

**UNIVERSITATEA PEDAGOGICĂ DE STAT „ION CREANGĂ”  
din CHIȘINĂU**

Cu titlu de manuscris  
CZU: 373.5.091:821.135.1.09(043.3)

**RECEPTAREA TEXTELOR LITERARE DE CĂTRE LICEENI  
ÎN CONTEXTUL TEHNOLOGIILOR DE ÎNVĂȚARE VIZIBILĂ**

**532.02. DIDACTICA ȘCOLARĂ PE TREPTE ȘI DISCIPLINE DE ÎNVĂȚĂMÂNT  
(LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ)**

**Teză de doctor în Științe ale Educației**

**Conducător științific: MARIN Mariana, dr. conf. univ.**

**Autor: CIOBÎCĂ Paula Tamara**

**CHIȘINĂU, 2026**

**© Ciobîcă Paula Tamara, 2026**

## CUPRINS

ADNOTARE .....	5
ANNOTATION.....	6
LISTA ABREVIERILOR.....	7
LISTA TABELELOR .....	8
LISTA FIGURILOR .....	10
INTRODUCERE .....	11
<b>1. REPERE TEORETICE PRIVIND RECEPTAREA TEXTELOR LITERARE ÎN CONTEXTUL EDUCAȚIEI LITERAR-ARTISTICE.....</b>	<b>23</b>
1.1 Abordări științifice ale textului literar .....	23
1.2. Dimensiuni prioritare în receptarea textului literar.....	37
1.3 Învățarea vizibilă valorizată în educația literar-artistică .....	45
1.4 Concluzii la capitolul 1.....	50
<b>2. CADRUL METODOLOGIC DE EXPLORARE A TEXTULUI LITERAR PRIN TEHNOLOGII DE ÎNVĂȚARE VIZIBILĂ .....</b>	<b>52</b>
2.1. Specificul receptării textului literar la liceeni .....	52
2.2. Prevederi curriculare privind receptarea textelor literare în învățământul liceal.....	57
2.3. Conceptul de Metodologie de educație literar-artistică prin tehnologii de învățare vizibilă pentru receptarea textelor literare de către liceeni .....	66
2.3. Concluzii la capitolul 2 .....	91
<b>3. PRAXIOLOGIA VALORIFICĂRII TEXTELOR LITERARE PRIN TEHNOLOGII DE ÎNVĂȚARE VIZIBILĂ ÎN LICEU .....</b>	<b>94</b>
3.1. Particularitățile receptării de către liceeni a textului literar în contextul tehnologiilor de învățare vizibilă.....	94
3.2. Metodologia de educație literar-artistică prin tehnologii de învățare vizibilă pentru receptarea textelor literare aplicată elevilor de liceu .....	119
3.3 Valori experimentale comparate privind receptarea textelor literare de către liceeni prin tehnologii de învățare vizibilă.....	148
3.4 Concluzii la capitolul 3 .....	165
<b>CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMADĂRI .....</b>	<b>168</b>
<b>BIBLIOGRAFIE .....</b>	<b>172</b>
<b>ANEXE .....</b>	<b>182</b>
<i>Anexa 1. Chestionare aplicate elevilor și profesorilor privind receptarea textelor literare prin     tehnologii de învățare vizibilă.....</i>	<i>182</i>

<b>Anexa 3. Test docimologic. Instrumentul de constatare a nivelului receptării textului literar</b> .....	188
<b>Anexa 4. Test de evaluare a dimensiunilor receptării textului literar</b> .....	190
<b>Anexa 5. Explorarea personajelor prin gândire vizibilă</b> .....	192
<b>Anexa 6. Tehnologie de învățare vizibilă: Comentariul literar colaborativ</b> .....	194
<b>Anexa 7. Harta conceptuală (instrument de învățare vizibilă)</b> .....	196
<b>Anexa 8. Instrument de evaluare formativă prin quiz interactiv cu feedback</b> .....	198
<b>Anexa 9. Instrument digital de reflecție: jurnalul literar</b> .....	200
<b>Anexa 10. Dezbateră digitală ca instrument de învățare vizibilă</b> .....	202
<b>Anexa 11. Analiză stilistică prin gândire vizibilă</b> .....	204
<b>Anexa 12. Instrument de învățare vizibilă: Colaj literar digital colaborativ</b> .....	206
<b>Anexa 13. Infografic literar vizibil</b> .....	208
<b>ANEXA 14. Prezentare digitală interactivă pentru receptarea textului literar</b> .....	210
<b>Anexa 15. Abordarea textului literar prin tehnici de abordare vizibilă: ghid metodologic</b> .....	212
<b>Anexa 16. Adeverințe de atestare a experimentului pedagogic aferent tezei de doctorat</b> ....	213
<b>DECLARAȚIE PRIVIND ASUMAREA RĂSPUNDERII</b> .....	215
<b>CV-UL AUTOAREI</b> .....	216

## ADNOTARE

**Ciobîcă Paula Tamara, „Receptarea textelor literare de către liceeni în contextul tehnologiilor de învățare vizibilă”, Chișinău, 2026**

**Structura tezei include:** introducere, trei capitole, concluzii generale și recomandări, bibliografie din 164 de surse, adnotare (română, engleză), concepte-cheie în limbile română și engleză, lista abrevierilor, 149 pagini de text de bază, 55 de tabele, 21 figuri, 16 anexe.

**Concepte-cheie:** educația literar-artistică (ELA), receptarea textului literar, învățarea vizibilă (Visible Learning), tehnologii de învățare vizibilă (TIV), dimensiunile receptării textului literar, competențe de receptare a textelor literare (RTL).

**Domeniul de studiu:** Didactica școlară pe trepte și discipline de învățământ

**Scopul cercetării** constă în conceperea, fundamentarea teoretică și validarea experimentală a Metodologiei de educație literar-artistică prin tehnologii de învățare vizibilă, în vederea optimizării receptării textelor literare de către elevii de liceu.

**Obiectivele cercetării:** determinarea reperelor teoretice privind RTL, configurarea dimensiunilor RTL, analiza prevederilor curriculare și a recomandării TIV în procesul de RTL, elaborarea indicatorilor și a descriptorilor RTL de către liceeni prin TIV, validarea experimentală a Metodologiei de educație literar-artistică prin tehnologii de învățare vizibilă pentru receptarea textelor literare de către liceeni.

**Noutatea și originalitatea științifică a cercetării** rezultă din elaborarea indicatorilor și a descriptorilor receptării textelor literare, adaptate specificului literaturii ca disciplină artistică, integrarea teoretică și metodologică a tehnologiilor de învățare vizibilă în procesul de receptare a textelor literare, corelarea analitică a prevederilor curriculare cu potențialul pedagogic al tehnologiilor de învățare vizibilă, proiectarea și validarea experimentală a Metodologiei de educație literar-artistică prin tehnologii de învățare vizibilă pentru receptarea textelor literare, care presupune producerea unor cunoștințe științifice privind teoria și metodologia educației literar-artistice pentru receptarea activă, reflexivă și conștientă a textelor literare de către liceeni prin explorarea unor tehnologii inovatoare.

**Rezultatele științifice care au contribuit la rezolvarea problemei de cercetare** au demonstrat că utilizarea tehnologiilor de învățare vizibilă facilitează implicarea activă a elevilor, crește motivația și favorizează dezvoltarea gândirii critice și analitice. Rezultatele experimentale au evidențiat că elevii antrenați în strategii de receptare activă și reflexivă demonstrează capacitatea de a formula opinii personale argumentate, de a interpreta creativ personajele și teme literare și de a integra experiența culturală în propria înțelegere a textului.

**Semnificația teoretică a cercetării** derivă din stabilirea fundamentelor teoretice privind receptarea textelor literare în contextul educației literar-artistice, descrierea unui cadru valid științific pentru dezvoltarea competențelor de receptare activă, critică și creativă a textelor literare, cu accent pe implicarea reflexivă a elevilor și pe monitorizarea progresului acestuia, interpretarea prevederilor curriculare și a modalităților de aplicare și utilizare a tehnologiilor de învățare vizibilă în procesul de receptare a textelor literare,

**Valoarea praxiologică a cercetării** este confirmată de elaborarea indicatorilor și a descriptorilor receptării textelor literare, crearea unor repere operaționale pentru integrarea învățării vizibile în cadrul orelor de literatură, oferind exemple concrete de activități și metode de evaluare formativă, aplicabile în practica didactică, elaborarea și validarea experimentală a *Metodologiei de educație literar-artistică prin tehnologii de învățare vizibilă pentru receptarea textelor literare de către liceeni*, oferind soluții didactice moderne fondate teoretic și validate experimental.

**Implementarea rezultatelor cercetării științifice** s-a realizat în cadrul unui experiment pedagogic desfășurat în perioada septembrie 2023 - mai 2025, la Colegiul „Andronic Motrescu” din Rădăuți, România, și la Liceul Teoretic „Pro Succes” din Chișinău, Republica Moldova. Prin constatarea situației la tema propusă, prin conceperea, experimentarea și validarea *Metodologiei de educație literar-artistică prin tehnologii de învățare vizibilă pentru receptarea textelor literare de către liceeni*, prin publicații științifice și participări cu comunicări la conferințe, prin cursuri de formare avizate și publicații în domeniu, am contribuit la schimbarea perspectivei asupra receptării literare, receptarea textului literar fiind analizat ca proces dinamic, observabil și măsurabil.

## ANNOTATION

### Ciobîcă Paula Tamara, “The Reception of Literary Texts by High School Students in the Context of Visible Learning Technologies”, Chişinău, 2026

**The structure of the thesis includes:** introduction, three chapters, general conclusions and recommendations, bibliography from 164 sources, annotation (Romanian, English), key concepts in Romanian and English, list of abbreviations, 149 pages of basic text, 55 tables, 21 figures, 16 annexes.

**Key concepts:** literary-artistic education (LAE), literary text reception, Visible Learning, Visible Learning technologies (VLT), dimensions of literary text reception, literary text reception competencies (LTR).

**Field of study:** School didactics by educational levels and subjects

**Research aim:** The aim of the research is to design, theoretically substantiate, and experimentally validate a methodology of literary–artistic education through Visible Learning technologies, in order to optimize the reception of literary texts by high school students.

**Research objectives:** determining the theoretical benchmarks regarding the reception of literary texts (RTL), establishing the configuration of stimulating factors of RTL within the literary-artistic education (ELA) process, analyzing curricular provisions and the recommendation of visible learning technologies (VLT) in the RTL process, designing indicators and descriptors of RTL for high school students through VLT, developing and experimentally validating the methodology of literary-artistic education based on the integration of visible learning technologies, in order to optimize high school students’ reception of literary texts.

**Scientific novelty and originality of the research** result from the development of indicators and descriptors of literary text reception adapted to the specific nature of literature as an artistic discipline, the theoretical and methodological integration of Visible Learning technologies into the process of literary text reception, the analytical alignment of curricular provisions with the pedagogical potential of Visible Learning technologies, and the design and experimental validation of a methodology of literary–artistic education through Visible Learning technologies for literary text reception. The study generates new scientific knowledge regarding the theory and methodology of literary–artistic education for the active, reflective, and conscious reception of literary texts by high school students through the exploration of innovative technologies.

**Scientific results contributing to the solution of the research problem** demonstrate that the use of Visible Learning technologies facilitates students’ active engagement, increases motivation, and supports the development of critical and analytical thinking. Experimental results show that students trained in active and reflective reception strategies are able to formulate well-argued personal opinions, creatively interpret literary characters and themes, and integrate cultural experience into their own understanding of the text.

**The theoretical significance of the research** derives from establishing the theoretical foundations of literary text reception within the context of literary–artistic education, the description of a scientifically validated framework for developing active, critical, and creative reception competencies, with an emphasis on students’ reflective engagement and progress monitoring, as well as the interpretation of curricular provisions and ways of applying and using Visible Learning technologies in the process of literary text reception.

**The praxiological value of the research** is confirmed by the development of indicators and descriptors of literary text reception, the creation of operational benchmarks for integrating Visible Learning into literature classes, providing concrete examples of activities and formative assessment methods applicable in teaching practice, and the design and experimental validation of a methodology of literary–artistic education through Visible Learning technologies for literary text reception by high school students, offering theoretically grounded and experimentally validated modern teaching solutions.

**The implementation of the research results** was carried out within a pedagogical experiment conducted between September 2023 and May 2025 at “Andronic Motrescu” College in Rădăuți, Romania, and at “Pro Succes” Theoretical High School in Chişinău, Republic of Moldova. Through the diagnostic phase of the proposed topic, the design, experimentation, and validation of the methodology of literary–artistic education through Visible Learning technologies for literary text reception by high school students, as well as through scientific publications, conference presentations, accredited training courses, and field-specific publications, the research contributed to a shift in perspective on literary reception, conceptualizing literary text reception as a dynamic, observable, and measurable process.

## **LISTA ABREVIERILOR**

### **Limba română**

ELA - educația literar-artistică

RTL - receptarea textelor literare

TIV- tehnologii de învățare vizibilă

### **Limba engleză**

LAE - literary-artistic education

RTL - reception of literary texts

VLT- visible learning technologies

## LISTA TABELELOR

Tabelul 1.1 Abordări teoretice ale textului literar	27
Tabelul 1.2 Cronologia abordărilor științifice ale textului literar	30
Tabelul 1.3 Valori asociate dimensiunilor prioritare privind receptarea textului literar	41
Tabelul 1.4 Categoriile de factori stimulativi ai receptării textelor literare	44
Tabelul 1.5 Principiile și ideile care susțin conceptul de învățare vizibilă	48
Tabelul 2.1 Profilul liceanului cititor (particularități ale receptării textului literar)	56
Tabelul 2.2. Corelarea indicatorilor dimensiunilor RTL cu obiectivele, metodele didactice și evaluarea	58
Tabelul 2.3 Texte literare și obiective vizate: exemple și activități recomandate	60
Tabelul 2.4. Tipuri de evaluare: instrumente, obiective vizate și exemple concrete	61
Tabelul 2.5 Dimensiuni ale receptării textului literar: metode, activități și efecte pedagogice	61
Tabelul 2.6 Dimensiuni ale receptării textului literar: competențe de analiză textuală și interpretare simbolică (clasa a IX-a)	62
Tabelul 2.7 Dimensiuni ale receptării textului literar: competențe de analiză și interpretare critică (clasa a X-a)	62
Tabelul 2.8 Dimensiuni ale receptării textului literar: competențe de interpretare complexă și argumentare literară (clasa a XI-a)	63
Tabelul 2.9 Dimensiuni ale receptării textului literar: competențe de interpretare integrativă și reflecție critică (clasa a XII-a)	63
Tabelul 2.10 Receptarea textului literar: dimensiuni, activități, indicatori de progres și evaluare (clasele a IX-a și a XII-a)	64
Tabelul 2.11 Sistem de indicatori pentru evaluarea progresului în receptarea literară	65
Tabelul 2.12 Tehnologii de învățare vizibilă: metode, obiective, competențe dezvoltate și genuri literare recomandate	66
Tabelul 2.13 Indicatori și descriptorii ai receptării textului literar	69
Tabelul 2.14 Dimensiunile receptării literare	79
Tabelul 2.15 Dimensiuni ale receptării textului literar: exemple și instrumente pedagogice	87
Tabelul 2.16 Sinteza activităților didactice prin învățare vizibilă (anexe 5-14)	89
Tabelul 3.1 Operaționalizarea variabilelor dependente ale cercetării	95
Tabelul 3.2 Caracteristicile eșantionului privind distribuția elevilor	97
Tabelul 3.3 Evaluarea dimensiunilor receptării textului literar în cadrul experimentului pedagogic	99
Tabelul 3.4 Plăcerea textului/a lecturii autoevaluată de către elevi	101
Tabelul 3.5 Frecvența activităților de lectură	101
Tabelul 3.6 Tipuri de texte preferate	102
Tabelul 3.7 Motivele principale pentru actul de lectură	103
Tabelul 3.8 Dificultăți în alegerea unui text literar	105
Tabelul 3.9 Importanța interceptării sensului unui text literar	106
Tabelul 3.10 Utilizarea platformelor digitale la orele de română	108
Tabelul 3.11 Rolul platformelor digitale în viziunea elevilor	108

Tabelul 3.12 Activități digitale preferate pentru elevi	109
Tabelul 3.13 Scala de motivare a elevilor din partea tehnologiilor	109
Tabelul 3.14 Avantajele folosirii tehnologiei la ora de literatură	110
Tabelul 3.15 Dezavantajele utilizării tehnologiilor	110
Tabelul 3.16 Frecvența de realizare a organizatorilor grafici (hărți conceptuale, afișe, infografice sau prezentări vizuale pentru un text literar)	111
Tabelul 3.17 Opiniile elevilor despre metodele utilizate la ore	111
Tabelul 3.18 Gradul de identificare și caracterizare a personajului	111
Tabelul 3.19 Rolul imaginilor / clipurilor / aplicațiilor în trăirea emoției textului	112
Tabelul 3.20 Tipul tehnologiei ca suport în învățarea literaturii	112
Tabelul 3.21 Nivelul de implicare al elevilor în activitățile digitale realizate la orele de română	113
Tabelul 3.22 Nivelul de dezvoltare a gândirii critice a elevilor prin utilizarea TIV	113
Tabelul 3.23 Preferințele elevilor pentru desfășurarea activităților didactice bazate pe tehnologie	113
Tabelul 3.24 Centralizarea răspunsurilor elevilor la itemii din testul de constatare	118
Tabelul 3.25 Nivelurile performanței școlare înregistrate de elevii din grupul experimentat	119
Tabelul 3.26 Nivelurile performanței școlare înregistrate de elevii din grupul de control	119
Tabelul 3.27. Activități de învățare vizibilă corelate cu competențele de receptare a textului literar	126
Tabelul 3.28. Corelarea activităților formative cu valorile calitative ale respondenților și indicatorii observați în procesul de învățare vizibilă	129
Tabelul 3.29 Analiza comparativă între învățarea reproductivă și învățarea vizibilă prin <i>Explorarea personajelor</i>	132
Tabelul 3.30 Analiza comparativă între învățarea reproductivă și învățarea vizibilă prin <i>Comentariu vizibil</i>	133
Tabelul 3.31 Sinteza activităților bazate pe TIV și impactul acestora asupra RTL	144
Tabelul 3.33 Centralizarea răspunsurilor elevilor din grupul experimental la testul de control	151
Tabelul 3.34 Centralizarea răspunsurilor din fișele completate în grupul de control	155
Tabelul 3.35 Centralizarea răspunsurilor din fișele completate în grupul experimental	155

## LISTA FIGURILOR

Figura 1.1 Abordările teoretice ale studiului textelor literare	28
Figura 1.2 Categoriile principale ale abordărilor textului literar	30
Figura 1.3 Taxonomia cititorilor (abordare după Paul Cornea)	40
Figura 1.4 Valori ale competenței de receptare a textului literar	42
Figura 1.5 Taxonomia tehnologiilor de învățare vizibilă recomandată pentru receptarea textului literar (elaborare proprie)	49
Figura 2.1 Tehnologii de învățare vizibilă (elaborare proprie)	71
Figura 2.2 Etapele procesului de receptare literară	72
Figura 2.3 Model conceptual integrat al dimensiunilor receptării textului literar	80
Figura 2.4 Diagrama procesului de receptare vizibilă	83
Figura 2.5 Conceptul de Metodologie de educație literar-artistică prin tehnologii de învățare vizibilă pentru receptarea textelor literare de către liceeni	84
Figura 3.1 Schema designului experimentului pedagogic	96
Figura 3.2 Distribuția elevilor după profil	98
Figura 3.3 Distribuția elevilor după mediul de proveniență	98
Figura 3.4 Centralizarea rezultatelor elevilor la testul de constatare	117
Figura 3.5 Analiza comparativă a nivelului performanței școlare la testul de constatare	118
Figura 3.6 Percepția profesorilor privind rolul învățării vizibile în receptarea textului	119
Figura 3.7 Valori experimentale comparate privind receptarea textului literar de către liceenii grupului experimental (etapa de constatare și etapa de control)	152
Figura 3.9 Analiza comparativă a nivelurilor de performanță în identificarea temei textului literar	156
Figura 3.10 Analiză comparativă a nivelurilor de performanță în interpretarea simbolurilor și a figurilor de stil	156
Figura 3.11 Analiza comparativă a nivelurilor de dezvoltare a capacității de argumentare	157
Figura 3.12 Metacogniție și autoevaluare: analiză comparativă între grupul experimental și grupul de control	158

## INTRODUCERE

*Actualitatea temei de cercetare* este confirmată prin schimbarea de paradigmă cu privire la conceperea, proiectarea și realizarea educației literar-artistice pentru formarea vorbitorului cult de limba română [67, pp. 8-13]. În sens epistemologic, Thomas Kuhn a utilizat în 1962 termenul de *paradigmă* din perspectiva evoluției dialectice a conceptelor de referință, în general în domeniul ELA. În România și în Republica Moldova schimbarea de paradigmă a fost necesară pentru că în această zonă s-a conturat o *situație de criză*, a cărei rezolvare a reclamat identificarea unei soluții eficiente de tratare a problemelor de educație literar-artistică. Așa cum subliniază Maria Hadârcă în 2016, demersul explicativ și interpretativ al cercetărilor din ultimul deceniu referitoare la ELA este orientat spre formarea cititorului elevat de literatură, importanță pe care curriculumul, ghidurile metodologice și manualele școlare actuale doar o schițează și a cărei abordare efectivă este trecută pe seama profesorului [Apud 67].

*Importanța temei cercetate* se configurează în contextul transformărilor rapide din sistemul educațional contemporan, care accentuează necesitatea competențelor digitale, învățarea centrată pe elev și utilizarea tehnologiilor de învățare vizibilă (*Visible Learning* – termen lansat de John Hattie în 2009, devenind esențială pentru a adapta procesul didactic la nevoile generațiilor de elevi. Motivele amplificării importanței receptării textelor literare de către liceeni se referă la:

- schimbarea profilului elevului de liceu, adolescenții fiind „*nativi digitali*”, obișnuiți să interacționeze cu informația în mod vizual, rapid și interactiv, metodele tradiționale de predare a literaturii riscând să devină ineficiente dacă nu se adaptează stilurilor moderne de învățare;
- necesitatea unei receptări profunde a textului literar, literatura fiind un domeniu ce trebuie să dezvolte *gândirea critică, empatia și capacitatea de interpretare*, învățarea vizibilă accentuând calitatea feedbackului, a autoevaluării și claritatea scopurilor oferind instrumente utile pentru o receptare activă și conștientă a textului;
- digitalizarea educației din perioada pandemiei *COVID-19* a impus integrarea tehnologiei în procesul educativ, care nu mai este opțională, a impus adaptarea conținuturilor și metodelor de predare a literaturii la noile realități digitale.

*Oportunitatea studierii temei* rezultă din abordarea inovatoare a procesului de receptare a literaturii, oferind strategii ce sprijină învățarea activă, vizibilă și conștientă, valorificarea lor prin tehnologii educaționale care pot transforma sala de clasă într-un spațiu interactiv și reflexiv; din formarea unor cititori critici și implicați prin aplicarea principiilor învățării vizibile (stabilirea clară a obiectivelor, evidențierea progresului, evaluarea metacognitivă), elevii dezvoltă abilități de

lectură analitică și interpretativă, esențiale pentru formarea gândirii critice; din cerințele actuale ale curriculumului național, care promovează competențele transversale, utilizarea tehnologiei informației și comunicațiilor și adaptarea metodelor de predare la particularitățile de învățare ale elevilor. Prin cunoașterea științifică a reperelor teoretico-metodologice se realizează o conexiune între literatura clasică/modernă și mijloacele tehnologice moderne, între teorie și practică, între predarea tradițională și cerințele actuale ale educației. Abordarea științifică a problematicii receptării textelor literare prin tehnologii de învățare vizibilă oferă o perspectivă inovatoare, contribuind la îmbunătățirea calității actului educational, a predării și a receptării textelor literare în învățământul liceal.

### ***Încadrarea temei în contextul cercetărilor internaționale și naționale și în perspectivă interdisciplinară și transdisciplinară***

În plan internațional, problema receptării textelor literare de către liceeni prin tehnologii de învățare vizibilă a fost abordată în studii relevante, semnate de autorii Melor Md Yunus, Hadi Salehi, Dexter Sigan Anak John (2013, Malaezia) care promovează animațiile video ca instrumente vizuale, metodologii vizuale adaptate elevilor, studiază percepțiile profesorilor asupra utilizării acestor tipuri de materiale vizuale pentru lecturarea textelor literare în liceu, constatând impact pozitiv asupra interesului și motivației elevilor. Din această perspectivă, studiile recente dezvăluie specificul ELA în liceu, relevante pentru receptarea literară prin tehnologii vizibile. Astfel, Hattie, J. (2023) în *Visible Learning: The Sequel. Routledge*, Boulhrir, T. (2025) în *Review of Visible Learning: The Sequel. Journal of Language and Education* și Petersen, C. (2024) în *Review in Educational Review* susțin că învățarea vizibilă este un model centrat pe impactul măsurabil al predării, cu feedback continuu, unde elevul și profesorul sunt implicați activ în procesul de evaluare și ajustare a învățării, iar tehnologiile educaționale pot sprijini vizibilitatea progresului și implicarea elevilor. În urmă cu patru secole, John Locke valorifica sintagma „puterea de a reflecta” care arăta importanța de a interpreta textele literare, idee dezvoltată în secolul trecut de Howar Gardner, ce demonstrează impactul formativ al „capacității de a reflecta asupra propriilor reprezentări” care implică monitorizarea proceselor de învățare permanentă pentru a putea dezvolta competențe literare.

### ***Prezentarea succintă a rezultatelor cercetărilor anterioare***

Analiza investigațiilor inițiate de cercetători a conturat multitudinea de semnificații al conceptului de ELA, în general, dar și a termenului de receptare a textelor literare, în special. Interpretată ca tendință de formare a cititorului elevat de literatură și a vorbitorului cult de limbă română, receptarea textelor literare rămâne în aria de interes științific al comunității științifice, constituindu-se într-o paradigmă a ELA, caracterizată prin elaborarea unor definiții și prin

identificarea factorilor determinanți ai fenomenului investigat, mecanismele implementării unor tehnologii eficiente de învățare vizibilă producătoare de competențe literare necesare pentru receptarea textelor literare, devenind o preocupare a cercetătorilor din diferite spații geografice. Ca problemă de cercetare pedagogică, în contextul investigației noastre învățarea vizibilă pentru RTL în liceu se referă la *aspecte de natură teoretică*: valorile comportamentale ale RTL la liceeni (dimensiunile receptării textului literar) și *aspecte de natură praxiologică*: valorificarea tehnologiilor de învățare vizibilă în procesul de educație literar-artistică în liceu.

În Republica Moldova contribuții semnificative la edificarea paradigmei ELA le aduce Vlad Pâslaru. Autorul fundamentează o nouă paradigmă a educației literar-artistice, orientată spre formarea cititorului elevat de literatură. În această perspectivă, elevul, atât în ipostaza de producător de mesaje orale și scrise, cât și în cea de cititor, este recunoscut ca subiect activ al limbii și al vorbirii, al operei literare și al propriei formări comunicativ-lingvistice, literar-artistice și culturale. [117].

În cadrul cercetărilor privind interpretarea textelor literare în contextul educației literar-artistice, s-au conturat repere teoretice fundamentale. Cercetători precum, Paul Cornea [34], Vlad Pâslaru [116; 117], Constantin Șchiopu [145, 146, 147], Maria Hadîrcă [67], Viorica Goraș-Postică [64], Maia Borozan [20,32,33], Mariana Marin [98,99,199], Larisa Sadovei [137], Otilia Clipa [29,30], Silvia Golubițchi [63] au analizat modul în care elevii percep și interpretează operele literare, evidențiind complexitatea procesului de receptare. Studiile privind conținuturile învățământului (A. Nicu [104]) și curriculumul școlar (Mariana Marin [100], Otilia Clipa [29,30], Vlad Pâslaru [116,117]) au arătat modul în care structura programelor școlare influențează dezvoltarea competențelor literare ale elevilor.

Valențele formative ale textului literar sunt abordate în mod constant în literatura de specialitate de către Constantin Parfene [114] și Constantin Șchiopu [147], care evidențiază rolul literaturii în dezvoltarea competențelor de lectură, interpretare și formare culturală a elevilor. Teoriile literare abordate includ literatura ca o imitație a lumii sensibile (C. Șchiopu [147]), opera literară ca obiect al experienței estetice (G. Lanson [79]), limbajul literaturii ca formă specifică a limbajului expresiv (I.A. Richards [131]), arta ca expresie a intuiției (B. Croce [37], G. Morpurgo-Tagliabue [107]), literatura ca artă a cuvântului (M. Bakos [11]) și literatura ca produs al mentalității umane în evoluție. (R. Jakobson [81]).

Perspectiva structuralistă și poststructuralistă (A. Eco, U. Serpieri, M. Corti, Julia Kristeva, R. Barthes) și conceptul de text translingvistic au oferit instrumente analitice pentru înțelegerea funcționării literaturii. Alte concepte importante includ literatura ca artă a limbajului (D. Tucan [152]), iar teoria receptării lui W. Iser [79] evidențiază rolul activ al cititorului în construirea

sensului și în reconfigurarea propriei experiențe de viață. În plus, C. Șchiopu [147] subliniază efectele emoționale și estetice generate de lectura literaturii, accentuând dimensiunea sa formativă și experiențială.

Cercetările realizate de T. Callo (2016), M. Cojocaru-Borozan (2022) evidențiază un ansamblu coerent de idei privind rolul afectivității în receptarea textelor literare. Acestea subliniază importanța atitudinilor personalității, care influențează în mod direct procesul de interpretare, și conturează preocupări clare pentru valorificarea principiilor învățării vizibile.

Preocupări constante reflectă cercetările unor autori reprezentativi în domeniu care recomandă utilizarea paradigmei învățării vizibile a lui John Hattie [69] reflectate în valorile receptării textului literar (metacogniție, reflecție, comprehensiune, interpretare, aplicare), necesare pentru inițierea unui proces conștient de receptare literară în liceu, „dezvoltarea sensibilității estetice a elevilor din receptarea textului literar prin tehnologii de învățare vizibilă”, evidențiind modalitățile de receptare a textului literar în liceu și orientând cadrele didactice spre integrarea strategiilor moderne de lectură și a instrumentelor digitale pentru facilitarea receptării profunde a textelor literare de către liceeni

În lucrarea „The importance of visual reading for the interpretation of a literary text”, autorii Janja Batic și Dragica Haramija descriu tehnologii de învățare vizibilă și dezvoltă ideea implicării liceenilor în procesul de imersiune colectivă și lectură figurativă prin metode vizuale adaptate contextului didactic.

În abordările contemporane, învățarea vizibilă este conceptualizată ca un proces centrat pe monitorizarea continuă a progresului elevilor și pe utilizarea datelor pentru optimizarea predării. Actualizările recente ale modelului (Hattie, 2023) integrează peste 2.100 de meta-analize și extind cadrul teoretic către domenii precum învățarea socio-emoțională și utilizarea tehnologiilor educaționale, evidențiind totodată provocările implementării în practică. Deși modelul învățării vizibile continuă să influențeze cercetarea educațională, studiile recente atrag atenția asupra dificultăților de implementare și asupra necesității adaptării contextuale a strategiilor propuse, evidențiind un decalaj persistent între sintezele meta-analitice și practicile reale din clasă

Din această perspectivă, autorii de referință în domeniu: R. Singh, P. Pratima, R. Beach [139], D. Appleman [6,7,8] subliniază valoarea tehnologiilor de învățare vizibilă pentru inovarea ELA, plecând de la legitățile și principiile cunoașterii artistice prin RTL de către liceeni. Paradigma educației literar-artistice, promovată consecvent de Vlad Pâslaru în Republica Moldova, a determinat schimbări semnificative în predarea-învățarea-evaluarea literaturii române. Vechiul model de studiere a literaturii, considerat insuficient, întrucât excludea elevul și dimensiunea afectivă din actul lecturii, a fost înlocuit cu o paradigmă nouă, profund umanistă și

integratoare, orientată spre formarea cititorului elevat de literatură, utilizând în acest scop două strategii de valorificare a textului literar: a autorului model și a cititorului model, statuând elevul cititor ca al doilea subiect creator al operei literare în actul de co-producere a valorilor literar-artistice [67].

Cercetarea a fost fundamentată pe valorile epistemologice extrase din documente normative relevante în domeniul educațional: Educational Standards for Language and Literature. Chișinău, ME, 2022. [106], Legea nr. 221/2019 pentru modificarea și completarea Legii educației naționale nr. 1/2011 [92] și Legea învățământului preuniversitar nr. 198/2023 din România [93]. De asemenea, s-au luat în considerare documente curriculare specifice disciplinei Limba și literatura română: Curriculumul pentru clasele a X-a – a XII-a din Chișinău [104] și Programa școlară națională pentru aceeași disciplină și nivel de studiu din România [105].

**Baza epistemologică** a cercetării o constituie atât conceptele și principiile din teoria educației literar-artistice (VI. Pâslaru, G. N. Kudina), ideile novatoare referitoare la valențele formative ale textului literar (G. Călinescu, C. Parfene, VI. Pâslaru, C. Șchiopu, M. Marin), precum și cercetarea exhaustivă a lui John Hattie, pentru a identifica factorii care au cel mai mare impact asupra rezultatelor educaționale ale elevilor. Conceptul de învățare vizibilă presupune ca procesul de învățare să fie transparent și accesibil pentru elevi. Elevii ar trebui să înțeleagă ce învață, de ce învață și cum pot măsura succesul învățării lor. Aceasta poate implica utilizarea criteriilor de succes și a obiectivelor de învățare clar definite.

Suportul teoretico-metodologic al investigației îl constituie *Teoria educației literar-artistice*, elaborată și fondată științific de Vlad Pâslaru la nivelul componentelor-cheie: resursele teoretico-epistemologice ale educației literar-artistice, ce includ: principiile ELA, concepția ELA, modelul teoretic al ELA; teleologia educației literar-artistice, care prezintă: idealul, scopul, obiectivele și standardele posibile și necesare de atins prin ELA; conținuturile și metodologia educației literar-artistice, care descriu sursele conținuturilor ELA – opere și fenomene din creația populară orală, literatura națională și universală, studii de estetică și teorie literară; metodologia ELA – metode semiotice, hermeneutice și praxiologice; tipologia activităților literare/lectorale; finalitățile educației literar-artistice: competențele literare/lectorale, trăsăturile caracteriale, comportamentele, atitudinile și talentele, reprezentările și viziunile literare ale elevilor cititori; instrumentarul educației literar-artistice, care se compune din curriculumul disciplinar, manuale, ghiduri metodologice, materiale didactice, lucrări, texte, materiale audio și video. Pentru ca scopul de formare a cititorului elevat de literatură să poată fi atins, autorul ELA sugerează structurarea demersului educațional pe următoarele patru coordonate teleologice: coordonata teoretico-literară,

coordonata receptiv-comunicativă, coordonata lectorului implicit și coordonata interpretativ-estetică și culturală [116].

Organizarea generală a cercetării a implicat parcurgerea următoarelor etape: formularea problemei de cercetare, proiectarea cercetării, realizarea cercetării și finalizarea cercetării.

*Contradicțiile cercetării*, pe baza cărora am formulat problema de investigație, au fost:

- între receptarea textului literar de către liceeni și dificultățile persistente în realizarea unei înțelegeri profunde a textului în cadrul orelor de literatură
- între potențialul inovator al tehnologiilor de învățare vizibilă în sprijinirea reflecției și metacogniției elevilor și utilizarea lor încă redusă sau superficială în predarea literaturii
- între accentul pus de curriculumul școlar pe competențe de receptare activă și critică a textului și predominanța unor metode tradiționale, frontale în abordarea textului literar la clasă
- între nevoia elevilor de a fi implicați activ, vizibil în procesul de învățare și lectură și abordările didactice care nu le valorifică suficient gândirea, emoțiile și interpretările personale
- între existența unor instrumente concrete generate de învățarea vizibilă (hărți de progres, strategii de gândire vizibilă, feedback formativ) și lipsa unei integrări sistematice a acestora în activitățile de analiză literară

**Problema științifică** se desprinde în contextul ELA a liceenilor și orientează investigația spre explorarea raportului dintre *variabilele-cheie* ale receptării textului literar: pe de-o parte, variabilele legate de receptarea textului literar de către elevul de liceu (structurate în dimensiuni cognitivă, afectivă, axiologică și metacognitivă) și *variabilele didactice* (tehnologiile de învățare vizibilă ca intervenții pedagogice structurate), pe de altă parte Preocuparea noastră științifică în cercetare vizează formularea unor răspunsuri fondate științific la următoarele întrebări: Din perspectivă axiologică, care sunt valorile RTL de către liceeni în contextul ELA prin învățarea vizibilă? Care sunt reperele teoretico-metodologice de valorificare pedagogică a TIV pentru facilitarea RTL de către liceeni? În ce mod TIV contribuie la dezvoltarea reprezentărilor de RTL a elevilor de liceu? În ce mod TIV contribuie la dezvoltarea competenței de RTL a elevilor de liceu?

**Obiectul cercetării** îl constituie procesul de receptare a textelor literare prin valorificarea tehnologiilor de învățare vizibilă în liceu.

**Scopul cercetării** constă în conceperea, fundamentarea teoretică și validarea experimentală a Metodologiei de educație literar-artistică prin tehnologii de învățare vizibilă, în vederea optimizării receptării textelor literare de către elevii de liceu.

### ***Obiectivele cercetării:***

1. determinarea reperelor teoretice privind receptarea textului literar;
2. configurarea dimensiunilor receptării textului literar în procesul de educație literar-artistică;
3. examinarea prevederilor curriculare și a modului de valorificare a învățării vizibile în receptarea textelor literare;
4. conceperea indicatorilor și a descriptorilor receptării textului literar de către liceeni prin tehnologii de învățare vizibilă;
5. elaborarea, implementarea și validarea experimentală a Metodologiei de educație literar-artistică prin tehnologii de învățare vizibilă pentru receptarea textelor literare de către liceeni.

### ***Ipoteza de cercetare***

Educația literar-artistică pentru receptarea textelor literare de către liceeni prin tehnologii de învățare vizibilă va fi eficientă în condițiile determinării reperelor teoretice privind RTL în contextul educației literar-artistice, a configurarea dimensiunilor receptării textului literar în procesul ELA, a examinării prevederilor curriculare și a procesului de valorificare principiilor învățării vizibile în procesul de RTL, a conceperii indicatorilor și a descriptorilor RTL de către liceeni prin TIV, precum și a elaborării și validării experimentale a Metodologiei de educație literar-artistică prin tehnologii de învățare vizibilă pentru receptarea textelor literare de către liceeni.

### ***Sinteza metodologiei de cercetare***

Metodologia cercetării științifice vizează metodele valorificate în demersul investigațional. În lucrarea de față, în cercetare am folosit metode pentru identificarea problemei (conversația, chestionarul, documentarea științifică, metoda comparativă), metode pentru acumularea progresivă a informațiilor (testul, observația, analiza, convorbirea, interviul), metode de verificare a ipotezei (experimentul pedagogic), metode de interpretare cantitativă și calitativă, metode pentru finalizarea cercetării (scala de autoevaluare, prelucrarea matematică a datelor experimentale).

### ***Justificarea metodelor de cercetare alese***

Metodele de cercetare utilizate au fost selectate în concordanță cu obiectivele studiului și cu caracterul complex, multidimensional al receptării textelor literare. Astfel, metodele de identificare a problemei (conversația, chestionarul, documentarea științifică, metoda comparativă) au permis conturarea cadrului teoretic și evidențierea disfuncționalităților existente în practica didactică. Metodele de acumulare progresivă a informațiilor (testul, observația, analiza, convorbirea, interviul) au facilitat colectarea unor date relevante privind comportamentul de lectură și nivelul competențelor elevilor. Experimentul pedagogic, utilizat ca metodă de verificare

a ipotezei, a oferit posibilitatea testării și validării intervenției didactice propuse în condiții controlate, evidențiind relațiile cauzale dintre utilizarea tehnologiilor de învățare vizibilă și dezvoltarea competențelor literare. Metodele de interpretare cantitativă și calitativă au asigurat o analiză complexă și riguroasă a datelor, permițând atât măsurarea rezultatelor, cât și înțelegerea profundă a proceselor implicate. Metodele utilizate pentru încheierea cercetării (scala de autoevaluare și prelucrarea matematică a datelor experimentale) au contribuit la validarea rezultatelor și la creșterea obiectivității concluziilor, oferind o imagine fidelă asupra impactului intervenției didactice. Alegerea acestor metode este justificată de necesitatea unei abordări integrate, care să îmbine analiza teoretică cu investigarea empirică și validarea experimentală a rezultatelor.

***Eșantionul cercetării*** se constituie din 167 de adolescenți din clasele a IX-a și a XI-a de la Colegiul „Andronic Motrescu” Rădăuți, România și de la Liceul Teoretic „Pro Succes” Chișinău, Moldova și 93 de profesori din 7 licee și colegii din România și Republica Moldova.

***Caracterul de noutate științifică al rezultatelor obținute*** rezultă din identificarea, configurarea dimensiunilor receptării textului literar în procesul de educație literar-artistică, contribuind astfel la clarificarea mecanismelor de formare a competențelor literar – artistice, elaborarea indicatorilor și a descriptorilor receptării textelor literare de către liceeni prin tehnologii de învățare vizibilă, adaptate specificului literaturii ca disciplină artistică, integrarea teoretică și metodologică a tehnologiilor de învățare vizibilă în procesul de ELA pentru receptarea textelor literare, ceea ce contribuie la edificarea unui cadru inovator pentru dezvoltarea competențelor de lectură și de interpretare artistică a liceenilor, corelarea analitică a prevederilor curriculare cu potențialul pedagogic al tehnologiilor de învățare vizibilă, proiectarea și validarea experimentală a *Metodologiei de educație literar-artistică prin tehnologii de învățare vizibilă pentru receptarea textelor literare*, care presupune producerea unor cunoștințe științifice privind teoria și metodologia educației literar-artistice pentru receptarea activă, reflexivă și conștientă a textelor literare de către liceeni prin explorarea unor tehnologii inovatoare de învățare vizibilă cu ajutorul instrumentelor digitale moderne.

***Rezultatele obținute ce contribuie la soluționarea unei probleme științifice importante în cercetare*** constau în fundamentarea teoretică și metodologică a procesului de receptare a textelor literare de către elevii de liceu în cadrul educației literar-artistice, precum și în identificarea și argumentarea raportului funcțional dintre utilizarea tehnologiilor de învățare vizibilă și dezvoltarea competențelor de receptare literară pe cele patru dimensiuni: cognitivă, afectivă, axiologică și metacognitivă. De asemenea, cercetarea a condus la elaborarea unui sistem de indicatori și descriptori ai receptării textelor literare, precum și la conceperea, elaborarea și validarea

experimentală a *Metodologiei de educație literar-artistică prin tehnologii de învățare vizibilă pentru receptarea textelor literare*, configurată ca model pedagogic aplicabil în învățământul liceal. Aplicarea și validarea acestei metodologii au evidențiat faptul că integrarea tehnologiilor de învățare vizibilă determină îmbunătățirea nivelului de înțelegere și interpretare a textelor literare, amplificarea implicării active și a motivației pentru lectură, precum și dezvoltarea reflecției critice, a empatiei literare, a capacității de argumentare coerentă și a autoreglării procesului de lectură. Rezultatele experimentale au relevat diferențe semnificative între grupul experimental și grupul de control la nivel cognitiv, afectiv, axiologic și metacognitiv, fapt care confirmă eficiența intervenției pedagogice propuse.

În contextul valorificării textului literar în învățământul liceal, rezultatele cercetării fundamentează un cadru teoretic, metodologic și praxiologic coerent pentru integrarea sistematică a tehnologiilor de învățare vizibilă în educația literar-artistică, susțin proiectarea unor demersuri didactice centrate pe vizibilizarea gândirii elevului, monitorizarea progresului și realizarea evaluării formative a receptării textelor literare. Rezultatele obținute contribuie la optimizarea practicilor de predare, la facilitarea formării unui cititor autonom, reflexiv și empatic, precum și la extinderea aplicabilității metodologiei în diverse contexte educaționale liceale.

***Semnificația teoretică a cercetării*** derivă din stabilirea fundamentelor teoretice privind receptarea textelor literare în contextul educației literar-artistice, descrierea unui cadru validat științific pentru dezvoltarea competențelor de receptare activă, critică și creativă a textelor literare, cu accent pe implicarea reflexivă a elevilor și pe monitorizarea progresului acestuia, interpretarea prevederilor curriculare și a modalităților de aplicare și utilizare a tehnologiilor de învățare vizibilă în procesul de receptare a textelor literare, interpretarea impactului evaluării în baza indicatorilor și a descriptorilor receptării textelor literare de către liceeni prin tehnologii de învățare vizibilă, care generează alternativă viabilă și eficientă practicilor didactice tradiționale, cu aplicabilitate în învățământul liceal, aduce un plus de valoare științifică și practică în actualizarea strategiilor de predare-învățare-evaluare a literaturii și creează premise teoretice pentru valorificarea rezultatelor cercetării în elaborarea de ghiduri metodice, programe opționale sau resurse educaționale deschise, sprijinind astfel inovarea educației literar-artistice în învățământul liceal.

***Valoarea aplicativă a cercetării*** este confirmată de elucidarea Metodologiei receptării textelor literare în contextul educației literar-artistice, studiul experimental al specificului receptării textelor literare în învățământul liceal, analiza curriculumului și a procesului de valorificare a tehnologiilor de învățare vizibilă în procesul de receptare a textelor literare, elaborarea indicatorilor și a descriptorilor receptării textelor literare de către liceeni prin tehnologii de învățare vizibilă, crearea unor repere operaționale pentru integrarea învățării vizibile în cadrul

orelor de literatură, oferind exemple concrete de activități didactice, structuri de lecție și practici de evaluare formativă, aplicabile în practica didactică, elaborarea și validarea experimentală a *Metodologiei de educație literar-artistică prin tehnologii de învățare vizibilă pentru receptarea textelor literare de către liceeni*, care poate fi utilizată de cadrele didactice din învățământul liceal pentru a optimiza procesul de receptare a textelor literare și contribuția la dezvoltarea formării inițiale și continue a cadrelor didactice, prin furnizarea unor soluții didactice moderne fondate teoretic și validate experimental.

#### ***Aprobarea rezultatelor cercetării***

Rezultatele cercetării au fost analizate și validate în cadrul ședințelor comisiei de îndrumare, al colocviilor, al conferințelor științifice naționale și internaționale, precum și prin valorificarea acestora în publicații științifice, prelegeri și traininguri dedicate temei de cercetare, precum și prin publicarea unui ghid metodologic și avizarea unui curs de formare.

#### ***Publicații la tema tezei***

Conținutul esențial al tezei a fost reflectat în 18 articole științifice, dintre care 6 în reviste științifice atestate în „Registrul revistelor științifice de profil”, 6 comunicări cu publicarea în lucrările conferințelor internaționale și 6 în culegeri de lucrări științifice, precum și a unui ghid metodologic validat prin evaluare academică.

#### ***Sumarul capitolelor tezei***

Conținutul tezei cuprinde: adnotare (în limba română și limba engleză), lista abrevierilor, introducere, trei capitole, concluzii generale și recomandări, text de bază de 149 de pagini, bibliografie din 164 surse, 55 tabele, 21 figuri, 16 anexe.

**Cuvinte-cheie:** educația literar-artistică (ELA), receptarea textului literar, învățarea vizibilă (Visible Learning), tehnologii de învățare vizibilă (TIV), competențe de receptare a textului literar, liceeni, metodologie.

**Introducerea** evidențiază importanța și actualitatea temei de cercetare, încadrează tema în preocupările internaționale și naționale, descrie problema, scopul și obiectivele cercetării, prezintă reperele teoretice ale cercetării, noutatea și originalitatea cercetării, importanța teoretică și valoarea practică a cercetării.

**Capitolul 1: Repere teoretice privind receptarea textelor literare în contextul educației literar-artistice** prezintă evoluția conceptului de abordări științifice ale textului literar, dimensiunile prioritare în receptarea de către liceeni a textelor literare și configurația factorilor stimulativi ai receptării textelor literare în procesul ELA. Conținutul capitolului include descrierea conceptelor-cheie ale cercetării: *receptarea textului literar (RTL)*, prin care se înțelege un proces complex de înțelegere, interpretare și valorizare a textului literar de către elevii-cititori, cu analiza

dimensiunilor cognitive, afective și estetice, *educația literar-artistică (ELA)*, care vizează formarea competențelor de lectură și interpretare a literaturii ca artă, *învățarea vizibilă (Visible Learning)*, interpretată ca paradigmă pedagogică dezvoltată de John Hattie, centrată pe impactul strategiilor de predare asupra învățării elevilor, pe vizibilitatea progresului și pe utilizarea feedback-ului eficient, *tehnologii de învățare vizibilă (TIV)*, ce includ ansamblul de metode, tehnici și instrumente didactice (rubrici de progres, gândire vizibilă, hărți cognitive, evaluare formativă, clarificarea obiectivelor) care facilitează implicarea activă și conștientă a liceenilor în procesul de învățare. Conform concepției lui John Hattie, un sistem educațional devine „dotat cu învățare vizibilă” în momentul în care profesorii și școlile evaluează în mod sistematic impactul propriilor practici asupra învățării elevilor.

**Capitolul 2: Cadrul metodologic de explorare a textului literar prin tehnologii de învățare vizibilă** include proiectul cercetării procesului de receptare a textelor literare în învățământul liceal, descrie specificul receptării textelor literare de către liceeni, contextul actual al valorificării tehnologiilor de învățare vizibilă în procesul de receptare a textelor literare, analiza prevederilor curriculare vizând receptarea textelor literare de către liceeni și prezentarea experiențelor pedagogice de educație literar-artistică a liceenilor prin tehnologii de învățare vizibilă producătoare a unor *competențe de receptare literar-artistice*, facilitând elevilor înțelegerea, analiza, interpretarea și aprecierea textelor literare în mod activ, personal și contextualizat. Metodologia predării literaturii ca termen operațional al cercetării angajează totalitatea strategiilor, principiilor, tehnicilor și resurselor aplicate în procesul de instruire pentru dezvoltarea competențelor literare. Configurația factorilor stimulativi ai receptării este interpretată ca și variabilă pedagogică și psihologică ce favorizează implicarea motivată a liceenilor în lectura și interpretarea profundă a textului literar: claritatea sarcinilor, feedbackul, conexiunile personale cu textul. Elaborarea indicatorilor și a descriptorilor receptării textelor literare de către liceeni prin tehnologii de învățare vizibilă a creat noi oportunități pedagogice pentru profesorii de limbă și literatură română pentru liceu, de evaluare, prin indicatori și descriptori, a competenței de RTL din perspectiva valorificării TIV pentru receptarea textelor literare de către liceeni. Metodologia de educație literar-artistică prin tehnologii de învățare vizibilă pentru receptarea textelor literare de către liceeni, elaborată în baza indicatorilor și descriptorilor, concepută pentru optimizarea procesului de receptare a textelor literare de către elevii de liceu prin integrarea tehnologiilor specifice învățării vizibile, a condus la îmbunătățirea înțelegerii, interpretării și valorificării textului literar. Activitățile propuse profesorilor, în baza Curriculumului pentru Limba și literatura română, sunt structurate în acest capitol sub forma unui ansamblu organizat de demersuri didactice

în care se aplică strategii de învățare metacognitivă prin care elevii conștientizează, controlează și reglează procesele de gândire în contextul învățării vizibile.

**Capitolul 3: Praxiologia valorificării textelor literare prin tehnologii de învățare vizibilă în liceu** prezintă experimentul pedagogic: etapa de constatare, etapa de formare și etapa de control. Abordarea reflecției pedagogice ca dimensiune a învățării vizibile a presupus autoanaliza și evaluarea gândirii și a progresului de către elevi. Conceptele vizate definite riguros în cadrul capitolului teoretic al tezei sunt utilizate în analiza datelor și formularea concluziilor științifice.

*Metodologia de educație literar-artistică prin tehnologii de învățare vizibilă pentru receptarea textelor literare* a permis optimizarea procesului de receptare a textelor literare de către elevii de liceu prin integrarea tehnologiilor specifice învățării vizibile în cadrul orelor de limba și literatura română. Activitățile experimentale au fost organizate în baza Curriculumului pentru limba și literatura română ca document de politici educaționale care orientează obiectivele de învățare, conținuturile și competențele vizate în studiul literaturii.

Există o relație semnificativă statistic între utilizarea strategiilor de învățare vizibilă și nivelul de înțelegere a textelor literare. Integrarea dimensiunii afective în activitățile didactice influențează pozitiv rezultatele elevilor, măsurate prin performanțe la evaluări. Elevii expuși strategiilor de învățare vizibilă înregistrează un progres mai mare comparativ cu cei care participă la activități didactice tradiționale. Există o corelație pozitivă între gradul de implicare activă a elevilor și rezultatele obținute în interpretarea textelor literare. Feedbackul constant și explicit contribuie semnificativ la creșterea performanței elevilor, evidențiată prin indicatori cuantificabili.

Rezultatele experimentale confirmă ipoteza cercetării prin generarea unor valori ale receptării textelor literare de către liceeni prin tehnologii de învățare vizibilă: matricea de progres, hărțile conceptuale, învățarea prin interacțiune, jurnale metacognitive, instrumente digitale, învățarea colaborativă favorizează înțelegerea corectă a mesajului textului, interpretarea personală a valorilor literare, abordarea empatică a personajelor literare, reformularea creativă a textului literar, argumentarea opiniei personale, transferul conținutului de idei în alte contexte. Descrierea datelor experimentale face dovada confirmării ipotezei cercetării și a realizării prevederilor curriculare cu privire la dezvoltarea competențelor literar-lectorale generale.

**Concluziile generale și recomandările** conțin un sistem de idei privind oportunitățile de valorificare a unor strategii didactice inovatoare, bazate pe principiile învățării vizibile, care facilitează receptarea activă, reflexivă și conștientă a textului literar de către elevii de liceu, cu ajutorul tehnologiilor de învățare vizibilă.

# **1. REPERE TEORETICE PRIVIND RECEPTAREA TEXTELOR LITERARE ÎN CONTEXTUL EDUCAȚIEI LITERAR-ARTISTICE**

## **1.1 Abordări științifice ale textului literar**

Receptarea textelor literare constituie un proces determinant educației literar-artistice a elevilor. Literatura, prin specificul său artistic, presupune o participare activă a cititorului, care interpretează, resemnifică și integrează experiența de lectură în propria viziune asupra lumii. În contextul educațional actual, marcat de diversitate metodologică și de integrarea tot mai accentuată a tehnologiilor moderne, analiza factorilor care facilitează receptarea textelor literare devine o necesitate. Acest capitol prezintă fundamentele teoretice necesare pentru înțelegerea și optimizarea procesului de receptare literară prin intermediul educației literar-artistice, principalele perspective teoretice asupra textului literar, pornind de la abordările tradiționale (structuraliste, stilistice, semiotice) și ajungând la teoriile moderne ale receptării și hermeneuticii literare. Sunt evidențiate principiile de bază care definesc statutul textului literar în procesul educațional, precum și clasificările relevante care vor ghida profesorul în alegerea tehnologiilor de învățare vizibilă.

Reflectarea dimensiunilor cognitivă (înțelegerea mesajului și a contextului cultural), afectivă (implicarea emoțională), estetică (aprecierea valorii artistice), atitudinală (raportarea la valori și modele de comportament) și creativă (capacitatea de reinterpretare) sunt analizate în literatura de specialitate de autori consacrați din domeniul educației literare. Configurarea factorilor care stimulează receptarea textelor literare în procesul educației literar-artistice a elevilor are ca scop evidențierea modului în care acești factori pot fi integrați într-un cadru pedagogic coerent, astfel încât să conducă la îmbunătățirea receptării literare.

Evoluția teoriei literare a generat o diversitate de perspective asupra naturii și funcției textului literar, creând un cadru distinct de înțelegere a semnificațiilor privind actul lecturii, producerea sensului și statutul comunicativ al literaturii. De la viziunile formaliste, care abordează textul ca obiect autonom, până la orientările poststructuraliste, care pun accentul pe instabilitatea sensului și pe rolul cititorului, aceste direcții reflectă schimbările epistemologice majore ale secolului al XX-lea. Totodată, contribuțiile din lingvistică, interpretările literar-artistice, perspectiva filosofică a limbajului au oferit noi instrumente pentru înțelegerea actului literar ca formă complexă de comunicare.

În sensul primar, text literar este ceea ce manifestă o idee scrisă în limbaj, conceput pentru a genera emoții asupra cititorului. Pentru a fi considerat literar, textul se caracterizează printr-o elaborare deosebită și particulară, cu trăsături care nu există în textele nonliterare, cu un limbaj

artistic bine lucrat, care descrie un univers cu totul specific fiecărui autor. Prin urmare, necunoscut cititorului, textul literar este caracterizat de funcția poetică, o funcție estetică în stilul propriu al fiecărui scriitor. Anumite caracteristici esențiale creează o interacțiune între autor și cititor prin resurse, precum punctuația și figurile de stil diferențiate, pe lângă un vocabular care transmite ceea ce intenționează autorul, creând astfel artă și frumusețe pentru imaginația cititorului. Pentru a crea această identificare, autorul trebuie să imprime muzicalitate și ritm textului literar, organizând propozițiile și paragrafele într-un mod care să atingă sensibilitatea cititorului [26, p. 134].

Termenul de „literar” poartă sensul de apartenență la literatură, termen care provine din latinescul „litera” sau „scrisoare”. Ideea de literatură „creativă” sau „imaginativă” a apărut pentru prima dată la sfârșitul secolului al XVIII-lea ca o formă de rezistență la o ordine socială din ce în ce mai prozaică, utilitară. Allan P. Becker parafrazează teza teoreticianului literar marxist Eagleton din zona criticii ideologiei esteticului, care discută despre modul în care arta și literatura modernă ajung să funcționeze ca un substitut al religiei în societățile secularizate, oferind spații în care se conservă valori considerate altfel nefuncționale social [47].

În prima jumătate a secolului al XX-lea, Teoria literaturii se concentra aproape exclusiv asupra textului literar. În schimb, în ultimele decenii ale aceluși secol și în primele ale mileniului actual, accentul s-a mutat către relațiile dintre literatură și lumea înconjurătoare. Astfel, în analiza literaturii au fost integrați noi factori, precum cititorul, identitatea națională sau perspectiva de gen. Cu toate acestea, direcțiile contemporane ale teoriei literaturii nu compromit obiectivele fundamentale ale disciplinei. Opera literară rămâne punctul de plecare, chiar și atunci când este analizată într-un context cultural larg și divers. Totodată, aceste abordări moderne nu neglijează sarcinile de bază ale teoriei, mai degrabă, le completează, oferindu-i cercetătorului pasionat de literatură o paletă bogată de opțiuni și perspective, care îmbogățesc activitatea sa intelectuală [163, p. 91].

Teoriile literare au reflectat de-a lungul timpului o pluralitate de viziuni asupra locului și naturii sensului în textul literar. Interpretările științifice în jurul sensului textului literar a avut ca scop articularea unei sinteze între diverse domenii, precum lingvistica, filosofia limbajului și educația literar-artistică, pentru a oferi o înțelegere mai profundă a modului în care semnificația este generată în cadrul unei opere literare. Una dintre cele mai solide și influente orientări științifice ale textului literar este abordarea lingvistică. Aceasta tratează opera literară ca un act de comunicare complex, guvernat de reguli, funcții și structuri proprii limbajului. Fundamentul acestei perspective este reprezentat de modelul comunicării propus de Roman Jakobson, care introduce o analiză funcțională a limbajului și identifică funcția poetică drept esențială în literatura

artistică [81, pp. 350–377]. Această funcție se concentrează asupra mesajului în sine, punând în valoare forma, ritmul, repetiția, ambiguitatea și figurile de stil ca elemente generatoare de sens.

Perspectiva lingvistică a fost amplificată de structuralismul literar care aplică metodele analizei lingvistice asupra nivelurilor narrative și poetice, tratând textul ca un sistem de semne organizat în coduri. Astfel, literatura nu mai este văzută ca simplă expresie subiectivă, ci ca structură semiotică analizabilă obiectiv. Prin această abordare, interpretarea devine un proces de descifrare a organizării interne a textului, independent de contextul biografic sau istoric. Deși criticată pentru tendința de a izola textul de realitate, perspectiva lingvistică a pus bazele unor metode de analiză riguroase și replicabile, oferind literaturii statutul de obiect științific.

Eugen Coșeriu, lingvist de renume internațional, originar din Republica Moldova, ale cărui lucrări au marcat decisiv lingvistica funcțională, a propus o distincție fundamentală între limbaj (capacitatea umană generală de a comunica), limbă (sistem istoric și cultural concret) și vorbire (act individual de utilizare a limbii) [36, p. 101]. În cadrul acestei tripartiții, autorul acordă un rol esențial contextului cultural și istoric în determinarea sensului. În concepția sa, semnificația reprezintă o construcție socio-istorică, dependentă de normele comunității lingvistice, subliniind că limbajul nu poate fi separat de conștiința vorbitorului și de intenția acestuia, ceea ce plasează demersul său în apropierea teoriilor pragmatice

În același registru al analizării limbajului în funcție de context și funcție socială se înscrie și activitatea Tatiane Slama-Cazacu, care a introdus în cercetarea românească conceptele de psiholingvistică și analiză a comunicării verbale [140, pp. 109-110]. Autoarea a demonstrat relația dintre limbaj și comportament, evidențiind că procesul de comunicare implică nu doar transmiterea de informații, ci și modelarea relațiilor interpersonale și a identității sociale.

În ceea ce privește filosofia limbajului, Constantin Noica orientează abordarea spre dimensiunea metafizică a cuvântului, explorează în mod profund relația dintre limbaj, gândire și ființă. În *Sentimentul românesc al ființei*, el propune o viziune asupra limbii ca instrument de revelare a esenței, evidențiind, implică o „suspendare a realității” prin inversiuni sintactice de tipul „Bate vântul?-Vântul bate”, tratând limbajul ca un instrument conceptual și analizând modul în care structura frazei și dispoziția sintactică reflectă modele de gândire și structuri ale ființei [108, p. 15]. Cercetătorul Mircea Flonta, cunoscut pentru traducerea și comentariile dedicate operei lui Ludwig Wittgenstein, preocupat de claritatea conceptuală și de rolul limbajului în constituirea cunoașterii științifice și filosofice, se remarcă prin abordările teoretice caracteristice filosofiei limbajului. Prin intermediul lucrărilor sale, filosofia limbajului este adusă într-un dialog cu logica și epistemologia, reflecțiile sale asupra sensului contribuind judicios la articularea unei viziuni moderne și riguroase asupra comunicării [108]. În mod complementar, Rodica Zafiu aduce

contribuții semnificative în zona pragmaticii aplicate limbii române prin studii asupra variatelor registre stilistice și a fenomenelor de oralitate în limba română contemporană, explorează modul în care limbajul reflectă poziționări sociale, atitudini și relații interpersonale, oferind un corpus teoretic diversificat și profund în domeniile lingvisticii pragmatice și filosofiei limbajului. [162]

*Abordarea literar-artistică* reprezintă o *viziune pedagogică modernă* asupra studiului literaturii în școală, axată pe receptarea operei literare ca act estetic, creator și formativ, unde transmiterea de informații despre autori sau curente ia locul dezvoltarea sensibilității estetice și a gândirii critice a elevului prin contactul activ cu textul literar. Această perspectivă este articulată în paradigma educației literar-artistice, conceptualizată de Vlad Pâslaru, redefinind relația dintre elev și literatură, acordându-i cititorului un rol central și activ în *crearea de sensuri*. [117]

Acest tip de educație se sprijină pe o viziune integratoare, în care textul literar devine un obiect de studiu multidimensional, iar elevul - un participant activ la construcția sensului. Prin natura sa artistică, literatura solicită nu doar analiza structurală și stilistică, ci și implicarea afectivă, etică și imaginativă a cititorului. Procesul de lectură se transformă într-un act hermeneutic, ce pune în dialog textul, contextul cultural și experiențele personale ale elevului. În acest cadru, se conturează cinci principii de bază, care definesc educația literară cu funcție artistică:

- *Textul este un obiect estetic complex* în care sunt analizate modalitățile expresive, strategiile artistice, limbajul figurativ, simbolistica, accentul fiind pus pe formă și stil, pe conținutul tematic al operei și mesajul explicit fiind secund în această viziune.
- *Elevul este un subiect creator*, textul literar este spațiul de comunicare și reflecție, unde cititorul contribuie activ la (re)construcția sensului în funcție de experiențele și valorile proprii.
- *Lectura este un proces hermeneutic*, în care abordarea literar-artistică integrează metode semiotice, structuraliste și pragmatice, care relevă multiplele niveluri de sens ale unui text.
- *Valorile și atitudinile devin un mijloc de cultivare a unor repere etice, culturale și estetice* din studiul literaturii; accentul este pus pe dezvoltarea identității, a empatiei, a gândirii reflexive.
- *Receptarea textului literar integrează o semnificație personală*, în care elevul se regăsește în actul lecturii și participă cu întreaga sa personalitate (emoții, gândire, judecată estetică).

*Prin cele trei interpretări științifice asupra sensului textului literar (lingvistica, filosofia limbajului și educația literar-artistică)* a fost prezentată o viziune integratoare asupra modului în care limbajul, în complexitatea sa funcțională, culturală și simbolică, modelează înțelegerea textului literar prin receptarea favorizată de actul educațional care îl valorifică. Pornind de la fundamentul lingvistic propus de R. Jakobson [81], continuând cu distincțiile esențiale formulate de E. Coșeriu [36] și cu deschiderile interdisciplinare aduse de T. Slama-Cazacu [140], C. Noica

[108], M. Flonta [53] se conturează un cadru teoretic în care sensul literar este rezultatul unei întâlniri vii între text, context și conștiința receptorului. În acest spirit, educația literar-artistică, așa cum o definește Vl. Pâslaru [116], transcende simpla informare, devenind un proces de formare estetică și umanistă, în care elevul este chemat să participe activ la construirea de sens. Această abordare reconciliază analiza formală cu experiența subiectivă, teoria cu trăirea, reafirmand literatura ca spațiu de reflecție, comuniune și devenire personală.

O corelație între teoriile literare și textul literar evidențiază modul în care diferitele paradigme de interpretare influențează înțelegerea, valorizarea și predarea operei literare. Fiecare teorie propune o perspectivă distinctă asupra a ceea ce este „esențial” în literatură și determină, implicit, modul de abordare a textului. *Teoria lingvistică* (Jakobson, Coșeriu) tratează textul literar ca un act de comunicare autonom, în care forma este inseparabilă de conținut. Astfel, textul este analizat ca un sistem de semne, în care sensul se naște din organizarea internă, nu din contextul biografic al autorului sau intenția sa declarată. *Structuralismul și semiotica* dezvoltă această abordare, considerând textul o rețea de coduri și opoziții binare. Textul este tratat ca un „sistem închis”, autonom, care își generează sensurile prin reguli interne de coerență. Aceste teorii privilegiază analiza formelor narrative și a mecanismelor textuale care determină semnificația. *Pragmatica și filosofia limbajului* deplasează accentul spre contextul comunicării și rolul receptorului. Limbajul nu este doar un cod, ci un act situat, care modelează relații, identități și valori [140, 108, 53]. În această cheie, textul literar devine un act ilocuționar, care vizează efecte asupra cititorului: o emoție, o reflecție, o atitudine. *Teoria receptării și paradigma educației literar-artistice* (Vl. Pâslaru) asociază lectura cu un proces hermeneutic, în care cititorul este co-autor al sensului. Textul nu mai este o entitate fixă, ci un spațiu deschis de interpretare, în care experiența personală, contextul cultural și sensibilitatea joacă un rol definitoriu. Astfel, teoria influențează practica didactică, orientând-o spre dezvoltarea gândirii critice, a empatiei și a competențelor estetice [116].

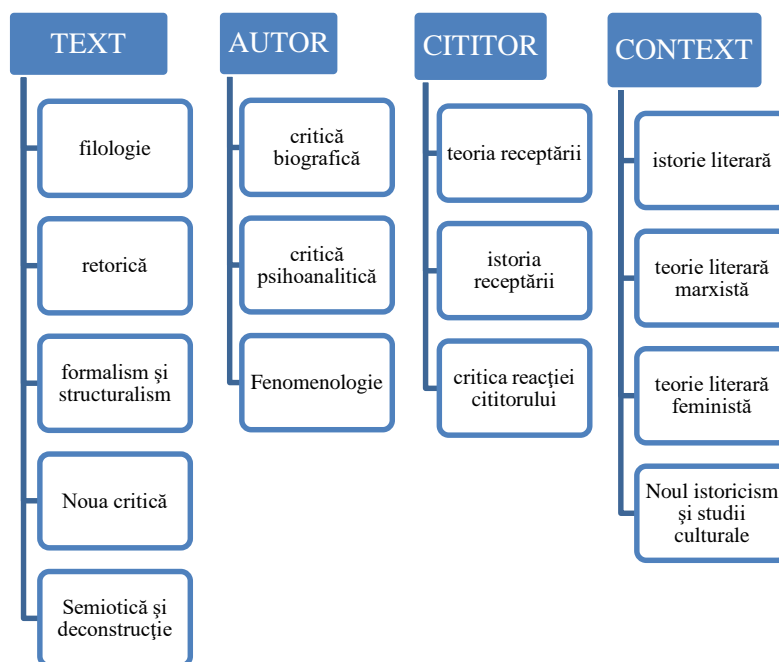
Tabelul de mai jos sintetizează cele mai influente abordări teoretice ale textului literar, evidențiind ideile centrale, reprezentanții principali și trăsăturile definitorii ale fiecărei paradigme.

**Tabelul 1.1. Abordări teoretice ale textului literar**

Abordare teoretică	Ideea principală - caracteristici cheie	Reprezentanți / surse
Formalism / Noua critică	Sensul este în text, independent de autor și cititor: text autonom, sens universal, ignoră contextul	W.K. Wimsatt M.C. Beardsley I.A. Richards
Structuralism	Textul este un sistem de semne; sensul rezultă din relațiile interne: analiza literaturii ca sistem lingvistic; semne și convenții	F. de Saussure Roland Barthes (etapa inițială)

Poststructuralism	Sensul este instabil, deferabil; autorul nu mai controlează semnificația: textul ca intertext; sensul se schimbă cu cititorul și cultura	Roland Barthes (etapa târzie) Jacques Derrida
Lingvistică și Pragmatică	Sensul depinde de intenția autorului și de contextul comunicativ: contextul și intenția sunt esențiale în înțelegerea sensului	John Searle, Paul Grice, John Austin, M. Halliday
Concepția cluster	Sensul este o construcție mentală formată din intenția autorului, interpretările cititorilor și comentariile criticilor: textul este un ansamblu (cluster) de semne, sensuri și interpretări, nu un obiect unitar	Anders Pettersson (comentat de Nino Tevdoradze)

Schema din Figura 1.1. sintetizează principalele orientări critice asociate fiecărei categorii, oferind o viziune de ansamblu clară asupra pluralității teoretice care structurează domeniul studiilor literare contemporane.



**Figura 1.1. Abordările teoretice ale studiului textelor literare**

În centrul *orientărilor axate pe text* se află analiza structurii formale și a configurației lingvistice a operei literare. Aceste abordări presupun că sensul unui text derivă în mod esențial din organizarea internă a semnelor, fără a depinde de intențiile autorului sau de interpretările cititorului. Direcțiile clasice precum *filologia și retorică* oferă o fundamentare istorică solidă, concentrându-se pe acuratețea expresiei, tropi și figuri de stil. Ulterior, *formalismul rus* prin reprezentantul lingvist R. Jakobson [81, pp. 350–377] și structuralismul francez (prin conceptele inspirate de lingvistica saussuriană) au formulat teorii asupra literaturii ca sistem închis de semne, în care fiecare element capătă sens prin relația cu întregul. *Noua critică* dominantă în spațiul anglo-american în prima jumătate a secolului al XX-lea a consolidat ideea de autonomie a textului, promovând analiza „unității organice” și a ambiguității deliberate [148]. În continuare, *mișcările*

*poststructuraliste*, precum *semiotica* [48] și *deconstrucția* [40], au problematizat noțiunea de sens stabil, argumentând că textul este un spațiu deschis al interpretărilor infinite, în care semnificația este deferabilă și instabilă.

*Abordările centrare pe context* orientează analiza spre relația dintre textul literar și mediul istoric, ideologic și socio-cultural care îl produce și îl încadrează. În această categorie intră tradiția istoriei literare prin reprezentantul clasic din România, George Călinescu, [22] unde se urmărește evoluția operelor în raport cu epoca lor, dar și direcțiile critice moderne, precum teoria literară marxistă, cu accent pe ideologia de clasă și condiționările economice, teoria feministă, care investighează reprezentarea genului și dinamica puterii patriarhale în discursul literar, afirmată odată cu Noul historicism și studiile culturale, propunând o abordare interdisciplinară a textului ca discurs integrat în rețelele culturale și politice ale epocii sale.

În cadrul *abordărilor axate pe autor*, sensul operei este interpretat în strânsă legătură cu biografia, psihologia și intenționalitatea creatorului. Critica biografică investighează relația dintre experiențele de viață ale autorului și conținutul operei, pornind de la premisa că înțelegerea contextului personal facilitează interpretarea textului. Critica psihoanalitică bazată pe teoriile lui Freud, Lacan și Jung explorează straturile inconștiente ale operei, tratând textul ca simptom sau simbol al conflictelor psihice profunde. Fenomenologia, în schimb, propune o lectură centrată pe intenționalitatea conștiinței autorului, considerând opera ca proiect existențial și expresie a unei lumi subiective trăite. În acest cadru, sensul se naște în raportul dintre eul creator și lumea reprezentată.

*Abordările orientate spre cititor* se concentrează asupra rolului activ al receptorului în construcția semnificației textului. În această direcție, teoria receptării a lui Hans Robert Jauss [81, pp. 11-41] introduce noțiunea de orizont de așteptare, susținând că interpretarea variază în funcție de experiența culturală și istorică a publicului. Istoria receptării urmărește modul în care operele au fost înțelese și valorizate în epoci diferite, evidențiind dinamica lecturii în timp. Critica reacției cititorului mai departe, afirmând că sensul nu este fixat în text, ci emerge în momentul lecturii, în funcție de reacțiile, emoțiile și proiecțiile cititorului individual. Astfel, cititorul nu este un simplu receptor pasiv, ci co-creator al sensului, iar lectura devine un act hermeneutic și existențial.

Aceste abordări au fost organizate într-un cadru sinoptic, în funcție de centrul de interes al interpretării: *textul*, *contextul*, *autorul*, *cititorul*. Fiecare direcție oferă un model distinct de înțelegere a sensului literar și reflectă premisele epistemologice și ideologice ale momentului în care s-a constituit.

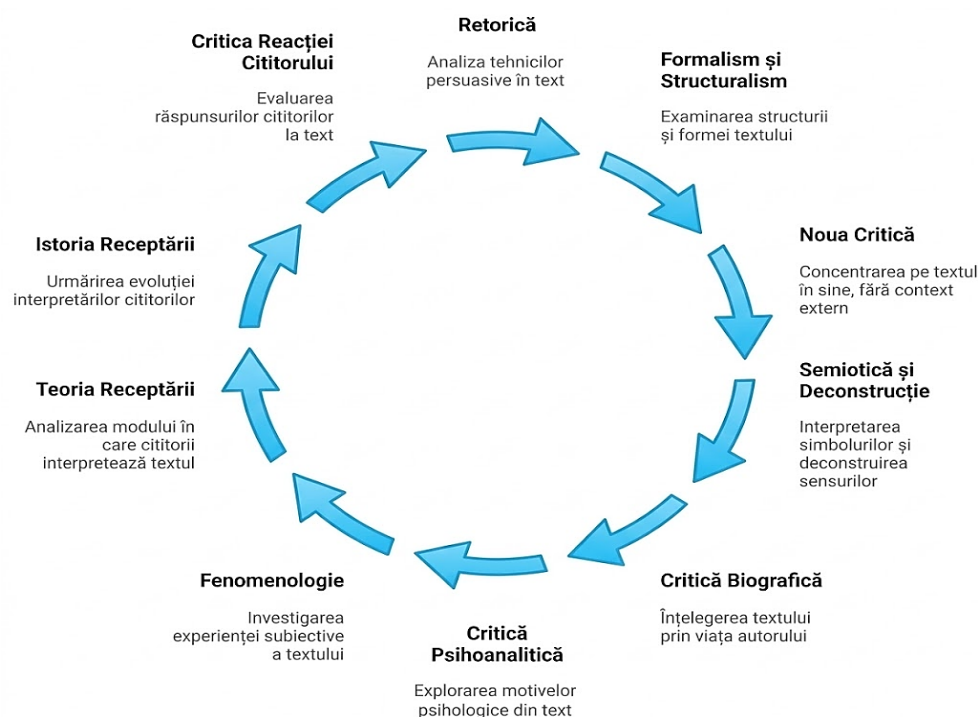
Ordinea cronologică reflectă evoluția de la *textul ca obiect* spre *cititorul ca subiect activ al sensului* printr-o caracterizare a fiecărei categorii din informația reflectată în Tabelulul 1.2.

**Tabelul 1.2. Cronologia abordărilor științifice ale textului literar**

Perioadă	Abordare	Caracterizare
Antichitate – prezent	Retorică	Analiza tehnicilor persuasive în text
Sec. XVIII–XIX	Critică biografică	Înțelegerea textului prin viața autorului
Început sec. XX – anii 1960	Formalism și structuralism	Examinarea formei și structurii textului
Anii 1930–1960	Noua Critică	Studiul textului ca unitate autonomă
Anii 1960–1980	Semiotică și Deconstrucție	Interpretarea simbolurilor și demontarea sensurilor
Sec. XX	Critică psihanalitică	Explorarea motivațiilor psihice inconștiente
Anii 1930–1970	Fenomenologie	Studierea experienței subiective a textului
Anii 1970–1980	Teoria receptării	Analiza felului în care cititorul construiește sensul
Anii 1980 – prezent	Istoria receptării	Urmărirea schimbării interpretărilor de-a lungul timpului
Anii 1980 – prezent	Critica Reacției Cititorului	Evaluarea reacțiilor cititorului față de text

În cronologia principalelor abordări științifice ale textului literar, ordonate istoric, fiecare punct marchează apariția unei paradigme critice, de la retorica clasică până la teoria reacției cititorului, acestea fiind prezentate în graficul circular al abordărilor.

Aceste paradigme sunt prezentate vizual în graficul circular al abordărilor din figura 1.2, care ilustrează evoluția concepțiilor critice asupra textului literar și diversitatea perspectivelor de interpretare dezvoltate de-a lungul timpului.



**Figura 1.2. Categoriile principale ale abordărilor textului literar**

Argumentele demonstrate de cercetătoarea Nino Tevdoradze oferă alternativa la teoriile tradiționale, care plasau sensul fie exclusiv în intenția autorului, fie în text, fie în interpretarea cititorului, totodată fiind și o alternativă la *concepția cluster* formulată de Anders Pettersson [148, pp. 28-46]. Conform acestei concepții, sensul unui text literar este rezultatul unui proces mental complex, care implică *sensul intenționat al autorului*, ca emițător – ceea ce dorește să comunice sau să exprime semnificațiile construite de receptori – modul în care cititorii percep, înțeleg și rezonază cu textul în funcție de propriul context cultural, emoțional și cognitiv și *comentariile criticilor* – analizele și explicațiile oferite de terți, care adaugă noi valențe și interpretări operei.

Astfel, semnificația unui text se constituie ca un ansamblu de perspective, ce se intersectează și se îmbogățesc reciproc. Concepția cluster desființează ideea textului ca obiect unitar și propune în schimb o structură compusă din mijloace-resurse (cartea, manuscrisul, ecranul), sistemul de semne (limbajul propriu-zis) și construcțiile mentale ale sensului (rezultatul interpretării umane). Această concepție se delimitează de perspectivele tradiționale care susțineau că sensul literar rezidă exclusiv fie în intenția autorului (intenționalism), fie în textul în sine (formalism, noua critică), fie în procesul de lectură (teoriile receptării). Prin această abordare se deschide calea unei înțelegeri mai flexibile și mai dinamice a literaturii, în care sensul este construit activ de participanții actului comunicativ: autor, cititor și critic.

În perioada modernistă, o influență majoră asupra interpretării textului literar a avut-o *formalismul* și ulterior *Noua Critică*, ce au susținut *ideea autonomiei textului*. Potrivit acestor curente, sensul literar trebuie căutat în structura internă a textului - în „cuvintele de pe pagină” și mai puțin în biografia autorului sau în reacțiile cititorilor, pentru a evita cele două erori fundamentale: eroarea intențională (convingerea că sensul este dat de intenția autorului) și eroarea afectivă (prin considerarea reacțiilor cititorilor ca relevante în determinarea sensului). Afirmările teoreticienilor Wimsatt & Beardsley, la care face referință N. Tevdoradze, vizau sensul textului literar, care „se află în text și este universal, indiferent de modificările culturale [148, p. 29]. În această viziune, opera literară este un sistem închis, cu sens stabil, iar interpretarea trebuie să fie obiectivă, concentrată pe elementele formale: imagini, metafore, ritm, structuri narative.

Spre deosebire de Noua Critică, *structuralismul* propus de teoreticieni influențați de Ferdinand de Saussure și dezvoltat de Roland Barthes [14] consideră textul ca parte a unui sistem de semne, similar limbajului. Astfel, sensul rezultă din raporturile dintre semne în cadrul unei structuri, iar înțelesul unei opere apare din modul în care aceasta participă și reconfigurează convențiile semnificante ale culturii: „textul este un spațiu de semnificare, iar semnificațiile apar prin convenții și opoziții între semne” [148, p. 32]. În acest sens, structuralismul promovează o abordare obiectivă, dar contextualizată, care vede textul ca produs al unei structuri culturale.

O reacție radicală la structuralism a fost reprezentată de *poststructuralism*, care a dus mai departe ideile lui Roland Barthes. Poststructuraliștii susțin că sensul este întotdeauna deschis reinterpretării și dependent de alți termeni sau texte, iar *semnificația este instabilă și deferabilă la infinit*. Barthes merge mai departe și introduce faimosul concept de „moarte a autorului”: „Textul nu este o creație originală, ci o țesătură de citate din multiple surse culturale [14, p. 89]. Autorul nu mai este sursa absolută a sensului, iar interpretarea este liberă, bazată pe intertextualitate, pe „tensiunile dintre semne”. Sensul devine o construcție culturală și personală, dependentă de istoria și poziția cititorului.

O altă direcție importantă este cea oferită de *lingvistica pragmatică* și de *filosofia limbajului*. Teoriile acestor curente afirmă că limbajul trebuie analizat în contextul comunicării reale, nu ca un sistem abstract, iar „semnificația unui enunț derivă din intenția autorului și din convențiile sociale care încadrează comunicarea” [113, p. 45]. În acest cadru, sensul unui text este dependent de intenția comunicativă a emițătorului, mediat de contextul social, cultural și ideologic și construit în interacțiune cu receptorul (cititorul).

În contextul dezvoltărilor internaționale din domeniul lingvisticii pragmatice și al filosofiei limbajului, cercetarea românească s-a remarcat printr-o serie de contribuții valoroase, care integrează specificul limbii române în cadrele teoretice occidentale, dar și prin reflecții originale asupra relației dintre limbaj, sens și comunicare.

Hans Robert Jauss consideră că istoria literaturii este *un proces de receptare și producție estetică, ce are loc în realizarea de texte literare din partea cititorului receptiv, a criticului reflexiv și a autorului în productivitatea sa continuă*. Teza lansată de H.R. Jauss din constatarea „căderii din ce în ce mai mult în discredit a istoriei literare” converge spre afirmația că „o reînnoire a istoriei literare cere înlăturarea prejudecăților obiectivismului istoric și fundamentarea esteticii tradiționale a producției și reprezentării într-o estetică a receptării și influenței” [81, p. 13]. Astfel, „textul literar este eliberat de constrângerile strict materiale ale limbajului și dobândește o actualitate permanentă, regăsindu-se într-un proces continuu de resemnificare” [81, p. 19].

Pentru a analiza în profunzime problema textului și îndeosebi a textului literar este esențial să fie luată în considerare și perspectiva tipologiei textuale. Teoreticienii și practicienii atribuie primele încercări de clasificare orientărilor structuraliste, aceste sisteme de clasificare influențând semnificativ evoluția poeziei, semioticii, a studiilor despre argumentare și explicație, precum și a cercetărilor privind formele de dialog și conversație.

*Clasificările textelor literare* oferă un cadru conceptual riguros pentru analiza, interpretarea și evaluarea textului ca obiect de studiu, tipologiile textuale permițând formularea unor criterii obiective, care contribuie la fundamentarea științifică a interpretării literare.

Clasificările constituie un instrument epistemologic esențial în abordarea științifică a literaturii, scheme organizatorice, care articulează un limbaj comun între cercetători, profesori și elevi facilitează comparabilitatea între opere și deschid posibilitatea unor lecturi analitice coerente și sistematice. Clasificările contribuie și la delimitarea specificului literar în raport cu alte forme de discurs. În *paradigma lingvistică*, de exemplu, funcția poetică a limbajului, descrisă de Roman Jakobson, devine recognoscibilă mai ales în cadrul textelor care corespund unor tipuri consacrate, precum poezia, basmul sau fabula, unde jocul formelor, repetiția, ambiguitatea și figurația sunt dominante [81, p. 361]. Paul Cornea prezintă o clasificare în baza criteriului referențial, identificând următoarele tipuri de texte:

- *referențiale* (informative, științifice, în care referentul este realitatea convențională și în care se folosește un limbaj denotativ);
- *autoreferențiale* (textele poetice, în primul rând, care sunt preponderent narcisice și nu trimit la exterioritate și sunt bazate pe metabole);
- *pseudo- și transreferențiale* (magice, religioase, dar și texte literare în care referentul este o construcție imaginară și se folosește un limbaj conotativ și simbolic) [34].

O clasificare a textelor în funcție de trei tipuri de clasificări este realizată de Tatiana Ciorbă-Lașcu, oferind perspective complementare asupra textului pentru analiza didactică, literară și lingvistică a textelor în contexte educaționale. [28].

1. Criteriul funcțiilor limbajului: clasificare ce pornește de la funcțiile comunicative ale limbajului, inspirate din teoria lui Jakobson. Textele sunt analizate în funcție de scopul dominant al comunicării, urmărind intenția fundamentală a emițătorului:

- *Texte informative* – transmit fapte, date, cunoștințe (funcția referențială);
- *Texte incitative* – au rolul de a influența comportamentul cititorului (funcția conativă);
- *Texte expresive* – exprimă emoții, atitudini, trăiri subiective (funcția emotivă);
- *Texte poetice* – pun accent pe forma mesajului și pe efectul estetic (funcția poetică);
- *Texte ludice* – implică jocuri de limbaj, umor, creativitate verbală (funcția ludică).

2. Criteriul intenției de comunicare și al structurii textelor: clasificare ce combină intenția comunicativă a autorului cu modul de organizare a textului, accentul fiind comutat de la funcțiile limbajului la tiparele discursive și pragmatice care definesc construcția unui text:

- *Texte narrative* – relatează evenimente în succesiune temporală;
- *Texte poetice* – valorifică expresivitatea și simbolismul limbajului;
- *Texte directive* – formulează instrucțiuni sau reguli;
- *Texte incitative* – urmăresc persuasiunea și acțiunea receptorului;

- *Texte informative cu secvență temporală* – transmit informații ordonate în timp.

3. Criteriul sursei textului: clasificare în funcție de conținutul cognitiv și de sursa de generare a discursului, deci de natura informației sau a creativității din spatele textului. Aceste categorii de texte evidențiază originea și funcția cognitivă a textului, accentuând rolul acestuia în construcția gândirii și a sensibilității:

- *Texte centrate pe subiect și istoria sa* – pun în evidență tema și dezvoltarea ei;
- *Texte centrate pe imaginar și creativitate* – stimulează fantezia și expresia artistică;
- *Texte centrate pe cunoștințe teoretico-reflexive* – propun reflecții, analize, sinteze;
- *Texte centrate pe jocuri lingvistice și textualitate* – evidențiază experimentarea cu limbajul.

O clasificare originală a tipurilor de texte literare ca instrument pentru organizarea conținuturilor educaționale și pentru dezvoltarea competențelor de lectură și analiză critică este prezentată sub egida Curriculumului australian, oferind o tipologie amplă și flexibilă a textelor literare, structurată în funcție de convențiile narrative, de funcția estetică și de raportul dintre real și imaginar [96]. Autorii acestei clasificări disting între texte de ficțiune realistă și ficțiune fantastică, dar merg dincolo de opozițiile tradiționale, integrând forme hibride și inovatoare, precum romanele grafice, texte multimodale, science-fiction, povești cu animale sau cărți ilustrate postmoderne. Tipologia propusă nu este una rigidă, ci deschisă transformărilor stilistice și culturale, reflectând evoluția genurilor literare în raport cu noile practici de lectură. În locul unei clasificări strict literare, autorii optează pentru o abordare pedagogică și funcțională, în care criteriile de organizare sunt: tema (realism, istorie, mit), structura narativă (mister, umor, fabule), dar și modul de prezentare grafică sau multimodală. Astfel, literatura este concepută ca un spațiu al diversității expresive, unde fiecare tip de text oferă elevilor oportunități diferite de învățare, identificare și reflecție.

*În teoriile receptării și în educația literar-artistică, clasificarea textelor are un rol didactic și formativ, facilitează accesul elevului la diversitatea expresivă a literaturii și sprijină dezvoltarea unor abilități critice de lectură și analiză. De exemplu, distingerea între texte realiste și fantastice sau între umor și mister permite o mai bună înțelegere a intenției autorului, a efectului asupra cititorului și a poziționării etice și estetice a operei.*

Funcția constitutivă a textului depășește funcția informativă, o funcție care formează prin actul lecturii *un interlocutor apt să le înțeleagă și să se implice în procesul de comunicare literară.* „Caracterul dialogic al textului” evidențiază faptul că înțelegerea filologică nu poate fi limitată la o cunoaștere strict factuală, realizându-se printr-o confruntare permanentă și activă cu textul. Analiza filologică la care se referă Hans Robert Jauss implică în mod necesar o dimensiune

interpretativă. Aceasta presupune reflectarea critică asupra modului în care aceste cunoștințe se integrează și contribuie la o nouă formă de înțelegere a textului, în concordanță cu orizontul de așteptare al lectorului contemporan [81, p. 31-34].

După cum afirmă Iuri Lotman, textul literar tinde să pară neconvențional tocmai prin caracterul său inovator. Totuși, a fi inovator nu implică absența formei sau a organizării. Dimpotrivă, textul literar nu este nici amorf, nici anarhic, ci fiecare text își construiește un sistem propriu, bazat pe axe paradigmatică și sintagmatică. Descrierea și interpretarea unui text literar în perspectiva structuralistă adoptată de Iuri Lotman și prezentată de Reuven Zilberman presupune o activitate care se desfășoară în trei etape [163, p. 86]:

- descrierea textului literar, având în vedere axele paradigmatică și sintagmatică: repetări și combinații;
- interpretarea sensului procedurilor utilizate;
- identificarea elementelor transgresive, urmărind să stabilească identitatea sau unicitatea unei opere, dezvăluind valoarea ei estetică.

*Teoriile textului* formulate de R. Ramos, care evidențiază caracteristici generale ale oricărui text: unitatea, coerența, articularea internă, informativitatea și relevanța comunicativă facilitează înțelegerea și gestionarea intuitivă și eficientă a textelor, însă fără o conștientizare explicită a mecanismelor profunde care influențează procesul de receptare la nivelul cititorului.

Textele *specifice*, la rândul lor, sunt foarte diferite unele de altele și nu își afișează clar mecanismul textual. Nu există indicatori formali clari care să permită identificarea precisă a părților și funcțiilor unui text, așa cum categoriile morfologice și sintactice permit analiza cuvintelor și propozițiilor. Din acest motiv, și având în vedere că elementele cu funcții diferite pot fi suprapuse sau pot rămâne implicite, organizarea internă a textului nu urmează modele formale care să poată fi recunoscute imediat în actul lecturii [130]. În aceste condiții, devine dificil de articulat un model formal de text care să poată fi aplicat eficient oricărui text concret, cu scopul de a clarifica mecanismele prin care acesta își îndeplinește funcția: aceea de a transmite intențiile autorului și de a produce înțelegere și reacție din partea cititorului.

Categoriile pe care le-am folosit ne permit să stabilim o ierarhie care merge de la cel mai simplu (textul descriptiv, din moment ce îi lipsește abstracția, orientarea spre apel și hipotaxie) până la cel complex (textul argumentativ, întrucât are aceste trei componente și, implicit, celelalte trei: abstractizarea presupune și este compatibilă cu concretul, orientarea apelativă se face pe informație, iar parataxia este produsă de simpla prezență în text a unor conținuturi împreună cu altele). Ideea de ierarhie ne permite să înțelegem relațiile unor tipuri cu altele, punctele de întâlnire și diferențele dintre ele.

În virtutea ierarhiei, tipurile cele mai complexe pot încorpora elemente de la nivelurile inferioare ca și componente, deși, odată integrate în textul compus, își pierd statutul de texte pentru a îndeplini o funcție în cadrul mulțimii. Din acest motiv este de preferat abordarea despre descrieri, narațiuni ca părți ale textului compus și nu text descriptiv sau narativ. Aceasta înseamnă că un text narativ poate conține descrieri și expuneri (de exemplu, ale celor care participă la acțiune și locurile în care are loc), un text expositiv poate conține descrieri și narațiuni (ca o exemplificare a abstracțiunilor sale), iar argumentația poate include text, descrieri, narațiuni și expoziții (ca date). Nu există nimic în text care să nu urmărească susținerea ideii inițiale, care este, în realitate, concluzia raționamentului.

Textele argumentative vor să fie creatoare de cunoștințe sau de opinie, introduc noutăți în panorama socioculturală, academică sau științifică și, de aceea, trebuie să înfrunte din timp rezistența pe care o generează de obicei orice noutate, pentru care își dezvoltă argumentația. proces. Obiectivul este de a atinge aderarea cititorului la punctele sale de vedere, față de care autorul se angajează în mod clar și explicit. Lectura pasivă este posibilă, cu recunoașterea informației și a justificărilor acesteia, ca și cum ar fi un text expositiv, dar condiția argumentativă, care trebuie să fie suficient de explicită, favorizează și lectura critică, examinarea argumentelor de către cititor și a celor interne sau răspuns eficient. Textele argumentative sunt tratate științifice și filozofice, monografiile academice, editoriale de presă, articole și forumuri de opinie, eseuri despre gândirea creativă, texte al căror conținut cititorul și-l poate asuma cu deplina conștientizare a viciilor în argumentare, în temeuri, în temeinicia probelor. Cititorul poate oricând să nu fie de acord cu un text argumentativ sau să fie de acord cu acesta. Un text expositiv, în schimb, nu provoacă răspunsuri de această natură, pentru că nu apără poziții, doar se limitează la a le prezenta.

Sensul noțional este efectul care rezultă din ceea ce spune direct textul, ceea ce surprindem dincolo de cuvinte, ceea ce în realitate limbajul folosit în mod convențional nu poate spune și de aceea trebuie să rămână implicit. Pe de altă parte, termenul „sentiment” are un sens foarte larg, este subiectiv în relația omului cu lumea și viața, este valabil atât pentru o anumită emoție, cât și pentru caracterul unui personaj sau viziunea de bază într-o operă. Dacă poezia exprimă, de regulă, un anumit sentiment sau o stare afectivă, romanul oferă o viziune complexă asupra vieții, ilustrată prin diversitatea personajelor și a atitudinilor acestora, reflectând relațiile umane și dinamica socială. Sentimentul, conținutul implicit, este echivalentul concluziei, tezei sau propunerii textului argumentativ este rațiunea de a fi și factorul unificator al tuturor celorlalte. Ceea ce arată textul literar sunt datele care, în procesul de lectură, ne permit să surprindem acel sens implicit sau sentiment. [150, pp. 62-87]

Subliniem că abordările științifice ale textului literar evidențiază caracterul său complex, dinamic și pluriperspectival, în care sensul se construiește prin interacțiunea dintre structura internă a operei, contextul cultural și implicarea activă a cititorului, fapt ce impune o valorificare pedagogică integratoare, orientată spre formarea competențelor interpretative, estetice și reflexive ale elevilor.

## **1.2. Dimensiuni prioritare în receptarea textului literar**

Receptarea textului literar reprezintă un proces complex prin care cititorul interacționează cu opera literară, interpretând-o, trăind-o și atribuindu-i sensuri în funcție de propriile experiențe, valori și cunoștințe. În această perspectivă, textul nu mai este văzut ca un obiect static, ci ca un spațiu deschis, pluridimensional, care capătă viață doar prin contactul cu conștiința cititorului. Lectura literaturii presupune mai mult decât înțelegerea mesajului explicit, deoarece implică o activare a dimensiunilor estetice, afective, cognitive și etice. Cititorul nu este un receptor pasiv al unui sens predeterminat, acesta devine co-participant la construcția sensului, contribuind prin interpretare, reflecție și chiar prin imaginație creatoare. Prin aceasta, receptarea devine un act de recreare a operei, de resemnificare continuă, care variază în funcție de epocă, mediu cultural și identitatea cititorului.

Se consideră că opera literară devine completă abia în momentul receptării. În teoria literară, conceptele fundamentale vin din estetica receptării (Hans Robert Jauss) și teoria actelor de lectură (Wolfgang Iser), argumentate în cadrul receptării literar-artistice și al teoriilor hermeneutice, se afirmă ideea că o operă literară își atinge plenitudinea doar în momentul în care este citită, asimilată și valorizată de cineva. De aceea, receptarea nu este doar un moment final în destinul unei opere, ci un act esențial, prin care literatura își împlinește funcția sa umanistă, formativă și estetică.

În contextul didacticii literaturii contemporane, *teoria răspunsului cititorului* oferă o perspectivă inovatoare asupra modului în care *textul literar este receptat și valorificat*. Potrivit acestei teorii, sensul unei opere se „naște” în procesul interactiv dintre cititor și text, într-un anumit context de lectură. Această viziune se aliniază cu direcțiile filosofiei limbajului, dezvoltate de teoreticianul, care susține ideea, că „lectura este un act de co-creare, în care cititorul are un rol activ, implicat și creator”.

În analiza sa, cercetătorul turc Ç. T. Mart subliniază că receptarea literaturii presupune asumarea unor roluri multiple din partea cititorului, fiecare lectură devenind un proces de construcție a sensului și de implicare personală [101, p. 82]. Cititorul nu doar decodifică informații, ci experimentează o gamă variată de reacții emoționale, își pune întrebări, formulează

interpretări și se raportează la propriul univers de valori. Astfel, receptarea capătă o dimensiune profund *afectivă*, dar și *cognitivă*, întrucât cititorul este încurajat să exploreze semnificații diverse, să formuleze întrebări inferențiale, deducând un sens care nu este expus exoclit și să se implice activ în dialoguri interpretative. Accentul pe importanța discuțiilor literare în cadrul școlii stimulează gândirea critică și dezvoltă competența hermeneutică, oferindu-le elevilor ocazia să-și exprime reacțiile, să-și compare punctele de vedere, să-și argumenteze opiniile și să învețe din perspectivele celorlalți: vor putea înțelege partea prin întreg și întregul prin părți.

Prin acest demers, receptarea capătă și o *dimensiune socială și etică*, devenind un act individual de lectură, un proces colectiv de construire a înțelesurilor și valorilor. Modul cum este analizată de Ç. T. Mart oferă un cadru eficient pentru explorarea textului literar în școală, deoarece susține o receptare activă, conștientă și reflexivă, în care cititorul devine partener al textului, iar lectura un spațiu de întâlnire între emoție, gândire și dialog [ibid, p. 86].

Abordată ca un proces esențial în înțelegerea profundă a operei artistice, care depășește simpla descifrare a cuvintelor, receptarea textului literar în cadrul teoriei răspunsului cititorului, este înțeleasă ca o interacțiune activă, dinamică și personalizată între cititor și text. Dimensiunile prioritare în receptare sunt multiple și interdependente. Pe de o parte, cititorul este invitat să reacționeze emoțional, identificându-se cu personajele sau trăind situațiile narate. Pe de altă parte, el este provocat intelectual, să interpreteze, să coreleze informații, să pună întrebări și să formuleze ipoteze despre sensul profund al textului. Discuțiile de grup, scrierile reflexive sau dezbaterile din clasă creează și contexte în care interpretarea devine colaborativă. Cititorii își pot confrunta punctele de vedere, își pot exprima reacțiile personale și pot învăța să argumenteze și să asculte. Aceste activități susțin formarea unui cititor reflexiv, empatic și capabil să înțeleagă lumea prin intermediul literaturii, menționează E. Spirovska [144, pp. 20-35].

Oportunitățile oferite de această perspectivă sunt semnificative, lectura nemaifiind doar un exercițiu de memorare sau analiză formală, ci devenind un proces viu, deschis și formator. Elevii sunt încurajați să devină co-creatori de sens, să aducă în lectură propria experiență și să dezvolte o relație personală cu literatura. Prin această abordare, textul literar *devine o sursă de cunoaștere, de introspecție și de comunicare autentică*. Teoria răspunsului cititorului oferă un cadru teoretic și aplicativ solid pentru înțelegerea dimensiunilor esențiale ale receptării textului literar. Prin valorizarea implicării personale și a dialogului interpretativ, ea deschide noi căi de explorare a literaturii și contribuie la formarea unor cititori activi, critici și conștienți.

Receptarea textului literar constituie o dimensiune esențială a actului de lectură și interpretare, în centrul căreia se află *interacțiunea activă dintre cititor și operă*. Potrivit teoriei răspunsului cititorului, înțelegerea unui text literar nu este impusă de autor, ci este negociată,

construită și adaptată în permanență de către cititor în funcție de contextul social, cultural și afectiv în care se desfășoară lectura.

Studiile de analiză a recepției evidențiază faptul că *dimensiunile prioritare ale receptării* sunt: participarea afectivă și intelectuală a cititorului, capacitatea acestuia de a construi sens prin experiență personală, interacțiunea dialogică cu textul ori cu ceilalți cititori și contextul social și cultural în care are loc lectura. Astfel, în teoria contemporană, textul literar nu este un simplu obiect pasiv de analiză, ci un spațiu polisemic, care capătă semnificație doar prin implicarea cititorului. Aceste semnificații sunt construite social, iar lectura este influențată de cadrele de interpretare și repertoriile culturale ale cititorilor. În același sens, Ç. T. Mart arată că dezvoltarea răspunsurilor cititorilor duce la o participare activă, sporește implicarea emoțională și stimulează dezvoltarea cognitivă, oferind noi deschideri pentru explorarea textelor literare în context educațional.

Aplicarea acestor principii în educație și cercetare deschide o gamă variată de oportunități, prin care lectura devine o *practică reflexivă și creativă*, nu doar reproductivă, se cultivă o *gândire critică și empatică*, prin explorarea interpretărilor multiple ale aceluiași text, dialogul dintre cititori creează *contexte colaborative* în care sensurile sunt împărtășite și negociate, iar textul literar este abordat dintr-o *perspectivă interdisciplinară*, care valorifică dimensiunile etice, estetice și culturale. Teoria și paradigma răspunsului cititorului și cercetările din domeniul analizei recepției oferă un cadru coerent și actual pentru înțelegerea receptării textului literar, devenind un privilegiu pentru experiența de lectură ca act individual, dar și social, textul literar fiind înțeles ca un spațiu viu de interpretare, unde sensul se creează din întâlnirea dintre cuvânt și conștiință. Teoria răspunsului cititorului și studiile de analiză a recepției propun o viziune dinamică și deschisă asupra lecturii, în care sensul este rezultatul unei întâlniri vii între text și cititor. Această paradigmă valorifică dimensiunile multiple ale receptării și oferă un cadru eficient pentru explorarea literaturii ca formă de cunoaștere, expresie și dezvoltare personală.

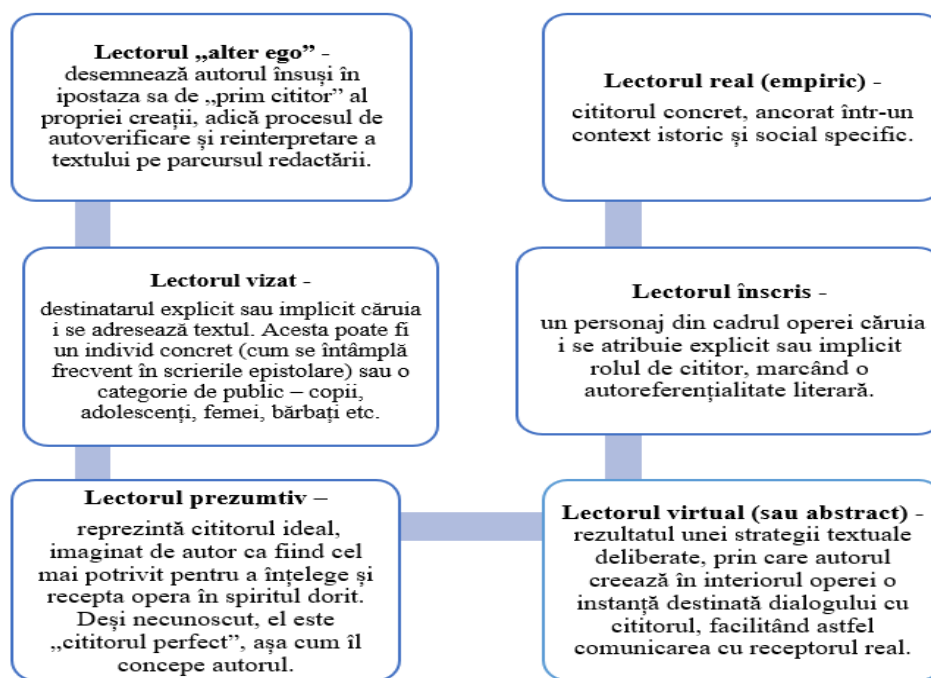
*Receptarea textului literar* se definește ca procesul prin care un cititor individual interpretează, valorifică și integrează o operă literară, activând dimensiuni cognitive, afective, axiologice și metacognitive. Este un act dinamic și interactiv, în care sensul nu este pur și simplu extras din text, ci construit prin confruntarea experienței personale a cititorului cu structura și mesajul textului. *Dimensiunilor prioritare privind receptarea textului literar se referă la:*

- *Interacțiune activă între text și cititor*, unde cititorul este co-autor al sensului, contribuind la interpretare în funcție de propriile cunoștințe, valori și trăiri
- *Contextualizare și subiectivitate*, unde receptarea este condiționată de contextul istoric, social și cultural, dar și de particularitățile cititorului (vârstă, educație, sensibilitate)

- *Dimensiune plurivalentă a sensului*, prin care un text literar permite mai multe interpretări legitime, fiecare receptare fiind unică
- *Trecerea de la simpla înțelegere la valorificare estetică și etică*, unde cititorul parcurge un drum de la decodare lingvistică, la implicare emoțională, reflecție morală și judecată estetică

Modelul elaborat de Robert Scholes propune o viziune procesuală asupra lecturii, în cadrul căreia citirea este definită ca un demers de construcție a sensului, prin care cititorul își elaborează propriul text pornind de la textul autorului. Acest model include trei etape succesive, corespunzătoare unor tipuri distincte de lectură: lectura inocentă, caracterizată prin „producere de text din text”, lectura interpretativă, definită ca „producere de text despre text”, și lectura critică, realizată ca „producere de text împotriva textului” [103, p. 31].

O clasificare a cititorilor în mai multe tipuri, în funcție de poziția și rolul acestora în raport cu textul literar, este prezentată de Paul Cornea în figura 1.3.



**Figura 1.3 Taxonomia cititorilor (abordare după Paul Cornea)**

În cadrul categoriei lectorul real (empiric) Paul Cornea identifică trei subtipuri: lectorii profani, considerați cititorii obișnuiți, fără pregătire de specialitate, criticii literari, care oferă interpretări profesioniste și evaluări ale textului și cercetătorii literari, care analizează opera în profunzime, dintr-o perspectivă științifică și metodologică [34, pp.61-63]. Clasificarea propusă de P. Cornea evidențiază complexitatea actului lecturii și diversitatea ipostazelor în care poate fi situat cititorul în raport cu textul literar. Fie că este vorba despre autorul însuși (lectorul „alter ego”), despre destinatarul direct sau implicit (lectorul vizat), despre un cititor idealizat (lectorul prezumtiv) sau o instanță textuală creată intenționat (lectorul virtual), fiecare tip reflectă o

dimensiune specifică a relației dintre text și receptor. În plus, prezența lectorului înscris în structura narativă subliniază autoreferențialitatea unor opere, iar categoria lectorului real, cu subtipurile sale – profan, critic sau cercetător – ancorează lectura în contextul concret al receptării. Această tipologie oferă un cadru teoretic valoros pentru înțelegerea modului în care textul literar comunică, se proiectează și este interpretat în diverse contexte și de către diferiți actori ai lecturii. Actul lecturii devine astfel un proces interactiv, în care cititorul participă la construirea sensului, depășind simpla decodare a informațiilor. Această perspectivă se reflectă în dimensiunile prioritare ale receptării literare, care pun accent pe *interacțiunea activă dintre text și cititor, pe contextualizarea interpretării și pe plurivalența sensurilor literare*.

Corelarea acestor elemente permite structurarea unui model coerent de educație literară, în care receptarea textului devine un exercițiu intelectual, emoțional și creativ, menit să dezvolte personalitatea elevului și să-l formeze ca cititor autonom și conștient. Tabelulul evidențiază faptul că fiecare dimensiune a receptării literare susține formarea unor valori fundamentale necesare dezvoltării integrale a elevului. Interacțiunea activă cu textul, contextualizarea și deschiderea către interpretări multiple facilitează nu doar înțelegerea corectă a mesajului literar, ci și exprimarea personală, empatia și gândirea critică. Lectura devine un demers formativ, capabil să modeleze atitudini, să dezvolte creativitatea și să cultive sensibilitatea artistică, transformând elevul într-un cititor autonom și implicat.

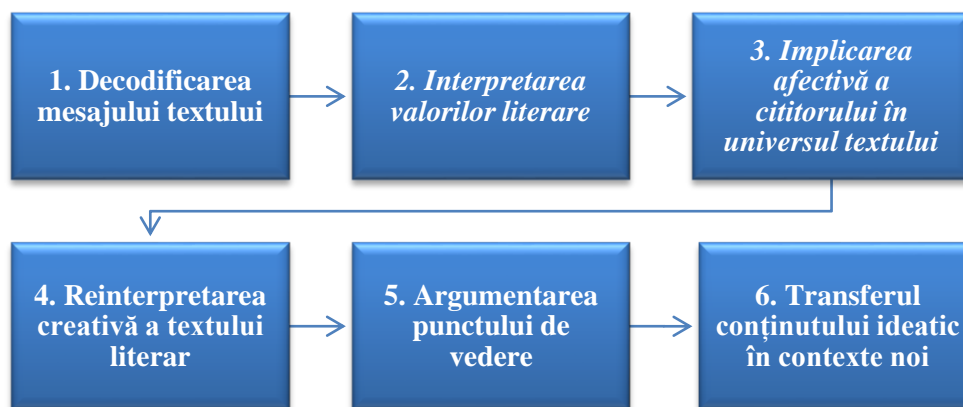
**Tabelul 1.3. Valori asociate dimensiunilor prioritare privind receptarea textului literar**

Dimensiuni prioritare privind receptarea textului literar	Valori asociate
1. Interacțiune activă între text și cititor, unde cititorul este co-autor al sensului, contribuind la interpretare prin propriile cunoștințe, valori și trăiri.	- Interpretarea personală a valorilor literare - Argumentarea opiniei personale - Reformularea creativă a textului literar
2. Contextualizare și subiectivitate, unde receptarea este influențată de contextul istoric, social și cultural, dar și de particularitățile cititorului	- Înțelegerea corectă a mesajului textului - Transferul conținutului de idei în alte contexte
3. Dimensiune plurivalentă a sensului, prin care textul literar permite mai multe interpretări, fiecare receptare fiind unică.	- Interpretarea personală a valorilor literare - Argumentarea opiniei personale
4. Trecerea de la simpla înțelegere la valorizare estetică și etică – cititorul evoluează de la decodare lingvistică la implicare emoțională, reflecție morală și judecată estetică.	- Abordarea empatică a personajelor literare - Valorificarea estetică și etică a textului - Dezvoltarea gândirii reflexive

Dimensiunile reflectate corelează direct cu valorile cultivate prin lectura artistică: de la înțelegerea corectă a mesajului textului, la interpretarea personală a valorilor literare și abordarea empatică a personajelor, până la reformularea creativă, argumentarea opiniilor proprii și transferul ideilor în alte contexte. În acest fel, cititorul parcurge un traseu formativ complex, trecând de la o

simplă înțelegere lingvistică spre o valorizare profundă a textului, ce implică judecată estetică, reflecție morală și angajare afectivă.

În cadrul educației literar-artistice (ELA), valorile asociate receptării textului literar constituie repere fundamentale pentru formarea unui cititor autonom, capabil să înțeleagă, să interpreteze și să valorifice opera literară la multiple niveluri.



**Figura 1.4. Valorile asociate receptării textului literar**

Receptarea textului literar se definește ca procesul prin care un cititor individual interpretează, valorifică și integrează o operă literară, activând dimensiunile cognitivă, afectivă, axiologică și metacognitivă. Este un act dinamic și interactiv, în care sensul nu este pur și simplu extras din text, ci construit prin confruntarea experienței personale a cititorului cu structura și mesajul textului. Elementele definitorii sunt prezentate în maniera dimensiunilor prioritare privind receptarea textului literar:

1. *Decodificarea mesajului textului* se formează la etapa inițială a receptării, în care elevul se concentrează pe sensul explicit și pe structura de suprafață a textului. Dezvoltarea acestei competențe la nivel de valoare a receptării textului literar asigură baza interpretării ulterioare.

2. *Interpretarea valorilor literare* se dezvoltă odată cu implicarea afectivă și cognitivă a cititorului. Elevul nu se limitează la o lectură descriptivă, ci integrează experiențele proprii și cunoștințele acumulate pentru a formula semnificații personale, autentice.

3. *Implicarea afectivă a cititorului în universul textului*, proces care stimulează înțelegerea profundă a motivațiilor și trăirilor personajelor, cultivă empatia și capacitatea de raportare la diversitatea umană, favorizând dezvoltarea inteligenței emoționale și a unei gândiri etice mature.

4. *Reinterpretarea creativă a textului literar* implică utilizarea resurselor imaginative ale elevului, care reinterpretează textul prin rescriere, adaptare ori transpunere intermedială, această practică consolidând înțelegerea textului și dezvoltând competențe expresive și creative.

5. *Argumentarea punctului de vedere* reprezintă un exercițiu de gândire critică, în care elevul își susține interpretările și reacțiile față de text prin raționamente logice și exemple relevante. Această valoare este esențială pentru formarea unei atitudini reflexive.

6. *Transferul conținutului ideatic în contexte noi* subliniază caracterul formativ al lecturii. Elevul este capabil să raporteze experiențele și conceptele desprinse din text la propria viață, la alte domenii culturale sau la realități contemporane, ceea ce demonstrează înțelegerea profundă și funcțională a operei.

Aceste valori configurează un cadru educațional care depășește simpla analiză a textului literar, orientând procesul ELA spre dezvoltarea personalității literar-artistice a elevului, stimulând competențele de lectură, creativitatea, empatia, capacitatea de a integra literatura în experiența proprie de viață. *Competența literară* poate fi înțeleasă ca un demers care orientează atenția asupra principalelor aspecte de interes ale fenomenului literar studiat. Din această perspectivă, teoria literară, având ca finalitate configurarea competenței literare, funcționează, la un prim nivel, ca o metodologie a studiilor literare. [152, p. 73]. Deducem la aceasta componentă teoretică faptul că formarea competenței literare nu se reduce la acumularea de cunoștințe despre texte și autori, ci presupune dezvoltarea unui ansamblu integrat de capacități interpretative, reflexive și creative. Astfel, cititorul competent este acela care poate să coreleze informațiile textuale cu propriul orizont de așteptare, să identifice multiplele niveluri de semnificație și să formuleze interpretări argumentate, deschise dialogului.

Studierea unui text literar presupune o abordare complexă, ce poate include *analiza componentelor esențiale ale operei*, precum personajele, conflictele și temele centrale, pe de o parte, dar și *evaluarea procedeelelor stilistice utilizate și interpretarea mesajului transmis*.

În cadrul educației literar-artistice, *receptarea textelor literare* este un proces activ, influențat de o *serie de factori care stimulează implicarea elevului în descifrarea și valorizarea operei*. Acești factori acționează pe multiple niveluri, precum sunt factorii cognitiv, afectiv, estetic și social, determinând modul în care un text este perceput, înțeles și interiorizat.

Una dintre dimensiunile esențiale abordate indirect în textul literar este configurația factorilor stimulativi ai receptării textelor literare, înțeleasă prin prisma teoriilor literare care pot fundamenta actul didactic, reflectată de Constantin Șchiopu, autorul valorificând multiple perspective teoretice (formalismul rus, structuralismul francez, estetica receptării), pentru a arăta că literatura este o construcție complexă, stratificată, interpretabilă și că receptarea ei este dependentă de factori cognitivi și conceptuali, lingvistici și expresivi, culturali și intertextuali, factori afectivi și estetici. Viziunea complexă asupra educației literar-artistice în care receptarea textului literar este un proces stimulat de factori cognitivi, expresivi, culturali și afectivi,

structurată de C. Șchiopu, fundamentează metodologic abordarea literaturii în școală, eliminând ideea unei singure interpretări corecte, încurajând diversitatea hermeneutică și gândirea critică. Prin acest demers, profesorul este chemat să valorifice aceste teorii pentru a crea un mediu educațional deschis, reflexiv și sensibil la complexitatea operei literare. [145, pp. 188-196].

Identificarea factorilor care stimulează receptarea textelor literare în cadrul educației literar-artistice permite optimizarea strategiilor didactice și crearea unui mediu educațional propice dezvoltării competențelor literare. Printre acești factori se remarcă, în primul rând, *interesul și motivația* elevului, susținute de curiozitate, identificarea cu temele sau opiniile exprimate în text și nevoia de sens, care generează o implicare activă și personalizată în actul lecturii. *Competențele de lectură și înțelegere*, prin care elevul decodifică structuri narative, simboluri, figuri de stil și mecanisme discursive, nivelul său de alfabetizare literară influențând profund capacitatea de interpretare este un alt factor al receptării textelor literare, completat de *contextul cultural și emoțional al cititorului*, unde experiențele personale, valorile, vârsta și maturitatea condiționează modul în care un text este perceput și valorizat. *Diversitatea și valoarea estetică a textelor propuse* influențează gradul de receptivitate: textele expresive, încărcate de ambiguități semantice și cu o deschidere interpretativă largă stimulează gândirea critică și sensibilitatea artistică, unde *metodele didactice utilizate* au o influență directă asupra implicării elevilor. Tehnicile interactive: lectura dialogată, dezbateră, dramatizarea sau jurnalul dublu contribuie la o receptare activă și reflexivă. În același sens, *integrarea tehnologiei digitale* prin aplicații, ecranizări sau platforme interactive potențează accesibilitatea și interesul pentru lectură, în acord cu specificul noilor generații, de aceea un alt factor esențial este *relația profesor-elev și climatul clasei*, deschis, empatic și încurajator, favorizând exprimarea liberă și confruntarea constructivă a interpretărilor. În acest cadru stimulat, *implicarea afectivă și estetică* sporește profunzimea receptării prin emoțiile resimțite, empatia față de personaje și aprecierea expresivității limbajului artistic..

O grupare a factorilor stimulativi ai receptării textului literar în procesul educației literar-artistice, organizată pe categorii relevante este prezentată în tabelul ce urmează.

**Tabelul 1.4. Categoriile de factori stimulativi ai receptării textelor literare**

Factori cognitivi și educaționali	Factori afectivi și motivaționali	Factori culturali și contextuali	Factori didactici și de mediu
Competențele de lectură și înțelegere	Interesul și motivația elevului	Contextul cultural și emoțional	Valoarea estetică a textelor propuse
Metodele didactice utilizate	Implicarea afectivă și estetică	Actualitatea temelor și relevanța socială	Relația profesor-elev și climatul clasei
Accesul la intertextualitate	Valorizarea receptării subiective	Experiența estetică personală	Integrarea tehnologiei și a mediilor digitale
Integrarea interdisciplinară	Autonomia elevului în alegerea textului		Dimensiunea ludică a lecturii

Această clasificare evidențiază complexitatea procesului de receptare a textului literar, în care interacționează dimensiuni cognitive, afective, culturale și pedagogice. O descriere integrată a acestor patru categorii de factori stimulativi ai receptării textelor literare fundamentează dezvoltarea acestor direcții în procesul de receptare a textului literar în ELA.

### **1.3 Învățarea vizibilă valorizată în educația literar-artistică**

Învățarea reprezintă o activitate fundamentală, alături de joc, muncă și creație, specifică diferitelor etape de vârstă, manifestându-se preponderent în mod organizat, programat și instituționalizat în perioada școlarității. Ea este definită ca un proces de producere a schimbărilor la nivelul cunoașterii și comportamentului, însă nu orice modificare poate fi considerată învățare. Doar schimbările selective, relativ stabile și orientate într-o direcție determinată sunt atribuite acestui proces.

Indicatorul principal al învățării îl constituie performanța, aceasta fiind expresia sa observabilă. Totuși, relația dintre învățare și performanță nu este una de echivalență absolută: învățarea poate genera performanță, dar nu orice performanță reflectă în mod direct un proces de învățare, după cum nici toate formele de învățare nu se finalizează neapărat prin rezultate observabile.

Din perspectivă psihopedagogică, învățarea este un proces complex, care angajează întreaga personalitate a individului, incluzând zestrea genetică, nivelul dezvoltării proceselor cognitive și structura motivațională. Ea se realizează prin interacțiunea factorilor cognitivi și noncognitivi, care contribuie în mod integrat la configurarea comportamentului de învățare.

Variatatea definițiilor pentru învățare ne-a permis formularea proprie: *Învățarea reprezintă procesul de dobândire a cunoștințelor în situații specifice.*

Conceptul de *învățare vizibilă*, dezvoltat de John Hattie în secolul al XXI-lea, reprezintă una dintre cele mai influente contribuții contemporane în domeniul științelor educației, oferind un cadru riguros pentru înțelegerea factorilor care determină eficiența procesului de învățare. Fundamentată pe o amplă sinteză de meta-analize, această paradigmă redefinește raportul dintre predare și învățare, mutând accentul de pe actul didactic în sine către impactul acestuia asupra progresului real al elevului.

Învățarea vizibilă se bazează pe ideea centrală că procesul educațional devine cu adevărat eficient doar atunci când rezultatele învățării sunt observabile, măsurabile și conștientizate atât de către profesor, cât și de către elev. Din această perspectivă, predarea nu mai este evaluată prin prisma conținuturilor transmise, ci prin efectele produse asupra dezvoltării cognitive și metacognitive a elevilor [69]. Un element definitoriu al acestei teorii îl constituie utilizarea

conceptului de „efect de mărime” (effect size), care permite evaluarea impactului diferitelor strategii didactice asupra performanței elevilor. Hattie demonstrează că nu toate metodele de predare au aceeași eficiență și că succesul învățării depinde de identificarea și aplicarea acelor practici care generează progres semnificativ [ibid.].

În acest context, profesorul este conceptualizat ca „agent al schimbării”, responsabil nu doar de transmiterea cunoștințelor, ci și de monitorizarea și optimizarea continuă a procesului de învățare. Astfel, învățarea devine un proces transparent, în care obiectivele, criteriile de evaluare și rezultatele sunt clar definite și accesibile elevului [70].

Modelul propus de Hattie se structurează în jurul câtorva principii esențiale, care pot fi aplicate în mod eficient și în cadrul educației literar-artistice.

Un prim principiu este cel al *clarității obiectivelor de învățare*. Elevii trebuie să înțeleagă nu doar ce au de făcut, ci și de ce și cum se evaluează performanța lor. În contextul receptării textului literar, acest principiu implică explicitarea criteriilor de interpretare, analiză și argumentare, astfel încât elevul să devină conștient de propriul parcurs interpretativ [ibid.].

Un al doilea principiu fundamental este feedbackul, considerat unul dintre cei mai puternici factori de influență asupra învățării. *Feedbackul eficient* nu se limitează la evaluarea rezultatelor, ci oferă informații concrete despre progres, erori și direcții de îmbunătățire. În cazul lecturii literare, feedbackul poate viza atât nivelul de înțelegere a textului, cât și calitatea interpretării sau coerența argumentării [ibid.].

Un alt principiu esențial este *implicarea activă* a elevului în procesul de învățare, capabil să-și regleze strategiile de învățare. Perspectiva este în concordanță cu teoriile contemporane ale receptării literare, care evidențiază rolul activ al cititorului în construirea sensului [153].

Învățarea vizibilă pune accent pe *metacogniție*, respectiv pe capacitatea elevului de a reflecta asupra propriului proces de gândire. În context literar, aceasta presupune conștientizarea modului în care se construiește interpretarea unui text și evaluarea critică a propriilor ipoteze de lectură [69].

În modelul învățării vizibile, *profesorul* îndeplinește un rol complex, care depășește funcția tradițională de transmitere a cunoștințelor. Acesta devine *un facilitator al învățării, un observator al progresului elevului și un mediator al procesului de interpretare*. Una dintre responsabilitățile centrale ale profesorului este aceea de a face învățarea „vizibilă”, adică de a transforma procesele cognitive implicite în procese explicite și conștiente. În cadrul educației literar-artistice, acest lucru impune ghidarea elevilor în identificarea strategiilor de lectură, în formularea ipotezelor interpretative și în evaluarea critică a propriilor răspunsuri. Profesorul trebuie să creeze un mediu

educațional care să încurajeze explorarea, dialogul și reflecția. Literatura oferă un cadru privilegiat pentru dezvoltarea acestor competențe, deoarece permite abordări multiple și interpretări diverse.

Un alt aspect important îl constituie utilizarea evaluării formative ca instrument de reglare a învățării. În acest sens, evaluarea se transformă din scop în mijloc de îmbunătățire a performanței elevului [ibid.].

Aplicarea principiilor învățării vizibile în domeniul educației literar-artistice conduce la o reconceptualizare a procesului de receptare a textului literar. Lectura nu mai este percepută ca o activitate pasivă, ci ca un proces activ, reflexiv și autoreglat.

În acest cadru, elevul este încurajat să formuleze propriile interpretări, să le argumenteze și să le revizuiască în funcție de feedback-ul primit. Astfel, procesul de receptare devine vizibil, deoarece etapele sale pot fi observate, analizate și optimizate.

De exemplu, utilizarea jurnalelor de lectură, a portofoliilor sau a rubricilor de evaluare contribuie la externalizarea proceselor cognitive implicate în interpretarea textului. Aceste instrumente permit elevului să-și conștientizeze progresul și să-și dezvolte competențele metacognitive [157].

Învățarea vizibilă susține dezvoltarea unei relații personale cu textul literar, în care elevul își integrează experiențele, valorile și emoțiile în procesul de interpretare. Această dimensiune contribuie la formarea unei receptări autentice și profunde.

Un aspect important al învățării vizibile îl constituie dezvoltarea metacogniției și a capacității de autoreglare. Elevul este încurajat să-și stabilească obiective, să-și monitorizeze progresul și să-și ajusteze strategiile de învățare.

În contextul receptării textului literar, autoreglarea se manifestă prin capacitatea elevului de a-și evalua propriile interpretări, de a identifica dificultățile întâmpinate și de a căuta soluții pentru depășirea acestora. Această abordare contribuie la formarea unui cititor autonom, capabil să abordeze textele literare în mod critic și reflexiv. În același timp, ea favorizează dezvoltarea unei atitudini deschise față de diversitatea interpretărilor.

În tabelul 1.5 sunt rezumate principiile și ideile lui John Hattie, care susțin conceptul de învățare vizibilă. Integrarea învățării vizibile în ELA are multiple implicații pedagogice. În primul rând, învățarea vizibilă presupune reorganizarea strategiilor didactice în funcție de impactul lor asupra învățării. În al doilea rând, accentul este pus pe dezvoltarea competențelor de interpretare și reflecție, nu doar pe acumularea de cunoștințe. Elevii sunt motivați să participe activ la procesul de învățare și să-și asume responsabilitatea pentru propriul progres. În al treilea rând, utilizarea feedbackului și a evaluării formative contribuie la crearea unui mediu educațional orientat spre învățare continuă. Nu în ultimul rând, integrarea tehnologiilor digitale poate facilita aplicarea

principiilor învățării vizibile, oferind instrumente pentru monitorizarea și evaluarea progresului. Practic, actul didactic nu mai e „predare și memorare”, ci un proces activ, transparent și monitorizabil, unde elevii înțeleg ce învață și de ce, observă cum învață, primesc feedback imediat, participă activ la crearea și interpretarea textelor literare și își pot urmări progresul în mod vizibil.

**Tabelul 1.5. Principiile și ideile care susțin conceptul de învățare vizibilă**

<i>Văd învățarea prin ochii elevilor mei.</i>			
Sisteme de gândire	Un planificator cooperant și critic	Un expert în adaptarea învățării	Un beneficiar al feedbackului
-Sunt un evaluator/activator -Sunt un agent al schimbării - Sunt un solicitant de feedback - Folosesc mai mult dialogul decât monologul - Îmi plac provocările - Am așteptări mari de la toți - Erorile sunt binevenite - Sunt motivat și promovez limbajul învățării	- Folosesc obiectivele educaționale și criteriile de performanță - Vizez rezultate de suprafață și de profunzime - Iau în considerare achizițiile și atitudinile anterioare - Stabilesc așteptări și obiective înalte - Reduc decalajul din învățarea elevului	-Creez medii de învățare securizante - Știu să folosesc beneficiile colegialității dintre elevi - Folosesc diverse strategii - Știu când și cum să individualizez - Stimulez exercițiul practic și concentrarea - Știu că pot dezvolta încrederea în reușită	- Știu cum se folosesc trei întrebări de feedback: 1. Spre ce mă îndrept? 2. Cum voi ajunge acolo? 3. Ce urmează? - Știu cum să folosesc cele trei niveluri de feedback 1.sarcină 2.metodă 3. autoreglare - Primesc și dau feedback Îmi monitorizez și semnific învățarea/ predarea
<b><i>Îmi ajut elevii să devină proprii lor profesori.</i></b>			

*Sursa: John Hattie- Învățarea vizibilă, Editura Polirom, București 2024, p. 57*

Din perspectiva celor prezentate, învățarea vizibilă, așa cum este conceptualizată de John Hattie, oferă un cadru teoretic și metodologic valoros pentru optimizarea procesului de receptare a textului literar în context educațional. Prin accentul pus pe feedback, metacogniție și implicare activă, această paradigmă contribuie la transformarea lecturii într-un proces conștient, reflexiv și formativ. Integrarea principiilor învățării vizibile în ELA susține dezvoltarea competențelor literare și a autonomiei elevului, consolidând rolul literaturii ca instrument esențial de formare intelectuală și personală.

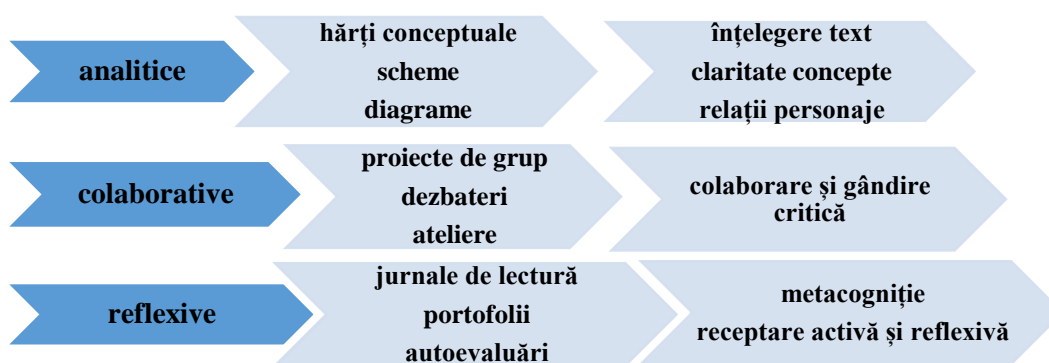
Tehnologiile de învățare vizibilă reprezintă un ansamblu de metode, proceduri și instrumente care fac vizibil procesul intern de învățare al elevilor și permit profesorului să optimizeze intervențiile didactice. Aceste TIV sunt esențiale pentru receptarea literară deoarece:

- facilitează monitorizarea înțelegerii textului în timp real
- oferă elevilor posibilitatea de a reflecta asupra propriilor strategii de lectură
- permit organizarea vizuală a informațiilor complexe, cum ar fi relațiile dintre personaje, evoluția acțiunii sau temele majore și secundare ale textului

Educația literar-artistică a liceenilor prin tehnologii de învățare vizibilă se referă la modul sistematic în care elevii de liceu învață literatura, folosind metode și instrumente care fac procesul de învățare vizibil și conștient. Tehnologiile de învățare vizibilă sunt metode, strategii și instrumente didactice care pot fi clasificate după mai multe criterii.

- După modul de implementare: analitice (hărți conceptuale, scheme, grafice), colaborative (proiecte de grup, discuții ghidate, workshopuri), reflexive (jurnale de lectură, portofolii, autoevaluări)
- După instrumentul folosit: tehnologice/digitale (platforme online, aplicații, prezentări interactive), analogice/tradiționale (foi de lucru, postere, carduri de învățare)
- După scop: de înțelegere (pentru clarificarea conceptelor și analiză textuală), de evaluare (pentru feedback și monitorizarea progresului), de motivare (pentru creșterea implicării și a responsabilității elevului)

TIV transformă procesul de predare a literaturii într-un proces transparent, activ, reflexiv și monitorizabil, punând accent pe implicarea elevului, claritatea obiectivelor și feedbackul rapid.



**Figura 1.5 Taxonomia tehnologiilor de învățare vizibilă recomandată pentru receptarea textului literar (elaborare proprie)**

Printre cele mai utilizate tehnologii de învățare vizibilă se numără: *Think Aloud*, ce permite identificarea dificultăților de înțelegere și dezvoltarea strategiilor metacognitive, *rutinele vizibile de gândire*, care facilitează liceenilor trecerea de la observarea elementelor explicite la formularea de întrebări și interpretări proprii, *hărțile conceptuale și diagramele*, care ajută la vizualizarea relațiile dintre personaje, evenimente și teme, facilitând organizarea informației și consolidarea înțelegerii textului și *jurnalul metacognitiv*, care permite notarea reflecțiilor despre procesul de înțelegere, dificultăți întâmpinate, emoții resimțite și concluzii personale.

În concepția lui John Hattie, formarea unei gândiri critice în raport cu lumea noastră complexă, include: evaluarea critică a problemelor politice care afectează comunitatea, țara și lumea; abilitatea de a analiza, reflecta și susține un argument, cu referință la datele istorice și tradiție, având respect față de sine și față de ceilalți.

#### **I.4 Concluzii la capitolul 1**

Capitolul 1 al prezentei lucrări a urmărit investigarea complexă a procesului de receptare a textului literar în contextul educației literar-artistice, evidențiind caracterul său dinamic, multidimensional și profund formativ. Analiza realizată, fundamentată pe contribuții teoretice reprezentative din domeniul literaturii, didacticii și științelor educației, a permis conturarea unor concluzii relevante privind modul în care textul literar este înțeles, interpretat și valorificat în procesul instructiv-educativ.

Receptarea textului literar trebuie înțeleasă ca un proces activ de construire a sensului, și nu ca o simplă decodare a conținutului semantic. Cititorul devine un participant activ la actualizarea semnificațiilor operei, iar lectura se transformă într-un act de co-construcție a sensului, determinat de interacțiunea dintre structura textului și orizontul de așteptare al receptorului. În acest sens, teoriile receptării (Jauss, Iser, Cornea) confirmă caracterul deschis, polisemantic și dialogic al textului literar. Analiza dimensiunilor prioritare ale RTL evidențiază că dezvoltarea competenței literare presupune un parcurs gradual, de la comprehensiunea literală către interpretarea critică și evaluarea argumentată a textului. Acest proces implică activarea simultană a dimensiunilor cognitive, afective, culturale și estetice, lectura devenind astfel un exercițiu complex de formare intelectuală și morală. Prin intermediul interacțiunii cu textul literar, elevul își dezvoltă gândirea critică, empatia și capacitatea de reflecție asupra experienței umane.

Am demonstrat că un rol important în eficientizarea acestui proces îl au factorii stimulativi ai receptării literare, care includ componente cognitive, afective, culturale, pedagogice. Factorii cognitivi facilitează înțelegerea structurii textului, în timp ce factorii afectivi susțin implicarea emoțională și empatică, iar contextul cultural oferă repere interpretative esențiale. În același timp, intervenția didactică structurează și orientează procesul de lectură, favorizând dezvoltarea unei atitudini reflexive și autonome față de textul literar.

Din perspectivă metodologică, contribuțiile teoretice ale lui Paul Cornea oferă repere esențiale pentru organizarea activităților de lectură interpretativă, facilitând trecerea de la receptarea pasivă la implicarea activă a elevului în construcția sensului. Aceste instrumente contribuie la dezvoltarea competențelor de analiză, interpretare și argumentare, fundamentale pentru formarea unui cititor autonom. În completarea acestor perspective, modelul pedagogic al lui John Hattie privind învățarea vizibilă (visible learning) aduce o contribuție importantă la înțelegerea eficienței procesului educațional. Din această perspectivă, învățarea devine eficientă atunci când este explicită, monitorizată și susținută prin feedback continuu, atât din partea profesorului, cât și prin autoevaluarea elevului. Aplicarea acestui model în RTL determină conștientizarea de către elev a propriilor strategii de lectură și interpretare, transformând procesul

de învățare într-un demers reflexiv și autoreglator. Practic, actul didactic nu mai e „predare și memorare”, ci devine astfel un proces activ, transparent și monitorizabil, unde elevii înțeleg ce învață și de ce, observă cum învață, primesc feedback imediat, participă activ la crearea și interpretarea textelor literare și își pot urmări progresul în mod vizibil.

Lectura devine un proces vizibil, în care progresul interpretativ poate fi observat, analizat și optimizat în mod constant. Feedbackul capătă un rol central în dezvoltarea competențelor literare, contribuind la trecerea de la înțelegerea intuitivă a textului la interpretarea argumentată și conștientă. În acest mod, elevul este transformat din receptor pasiv într-un participant activ la construcția sensului, capabil să își regleze propriile mecanisme de învățare. Analiza realizată confirmă faptul că ELA reprezintă un cadru esențial pentru formarea competențelor de lectură, interpretare și reflecție critică. Elevul este orientat către statutul de cititor autonom, reflexiv și empatic, capabil să valorifice complexitatea semnificațiilor textului literar și să integreze experiența lecturii în propriul orizont cultural și existențial. RTL trebuie înțeleasă ca un proces complex, dinamic și contextual, în care sensul se construiește prin interacțiunea dintre text, cititor și context educațional.

Integrarea teoriilor contemporane ale receptării, alături de modelul învățării vizibile elaborat de John Hattie, susține ideea că lectura depășește simpla interpretare a textului, configurându-se ca un demers formativ complex, cu impact asupra dezvoltării intelectuale, afective și morale a elevului, precum și asupra consolidării competențelor sale reflexive și metacognitive.

Capitolul 1 evidențiază caracterul multidimensional al receptării textelor literare, subliniind rolul învățării vizibile în acest proces dinamic și integrat de interpretare personalizată, prin care cititorul construiește semnificații și realizează înțelegerea structurii și conținutului textului (dimensiunea cognitivă), trăiește experiențe estetice și emoționale și dezvoltă empatie față de universul ficțional (dimensiunea afectivă), valorifică și interiorizează valori morale, estetice și culturale (dimensiunea axiologică), precum și reflectează asupra propriului proces de lectură, prin autoevaluare și autoreglare a strategiilor de înțelegere (dimensiunea metacognitivă), în raport cu propriul context de lectură. Rezultatele teoretice fundamentale furnizează baza pentru elaborarea metodologiei de cercetare empirică și pentru proiectarea activităților formative orientate spre maximizarea implicării și receptării critice [31]. Cercetarea evidențiază necesitatea integrării în practică a tehnologiilor de învățare vizibilă - sisteme didactice care fac vizibile procesele de receptare a textului literar, prin exprimarea și reflecția asupra modului în care elevii construiesc sensuri, trăiri și valori în actul lecturii.

## 2. CADRUL METODOLOGIC DE EXPLORARE A TEXTULUI LITERAR PRIN TEHNOLOGII DE ÎNVĂȚARE VIZIBILĂ

### 2.1. Specificul receptării textului literar la liceeni

Transformările profunde ale paradigelor educaționale contemporane impun o regândire a modului în care lectura literară este abordată în învățământul liceal. Dacă modelul tradițional privilegia transmiterea informațiilor despre operă și validarea unei interpretări unice, educația actuală pune accent pe procesele de construcție a sensului, pe dezvoltarea gândirii critice și pe conștientizarea mecanismelor cognitive implicate în învățare [21, p. 21]. În acest context, conceptul de învățare vizibilă oferă un cadru teoretic și metodologic capabil să transforme lectura literară într-un demers reflexiv, conștient și profund formativ [73, p. 15].

Textul literar reprezintă un spațiu privilegiat al formării intelectuale și emoționale, deoarece solicită simultan competențe cognitive, afective și axiologice. Lectura nu mai este privită ca un act de decodificare, ci ca o activitate de interpretare și negociere a sensurilor, în care cititorul devine coautor al operei [136, p. 12]. Această perspectivă justifică necesitatea unor metodologii didactice care să facă vizibile procesele interne ale cititorului, oferindu-i instrumente de autoreglare și reflecție [ibid, p. 90].

În mod tradițional, lectura școlară a fost marcată de o abordare normativă, centrată pe analiza structurală a textului și pe reproducerea interpretărilor consacrate. Această orientare a limitat adesea implicarea personală a elevilor și dezvoltarea competențelor de gândire critică (Iser, 1978, *The Act of Reading*, p. 108.) În contrast, pedagogia contemporană promovează o abordare constructivistă, în care elevul este un participant activ la construirea sensului, iar profesorul devine mediator al proceselor de învățare [159, p. 86].

Integrarea TIV în studiul literaturii presupune externalizarea gândirii, modelarea strategiilor cognitive și dezvoltarea metacogniției. Elevii sunt încurajați să își verbalizeze ipotezele, să formuleze întrebări, să stabilească conexiuni și să reflecteze asupra modului în care înțeleg textul [133, p. 44]. Acest tip de demers contribuie la transformarea lecturii într-o experiență de explorare intelectuală și afectivă.

Necesitatea acestui cadru metodologic este dată și de rezultatele evaluărilor internaționale, care indică dificultăți semnificative ale elevilor în înțelegerea textelor complexe, în formularea inferențelor și în interpretarea limbajului figurat [111, p. 112]. Aceste constatări sugerează că problema nu este lipsa informației, ci insuficienta dezvoltare a strategiilor de învățare.

Din perspectivă psihologică, adolescența este o perioadă caracterizată de dezvoltarea gândirii abstracte și a reflecției asupra propriei identități [119, p. 130; 9, p. 105]. Literatura oferă contexte simbolice prin care tinerii pot explora dileme existențiale, valori morale și perspective culturale diferite [109, p. 90]. Astfel, lectura devine un instrument de formare a conștiinței etice și estetice. Cadrul metodologic propus în acest capitol îmbină contribuții din didactica literaturii, psihologia cognitivă și teoria metacogniției. Scopul său este de a demonstra că utilizarea tehnologiilor de învățare vizibilă poate îmbunătăți semnificativ calitatea receptării textului literar, prin creșterea gradului de implicare cognitivă și afectivă a elevilor [73, p. 27].

Capitolul 2.1 descrie specificul receptării literare la liceeni și prezintă contextul teoretic și metodologic al intervenției didactice. Demersul metodologic este conceput astfel încât să ofere un model replicabil, adaptabil la diferite contexte educaționale și orientat spre dezvoltarea competențelor de interpretare literară și de reflecție critică [31, p. 58].

Se poate observa că explorarea textului literar prin TIV reprezintă o direcție de modernizare a didacticii literaturii, aliniată cerințelor educației contemporane, care valorizează gândirea critică, autonomia intelectuală și capacitatea de autoreglare a învățării [21, p. 73].

Lectura reprezintă un proces complex de interacțiune între structurile textului, experiența cititorului și contextul educațional în care se produce actul de interpretare. Din această perspectivă, cercetarea depășește abordarea tradițională a lecturii ca simplu proces de decodificare și se concentrează pe analiza mecanismelor cognitive, afective și metacognitive care intervin în construirea sensului [136, p. 25].

Integrarea TIV în acest demers metodologic răspunde unei necesități fundamentale a educației contemporane: aceea de a face vizibile procesele interne ale gândirii elevului, de a transforma învățarea într-un proces conștient și autoreglat [73, p. 22]. În cazul literaturii, acest lucru înseamnă trecerea de la interpretarea impusă la construirea personală și argumentată a sensului, însoțită de reflecție asupra propriului mod de a gândi.

*Lectura literară* poate fi conceptualizată ca un proces cognitiv superior, situat la intersecția dintre gândirea simbolică, imaginația creatoare și reflecția metacognitivă (Bruner, 1996, *The Culture of Education*, p. 58). Această abordare depășește viziunea tradițională, în care textul era considerat doar un obiect de studiu, și propune un model în care textul literar devine un mediu activ de formare a gândirii, facilitând dezvoltarea integrată a capacităților cognitive, afective și axiologice ale elevului.

Din perspectiva constructivismului cognitiv, cunoașterea nu este un proces pasiv de recepție a informațiilor, ci rezultatul reorganizării structurilor mentale existente. Textul literar

funcționează ca un factor de dezechilibru cognitiv [119, p. 47], provocând cititorul să reanalizeze și să restructureze schemele de înțelegere anterioare.

Interpretarea literară este, de asemenea, un act social, în care sensul textului se construiește prin dialog, negociere și confruntare de perspective [159, p. 92]. Elevii nu doar citesc, ci împărtășesc impresii, discută interpretări și își ajustează înțelegerea în urma interacțiunii cu colegii și profesorul. De exemplu, într-un atelier de lectură, elevii pot analiza împreună modul în care un personaj gestionează conflicte interpersonale. Discuția permite nu doar clarificarea interpretărilor individuale, ci și internalizarea normelor sociale, a valorilor morale și a strategiilor cognitive utilizate de alții. Această perspectivă promovează cooperarea și dezvoltarea unei gândiri critice și reflexive, în care sensul operei nu este impus, ci negociat.

Conform *teoriei esteticii receptării*, sensul operei literare nu este fix sau predeterminat, ci se actualizează în experiența individuală a cititorului [82, p. 23]. Cititorul devine astfel co-creator al semnificațiilor, iar textul literar oferă cadrul pentru experiențe estetice, cognitive și emoționale integrate. Această perspectivă evidențiază importanța contextului cultural și personal al cititorului. De exemplu, același roman poate genera interpretări diferite în funcție de experiențele de viață, nivelul de empatie sau cunoștințele istorice ale elevilor. Profesorul poate valorifica această pluralitate de perspective prin activități precum discuții comparative, eseuri interpretative și proiecte creative, în care fiecare elev se exprimă apelând la experiența estetică.

Abordarea lecturii ca proces cognitiv superior are multiple implicații pentru practica didactică:

- integrarea dimensiunilor multiple ale lecturii: dimensiunea cognitivă, dimensiunea afectivă, dimensiunea axiologică și dimensiunea metacognitivă
- promovarea gândirii simbolice și critice: elevii învață să identifice simboluri, teme și structuri narative complexe
- stimularea imaginației și creativității: interpretarea personalizată a textului dezvoltă gândirea creatoare și capacitatea de a genera noi sensuri
- dezvoltarea reflecției metacognitive: elevii conștientizează strategiile proprii de înțelegere și își pot ajusta metodele de lectură pentru a optimiza interpretarea.

În acest cadru, textul literar nu mai este doar obiect de analiză, ci instrument activ de formare a gândirii critice, etice și estetice, pregătind elevii pentru o receptare complexă și reflexivă a informațiilor din viața reală și din alte domenii academice [21, p. 72].

Prin *abordarea constructivistă și socio-constructivistă*, combinată cu perspectiva esteticii receptării, lectura literară devine *un proces activ, reflexiv și multidimensional*. Ea implică nu doar

decodarea textului, ci și mobilizarea gândirii simbolice, a imaginației creative și a capacității metacognitive. Astfel, actul lecturii se transformă într-un *instrument esențial de dezvoltare intelectuală și emoțională*, în care elevul nu doar învață despre literatură, ci învață să gândească, să simtă și să judece [82, p. 62].

Receptarea literară reprezintă un proces fundamental în formarea competențelor lingvistice, cognitive și socio-emoționale ale elevilor. Aceasta presupune nu doar decodarea mesajului textual, ci și construirea activă a sensului, care implică integrarea experienței personale, a cunoștințelor anterioare și a cadrului cultural și social în care are loc lectura [79, p. 110]. În acest sens, lectura literară este un act complex, multidimensional, care transcende simpla interpretare superficială și devine un instrument de dezvoltare personală și intelectuală.

În pedagogia modernă, accentul se deplasează de la transmiterea mecanică a informației către activarea gândirii critice și reflexive. Literatura devine astfel un spațiu privilegiat de educație cognitivă și emoțională, facilitând dezvoltarea capacităților de analiză, sinteză, interpretare și reflecție etică [21, p. 76]. Prin intermediul textelor literare, elevii învață să observe, să compare, să evalueze și să argumenteze, competențe care se constituie în fundamentul gândirii critice.

Un alt aspect important al receptării literare îl reprezintă interacțiunea dintre text și cititor. Conform teoriei esteticii receptării, sensul operei literare nu este preexistent, ci se realizează în timpul lecturii, prin participarea activă a cititorului [79, p. 112]. Aceasta implică un proces de inferență, completare a golurilor de sens și integrare a elementelor narative într-o interpretare coerentă. În context educațional, acest proces poate fi susținut prin strategiile didactice adecvate, care fac vizibile procesele de gândire și stimulează autonomia interpretativă a elevului.

Receptarea literară nu se limitează însă la dimensiunea cognitivă. Literatura are un rol profund afectiv, favorizând empatia și capacitatea de înțelegere a perspectivei altora. Elevii, prin identificarea cu experiențele și trăirile personajelor, dezvoltă o sensibilitate emoțională și socială, care contribuie la formarea unei atitudini reflexive și responsabile în relațiile interpersonale [109, p. 87]. Acest proces este deosebit de relevant în adolescența târzie, perioadă caracterizată prin căutarea identității și interesul pentru dilemele existențiale [49, p. 132].

*Dimensiunea axiologică* a receptării literare accentuează rolul educației în formarea judecății morale și etice. Literatura oferă situații-limită, dileme și conflicte de valori, prin intermediul cărora elevii pot reflecta asupra propriilor decizii, asupra relației cu ceilalți și asupra normelor sociale [132, p. 52]. În acest fel, lectura literară devine un instrument de educație axiologică, contribuind la consolidarea conștiinței civice și a responsabilității morale. În plus, dezvoltarea competenței metacognitive este esențială pentru transformarea cititorului pasiv într-un cititor reflexiv și autonom. Metacogniția presupune conștientizarea propriilor procese de

înțelegere, identificarea dificultăților și adaptarea strategiilor de lectură. [52, p. 910] Integrarea dimensiunii metacognitive în procesul de receptare literară permite elevilor să își dezvolte capacitatea de autoevaluare, să-și corecteze interpretările și să își îmbunătățească capacitatea de reflecție critică, aspecte fundamentale pentru succesul academic și dezvoltarea personală.

Contextul educațional actual impune, de asemenea, utilizarea tehnologiilor de învățare vizibilă, care permit externalizarea proceselor cognitive și metacognitive, oferind elevului posibilitatea de a observa și analiza modul în care înțelege și interpretează textul [73, p. 35]. Aceste tehnologii facilitează modelarea strategiilor experților, explicarea limbajului gândirii și stimularea autonomiei interpretative, transformând procesul de lectură într-un act vizibil, colaborativ și reflexiv [133, p. 48].

Prin urmare, receptarea literară reprezintă o componentă esențială a formării elevului licean, integrând dimensiunile cognitivă, afectivă, axiologică și metacognitivă într-un proces complex, care dezvoltă atât competențele academice, cât și cele socio-emoționale. Studiul de față își propune să investigheze aceste dimensiuni și să identifice metode didactice eficiente pentru sprijinirea unui act de lectură reflexiv, autonom și responsabil.

**Tabelul 2.1 Profilul liceanului cititor (particularități ale receptării textului literar)**

Caracteristică	Implicații în lectură	Strategii didactice
Capacitate de operare simbolică	Înțeleg metafore, simboluri și aluzii	Analiză de text, interpretări individuale și de grup
Sensibilitate la teme existențiale	Reacționează la dileme morale	Discuții ghidate, proiecte creative
Nevoia de autonomie intelectuală	Preferă să exploreze textul independent	Activități de lectură autoghidată
Dificultăți de monitorizare a înțelegerii	Interpretări incomplete sau superficiale	Jurnale, hărți conceptuale, reflecții ghidate

Adolescența târzie (aproximativ 15–18 ani) este o perioadă caracterizată prin dezvoltarea gândirii formale, consolidarea identității personale și sociale și o sensibilitate crescută la aspectele emoționale și morale ale experienței umane. În contextul lecturii literare, aceste caracteristici influențează profund modul în care liceenii abordează texte complexe.

*Capacitate de operare simbolică și abstractizare.* Liceenii posedă abilitatea de a opera cu concepte abstracte și simboluri, ceea ce le permite să interpreteze metafore, aluzii și structuri narative complexe [159, p. 86]. De exemplu, într-un poem simbolist sau într-un roman modernist, elevii pot deduce sensuri multiple, corelând informațiile textuale cu experiența personală și cu cunoștințele culturale. Această capacitate însă nu este uniform distribuită; unii elevi pot întâmpina dificultăți în recunoașterea simbolurilor subtile sau a ironiei narative.

*Sensibilitate la teme existențiale și morale.* Adolescența târzie aduce o căutare accentuată a sensului vieții și interes pentru dilemele morale. Liceenii sunt predispuși să se conecteze afectiv la teme precum libertatea, identitatea, justiția și responsabilitatea personală. Această sensibilitate facilitează implicarea emoțională și stimulează reflecția axiologică, dar poate genera și dificultăți atunci când textul prezintă ambiguități sau situații-limită care necesită interpretare critică.

*Nevoia de autonomie intelectuală.* Liceenii manifestă o nevoie puternică de autonomie în gândire și interpretare, dorind să formuleze propriile concluzii și să argumenteze interpretările personale. Această autonomie poate fi stimulată prin activități de lectură colaborativă, dezbateri, eseuri critice și reflecții scrise. Profesorul trebuie să ofere ghidare strategică, fără a impune interpretări, pentru a susține dezvoltarea capacității de judecată independentă.

Dificultăți observate: în ciuda abilităților cognitive dezvoltate, cercetările PISA [113, p. 118] arată că liceenii pot întâmpina dificultăți în monitorizarea propriei înțelegeri a textului, integrarea simbolurilor și temelor în mod subtil și aplicarea reflexivă a valorilor morale în analiza textului. Aceste dificultăți subliniază necesitatea unor intervenții pedagogice structurate, menite să susțină simultan dimensiunile cognitive, afective, axiologice și metacognitive ale receptării literare.

Particularitățile liceenilor impun adaptarea strategiilor didactice: activități care permit descoperirea autonomă a sensurilor textului, exerciții de interpretare simbolică și morală, suport vizual și colaborativ pentru monitorizarea înțelegerii, integrarea tehnologiilor de învățare vizibilă pentru a face procesul de gândire transparent și analizabil. Astfel, cunoașterea acestor particularități permite proiectarea unor intervenții didactice eficiente și personalizate, care stimulează atât implicarea emoțională, cât și dezvoltarea gândirii critice.

## **2.2. Prevederi curriculare privind receptarea textelor literare în învățământul liceal**

Receptarea textelor literare reprezintă un proces complex, multidimensional, în care se intersectează procese cognitive, afective, metacognitive și sociale. Elevii nu sunt simpli receptori pasivi ai conținutului textual, ci participanți activi în construirea sensului operelor literare, proces care implică reflecție, analiză critică și interpretare argumentată. În această perspectivă, textul literar devine un instrument formativ, care solicită gândirea simbolică, imaginația creatoare și capacitatea de a reflecta asupra propriei înțelegeri.

Procesul de receptare nu se limitează la identificarea ideilor explicite, ci include inferențe, relaționarea elementelor textuale și integrarea lor în experiența personală și socială a elevului. Curriculumul național pentru Limba și literatura română accentuează dezvoltarea competențelor integrate, care asigură o formare armonioasă a elevului ca cititor reflexiv. Pe plan cognitiv, elevii

sunt ghidați să înțeleagă și să analizeze structura textului, să recunoască relațiile cauzale între personaje și evenimente și să identifice simboluri și teme recurente. Dimensiunea afectivă implică dezvoltarea empatiei și sensibilității estetice, astfel încât elevii să poată relaționa experiențele proprii cu experiențele narative, cultivând o înțelegere profundă a trăirilor personajelor. Procesul metacognitiv presupune conștientizarea strategiilor de lectură utilizate, monitorizarea propriei înțelegeri și ajustarea abordării atunci când este necesar. În același timp, dimensiunea socială și comunicativă se concretizează prin argumentarea opiniilor, confruntarea perspectivelor colegilor și participarea activă la discuții, dezvoltând astfel competențe colaborative esențiale pentru formarea civică a elevului [104, p. 45].

În contextul predării literaturii, rolul profesorului nu mai este acela de simplu transmisor de informații despre autori și opere, ci acesta devine facilitator al procesului de receptare. Prin implementarea procedurilor didactice vizibile, elevii sunt ghidați să își construiască cunoașterea în mod activ și să dezvolte competențe integrate. Astfel, lectura literară se transformă într-un mediu de instruire care îmbină analiza textuală, reflecția axiologică, implicarea afectivă și autoreglarea metacognitivă.

Prevederile curriculare pentru predarea literaturii în liceu reflectă tranziția de la formarea competențelor de decodare la dezvoltarea gândirii critice și reflexive. În România și Republica Moldova, programele de studiu urmăresc ca elevii să depășească nivelul literal al textului, dobândind abilități de analiză și interpretare, evaluare critică și raportare la valori etice și estetice prezentate în operele literare [idem]. Această abordare încurajează elevul să fie participant activ în procesul de receptare, implicându-l în activități care stimulează gândirea critică, reflecția axiologică, empatia și autoreglarea procesului de lectură.

Cercetători în domeniul curricular, precum O. Clipa [29], M. Marin [98] subliniază importanța de a adapta curriculumul pentru a răspunde atât nevoilor de dezvoltare individuală, cât și cerințelor societății. Astfel, scopul instruirii literare în liceu nu mai este doar acumularea de informații despre autori, opere sau perioade literare, ci formarea competențelor de receptare, care permit elevului să interpreteze, să relaționeze și să evalueze textele literare într-un mod argumentat și autonom. Procesul de receptare implică identificarea ideilor principale și secundare, analiza structurii narative, interpretarea simbolurilor și temelor, argumentarea opiniilor și reflecția asupra propriului proces de lectură. Elevul trebuie să învețe să conecteze conținutul literar cu experiențele proprii și cu valorile sociale și morale, dezvoltând astfel un mod de gândire critic și reflexiv care poate fi utilizat și în contexte non-literare [113, p. 118].

Curriculumul național subliniază integrarea dimensiunilor cognitive, afective și axiologice în activitățile de lectură, astfel încât procesul de receptare să devină un instrument de dezvoltare

globală. Profesorul, prin metode vizibile și proceduri didactice structurate, sprijină elevii în realizarea conexiunilor între elementele textuale, între experiența proprie și contextul social, precum și între valori și decizii morale. Procedurile didactice recomandate includ lectura activă și selectivă, analiza comparativă a textelor și autorilor, jurnalul metacognitiv, hărțile conceptuale și diagramele narrative, discuțiile ghidate și proiectele de analiză literară. Aceste metode permit monitorizarea progresului elevului și ajustarea strategiilor de învățare, contribuind la formarea unei lecturi autonome și reflexive.

Integrarea TIV reprezintă un element central în această paradigmă. Strategii precum Think Aloud, rutinele vizibile, hărțile conceptuale, jurnalul metacognitiv și discuțiile ghidate permit elevilor să observe și să verbalizeze procesul propriu de gândire, să organizeze informațiile și să dezvolte argumentația critică. Acest tip de instruire vizibilă transformă receptarea literară într-un proces interactiv și reflexiv, în care elevul devine conștient de propriile strategii cognitive și afective, le monitorizează și le ajustează, integrând astfel dimensiunile cognitivă, afectivă, axiologică și metacognitivă într-un mod coerent și aplicabil în diverse contexte de învățare.

**Tabelul 2.2. Corelarea indicatorilor dimensiunilor RTL  
cu obiectivele, metodele didactice și evaluarea**

<b>Indicatori ai dimensiunilor RTL</b>	<b>Obiectiv specific</b>	<b>Metodă didactică recomandată</b>	<b>Evaluare</b>
Interpretarea textului	Identificarea temelor și simbolurilor	Analiză de text, discuții ghidate	Teste de interpretare, eseuri
Argumentarea propriei opinii	Formularea de raționamente și justificări	Dezbateri, proiecte creative	Eseuri, prezentări orale
Reflecția asupra valorilor	Evaluarea dilemelor morale	Dezbateri, studii de caz	Fișe de reflecție, interviuri
Empatia literară	Identificarea cu personaje și situații	Jurnale emoționale, transpuneri creative	Jurnale, portofolii
Autoreglarea lecturii	Monitorizarea înțelegerii și a strategiilor	Jurnale metacognitive, hărți conceptuale	Evaluare prin observație și auto-reflecție

Prevederile curriculare subliniază importanța trecerii de la predarea centrată pe memorare la predarea centrată pe gândire. Astfel, elevii nu mai sunt receptori pasivi, ci co-creatori ai sensului textelor literare, iar profesorul devine facilitator, ghid și model al strategiilor de gândire [20, p. 76]. Activitățile recomandate în curriculum sunt orientate spre dezvoltarea gândirii critice și reflexive, stimularea creativității și imaginației, cultivarea autonomiei intelectuale, integrarea valorilor estetice și morale în experiența elevului. Curriculumul la treapta liceală pentru Limba și Literatura Română pune accent pe dezvoltarea receptării literare ca proces activ și reflexiv, în care elevul nu doar citește, ci interpretează, argumentează și evaluează semnificațiile textului în raport

cu valorile personale și sociale [104, p. 145]. Aceasta implică o trecere de la predarea centrată pe conținuturi la predarea centrată pe competențe cognitive, afective, axiologice și metacognitive.

Programul național prevede ca elevii liceeni să dezvolte următoarele competențe:

- *Interpretarea textelor*: înțelegerea literală (idei principale, personaje), interpretarea textului (deducerea sensurilor ascunse) și analiza literară (teme, motive, limbaj)
- *Argumentarea opiniilor*: evaluare critică (puncte de vedere proprii prin justificări textuale și logice, comparare cu alte texte)
- *Reflectarea asupra valorilor*: contextualizarea (evaluarea deciziilor personajelor, identificarea dilemelor morale prin raportarea la contextul cultural și la experiența proprie)
- *Empatia literară*: identificarea cu personajele, înțelegând motivațiile lor
- *Autoreglarea lecturii*: utilizarea strategiilor metacognitive pentru a monitoriza și ajusta procesul de înțelegere

Aceste competențe sunt dezvoltate progresiv, pe măsură ce elevii avansează în liceu, de la clasa a IX-a spre a XII-a, iar activitățile sunt alese pentru a stimula gândirea critică și reflexivă. În fapt, curriculumul se bazează pe formarea de competențe, fără a specifica dimensiunile receptării textului și nici componentele operaționale (indicatori comportamentali ai receptării).

**Tabelul 2.3 Texte literare și obiective vizate: exemple și activități recomandate**

Tip text	Obiective vizate	Activitate recomandată
Roman clasic	Analiza conflictelor sociale și a simbolurilor	Discuții ghidate, eseuri argumentative
Nuvelă modernă	Receptarea temelor morale, conflicte interioare	Dezbateri și studii de caz
Poezie clasică	Interpretare simbolică și estetică	Analiza detaliată a imaginilor și motivelor
Proză contemporană	Explorarea valorilor existențiale: realitate alternativă, condiție umană	Portofolii și proiecte creative

Curriculumul accentuează utilizarea strategiilor active și interactive: *analiză de text* (Elevii identifică temele, simbolurile, structura narativă și conflictele), *dezbateri și discuții ghidate* (Elevii compară perspective diferite, susțin opinii și învață să negocieze sensuri.), *jurnale de lectură și portofolii* (Elevii înregistrează reacții emoționale, observații și reflecții personale), *hărți conceptuale* (Elevii vizualizează relațiile între personaje și evenimente, facilitând interpretarea complexă), *proiecte creative și dramatizări* (Elevii transpun textului literar în contexte proprii sau dramatizări, acest fapt stimulând creativitatea și empatia.), *rutine de gândire vizibilă* (Elevilor li se propun activități de tipul: *Știu. Vreau să știu. Am învățat*, care promovează autorefecția.).

**Tabelul 2.4. Tipuri de evaluare: instrumente, obiective vizate și exemple concrete**

Tip evaluare	Instrumente	Obiective vizate	Exemple concrete
<b>Formativă</b>	Jurnale, hărți conceptuale, observație	Monitorizarea procesului de lectură și ajustarea strategiilor	Elevii notează simbolurile, conexiunile, emoțiile
<b>Sumativă</b>	Teste de interpretare, eseuri, prezentări	Verificarea competențelor cognitive și de argumentare	Eseuri despre conflictele morale din oper
<b>Reflexivă</b>	Portofolii, fișe de autoevaluare	Dezvoltarea metacogniției și a empatiei	Evaluarea propriei implicări și identificarea strategiilor eficiente

Curriculumul tratează receptarea textului literar ca proces multidimensional, structurat pe dimensiuni cognitivă, afectivă, axiologică și metacognitivă, ceea ce permite implicarea elevului în construirea sensului literar. Această perspectivă asigură integrarea coerentă a componentelor teoretice și practice și susține dezvoltarea gândirii critice și a autonomiei intelectuale.

**Tabelul 2.5 Dimensiuni ale receptării textului literar: metode, activități și efecte pedagogice**

Dimensiunea	Metodă	Exemple de activități	Efect pedagogic
Cognitivă	Analiză de text	Identificarea simbolurilor și temelor	Dezvoltarea gândirii analitice și a interpretării complexe
Afectivă	Jurnal, dramatizare	Scrierea reacțiilor emoționale	Creșterea empatiei și implicării literare
Axiologică	Dezbatere, studiu de caz	Evaluarea dilemelor morale	Formarea judecății etice și a reflecției axiologice
Metacognitivă	Hărți conceptuale, rutine vizibile	Auto-monitorizare, ajustarea strategiilor	Consolidarea autoreglării și gândirii autonome

Implementarea prevederilor curriculare permite dezvoltarea gândirii critice și reflexive, elevii fiind provocați să interpreteze și să argumenteze propriile puncte de vedere; creșterea empatiei și implicării afective, prin identificarea cu personajele și înțelegerea dilemelor morale; formarea competențelor metacognitive, prin monitorizarea strategiilor de lectură; integrarea valorilor culturale și sociale, pentru o educație holistică care pregătește elevul pentru viața socială și civică. Prevederile curriculare orientează profesorul către metode eficiente, care transformă elevul într-un cititor activ și reflexiv, capabil să folosească literatura ca instrument de dezvoltare personală și intelectuală. Curriculumul prevede un traseu diferențiat pe clase, astfel încât elevii să progreseze de la analiza simplă și identificarea simbolurilor la interpretarea comparativă și proiecte literare complexe. În acest context, profesorul devine facilitator, ghid și evaluator, încurajând participarea activă, reflecția și argumentarea.

În liceu, receptarea textului literar este concepută ca un proces progresiv, în care competențele cognitive, afective, axiologice și metacognitive se dezvoltă simultan. Programele curriculare pentru limba română accentuează faptul că textul literar nu este doar un obiect de

studiu, ci un mediu formativ, care contribuie la construirea gândirii critice, a empatiei și a autonomiei intelectuale. [21, p. 58]

*Clasa a IX-a. Fundamentarea competențelor de interpretare*

În prima etapă a liceului, elevii încep să dezvolte competențe de analiză textuală și interpretare simbolică, pregătind terenul pentru activități mai complexe în clasele următoare: identificarea temelor și subtemelor principale, analiza structurii narative (acțiune, personaje, conflicte), introducerea simbolurilor și a metaforelor, exersarea argumentării simple.

Elevii de clasa a IX-a au nevoie de ghidare intensivă, deoarece competențele lor metacognitive și de autoreglare sunt în dezvoltare. Activitățile trebuie să fie structurate și progresive, astfel încât elevii să învețe să conecteze analiza textului cu propriile experiențe.

**Tabelul 2.6 Dimensiuni ale receptării textului literar:  
competențe de analiză textuală și interpretare simbolică (clasa a IX-a)**

Dimensiune	Competență	Metodă	Instrument de evaluare	Obiective
Cognitivă	Identificarea conflictelor și a motivelor literare	Analiză de text	Test scurt de interpretare	Dezvoltarea gândirii analitice
Afectivă	Reacționarea la dilemele morale ale textului	Jurnal de lectură	Fișă de reflecție	Creșterea empatiei și implicării
Axiologică	Evaluarea deciziilor personajului	Dezbateri în grup	Observație profesor	Formarea judecății morale
Metacognitivă	Monitorizarea propriilor strategii de lectură	Rutine vizibile	Autoevaluare	Dezvoltarea autoreglării

*Clasa a X-a. Consolidarea interpretării și analiza critică*

La clasa a X-a, elevii dezvoltă analiza aprofundată a textelor și compară simboluri, teme și conflicte între opere. Accentul se pune pe argumentarea complexă și reflecția axiologică.

**Tabelul 2.7 Dimensiuni ale receptării textului literar:  
competențe de analiză și interpretare critică (clasa a X-a)**

Dimensiune	Competență	Metodă	Instrument de evaluare	Obiective
Cognitivă	Identificarea relațiilor cauzale și simbolurilor	Hărți conceptuale	Eseu argumentativ	Dezvoltarea interpretării complexe
Afectivă	Exprimarea emoțiilor și reacțiilor	Jurnal, discuții ghidate	Portofoliu	Creșterea empatiei literare
Axiologică	Analiza deciziilor morale	Dezbateri, studiu de caz	Fișe de observație	Formarea reflecției axiologice
Metacognitivă	Planificarea și ajustarea strategiilor	Rutine de gândire vizibilă	Autoevaluare	Dezvoltarea autoreglării

### *Clasa a XI-a. Interpretarea comparativă și reflecția axiologică*

Elevii compară opere literare, dezvoltând analiză critică și reflecție axiologică aprofundată: compararea temelor și motivelor între texte, dezvoltarea argumentării critice, cultivarea empatiei prin activități de tip proiect sau dramatizare. Elevii analizează modul în care conflictele morale și sociale influențează deciziile personajelor și formulează opinii argumentate.

**Tabelul 2.8 Dimensiuni ale receptării textului literar:  
competențe de interpretare complexă și argumentare literară (clasa a XI-a)**

Dimensiune	Competență	Metodă	Instrument de evaluare	Obiective
Cognitivă	Analiză comparativă	Eseu comparativ	Eseu, prezentare	Dezvoltarea gândirii critice
Afectivă	Exprimarea empatiei	Jurnal, dramatizare	Portofoliu	Creșterea empatiei și implicării
Axiologică	Evaluarea deciziilor morale	Dezbateri, studiu de caz	Fișe de reflecție	Formarea judecății etice
Metacognitivă	Monitorizarea procesului	Rutine vizibile, autoevaluare	Portofoliu	Dezvoltarea autoreglării și autonomie

### *Clasa a XII-a. Autonomie interpretativă și proiecte literare*

În clasa a XII-a, accentul se mută pe autonomia elevului în interpretare, proiecte complexe și integrarea competențelor acumulate: crearea de proiecte literare originale, dezvoltarea judecății critice autonome, integrarea cunoștințelor și a strategiilor metacognitive pentru receptarea complexă a textului. Exemplu: proiect de tip portofoliu pe tema: Valorile morale în literatura română, care combină analize comparate, reflecții personale și interpretări creative.

**Tabelul 2.9 Dimensiuni ale receptării textului literar:  
competențe de interpretare integrativă și reflecție critică (clasa a XII-a)**

Dimensiune	Competență	Metodă	Instrument de evaluare	Obiective
Cognitivă	Analiza și sinteza informațiilor	Proiect literar	Portofoliu, prezentare	Consolidarea interpretării și sintezei
Afectivă	Implicare emoțională	Jurnal, proiect creativ	Observație, fișe de reflecție	Dezvoltarea empatiei și sensibilității
Axiologică	Interpretarea valorilor morale	Eseu, dezbateri	Eseu, autoevaluare	Consolidarea reflecției etice
Metacognitivă	Monitorizarea și evaluarea propriei interpretări	Rutine vizibile, autoevaluare	Portofoliu, evaluare profesor	Dezvoltarea autonomie și autoreglării

Curriculumul la disciplină recomandă adaptarea activităților la nivelul elevilor, luând în considerare ritmul individual de învățare, interesele și experiențele anterioare, diversitatea

culturală și socială. Profesorul poate folosi grupuri de lucru diferențiate, proiecte individuale sau colaborative, și strategii de învățare vizibilă pentru a stimula implicarea tuturor elevilor. De exemplu, un grup poate analiza simbolurile literare prin dramatizare, altul prin prezentare multimedia, iar un alt grup prin eseu argumentativ, urmărind aceleași competențe curriculare.

Pentru a întări relevanța practică și a dezvolta dimensiunile integrate ale receptării textului literar (cognitivă, afectivă, axiologică și metacognitivă), activitățile pot fi corelate interdisciplinar cu: Istoria (pentru dezvoltarea dimensiunii cognitive prin analiza contextului socio-istoric al operelor literare), cu Filozofia (pentru activarea dimensiunii axiologice prin reflecția asupra dilemelor morale și etice), cu Artele vizuale (pentru valorificarea dimensiunii afective și creative prin realizarea de reprezentări vizuale inspirate din text), cu Informatica (pentru consolidarea dimensiunii metacognitive prin elaborarea de prezentări multimedia și portofolii digitale). Aceste abordări interdisciplinare dezvoltă competențele de receptare complexă a textului literar, sporesc interactivitatea procesului didactic și favorizează autonomia și creativitatea elevilor.

Pentru a urmări evoluția dimensiunilor receptării textului literar pe parcursul claselor IX–XII, am considerat util să elaborăm tabele comparative care să coreleze reprezentările specifice fiecărei etape de școlaritate cu tehnologiile de învățare vizibilă aplicate și indicatorii de progres ai elevilor, în vederea monitorizării dezvoltării cognitive, afective, axiologice și metacognitive.

**Tabelul 2.10 Receptarea textului literar: dimensiuni, activități, indicatori de progres și evaluare (clasele a IX-a și a XII-a)**

Clasă	Dimensiune/reprezentări	Activități propuse	Indicatori de progres	Evaluare
a IX-a	Cognitivă: identificare teme și conflicte Afectivă: reacție emoțională Axiologică: judecată morală Metacognitivă: monitorizare strategie	Analiză de text, jurnal de lectură, discuții ghidate, exprimare emoții	recunoașterea simbolurilor și a conflictelor	Test de interpretare, fișă observație, portofoliu
a X-a	Cognitivă: relații cauzale Afectivă: implicare emoțională Axiologică: argumentare morală Metacognitivă: ajustarea strategiilor	Hărți conceptuale eseuri argumentative discuții	dezvoltarea interpretării complexe argumentare susținută	Eseu, portofoliu, observație profesor
a XI-a	Cognitivă: analiză comparativă Afectivă: empatie literară Axiologică: reflecție critică Metacognitivă: autoreglare	Eseuri comparative dramatizări proiecte grup	compararea temelor și exprimarea empatiei reflecție etică	Eseu comparativ, portofoliu, prezentare
a XII-a	Cognitivă: sinteză, interpretare originală Afectivă: implicare creativă Axiologică: judecată autonomă Metacognitivă: autoreglare complexă	Proiecte integrate portofolii digitale prezentări multimedia	autonomie în interpretare; proiecte creative reflecții axiologice	Portofoliu final, prezentare, evaluare profesor

### ***Exemple de activități integrate și interdisciplinare:***

- *Proiect literar-digital:* elevii realizează un portofoliu multimedia care să combine analiza unei opere literare cu reprezentări vizuale, colaje digitale, videoclipuri sau prezentări interactive. Obiectivele includ analiza simbolurilor, exprimarea empatiei și integrarea reflecției axiologice, dezvoltarea judecății critice și argumentarea logică, capacitatea de sinteză și analiza comparativă.
- *Dezbatere interdisciplinară:* tema din perspectivă literară, istorică, morală, socială
- *Dramatizare și role-play:* analiza motivațiilor personajelor și dilemele morale
- *Hărți conceptuale comparative:* corelare între personaje, teme și simboluri
- *Proiect interdisciplinar literatură–arte vizuale:* desene, pictură sau animații

**Tabelul 2.11 Sistem de indicatori pentru evaluarea progresului în receptarea literară**

Dimensiune	Indicatori	Metodă de măsurare
Cognitivă	Identificarea simbolurilor și temelor; analiza relațiilor dintre personaje	Test de interpretare, eseu, hartă conceptuală
Afectivă	Capacitatea de a exprima reacții emoționale și empatie	Jurnal de lectură, dramatizare, portofoliu
Axiologică	Formarea judecății morale și evaluarea dilemelor etice	Dezbatere, studiu de caz, eseu argumentativ
Metacognitivă	Monitorizarea și ajustarea strategiilor de lectură; autoreglare	Rutine vizibile, portofoliu, autoevaluare

Indicatorii de progres permit evaluarea evoluției elevilor pe toate dimensiunile competențelor. Implementarea prevederilor curriculare pentru receptarea textelor literare oferă:

- *Coerență și progresivitate:* elevii dezvoltă competențele etapizat, de la simplu la complex
- *Integrarea dimensiunilor învățării:* cognitivă, afectivă, axiologică, metacognitivă
- *Flexibilitate și adaptabilitate:* activitățile pot fi adaptate la ritmul și interesele grupului
- *Autonomie și gândire critică:* elevii învață să interpreteze independent, să argumenteze
- *Interdisciplinaritate:* conectarea literaturii cu alte domenii contribuie la o învățare holistică

Curriculumul pentru liceu la *Limba și literatura română*, prin activități diferențiate pe clase, proiecte interdisciplinare și metode de evaluare formative și sumative, transformă receptarea textelor literare într-un proces formativ complet. Elevul nu doar înțelege textul, ci dezvoltă gândirea critică, empatia, judecata morală și autonomia intelectuală, competențe esențiale pentru studiile superioare și viața socială.

Tabelele comparative și exemplele practice oferă un instrument concret pentru profesor, facilitând implementarea curriculară și monitorizarea progresului elevilor, în concordanță cu obiectivele pedagogice moderne [73, p. 76].

**Tabelul 2.12 Tehnologii de învățare vizibilă: metode, obiective, competențe dezvoltate și genuri literare recomandate**

Metodă / tehnică	Obiective	Dimensiuni dezvoltate	Gen literar
„Gândire cu voce tare” (Think Aloud)	Vizualizarea procesului cognitiv	Cognitivă Metacognitivă	liric, epic, dramatic
Rutina „Văd-Gândesc - Mă întreb”	Organizarea observațiilor și inferențelor	Cognitivă Metacognitivă Afectivă	liric, epic
Hărți conceptuale	Structurarea relațiilor între elemente	Cognitivă Metacognitivă	epic, dramatic
Jurnal metacognitiv	Monitorizarea procesului de lectură	Metacognitivă Afectivă	epic, dramatic
Discuții ghidate	Argumentare și confruntare de perspective	Cognitivă Axiologică	toate genurile
Reflecție post-lectură	Consolidarea înțelegerii și implicării afective	Afectivă Metacognitivă	toate genurile

Receptarea textelor literare la liceeni nu mai este un proces liniar și pasiv, ci un demers multidimensional care combină analiza cognitivă, implicarea afectivă, reflecția axiologică și autoreglarea metacognitivă. Elevul devine participant activ, iar predarea literaturii se concentrează pe formarea de competențe integrate, pregătind tinerii pentru o înțelegere complexă a lumii și pentru aplicarea valorilor în contexte sociale și culturale diverse.

### **2.3. Conceptul de Metodologie de educație literar-artistică prin tehnologii de învățare vizibilă pentru receptarea textelor literare de către liceeni**

Modelul teoretic al *Metodologiei de educație literar-artistică prin tehnologii de învățare vizibilă pentru receptarea textelor literare de către liceeni* reprezintă un sistem integrat de principii, componente și strategii didactice care valorifică implicarea activă, reflecția și monitorizarea progresului elevilor, în vederea dezvoltării competențelor de interpretare critică și apreciere estetică a textului literar.

Rolul profesorului de limba și literatura română în integrarea tehnologiilor de învățare vizibilă depășește funcția tradițională de transmițător de cunoștințe literare și se redefinește ca rol de facilitator al proceselor cognitive și reflexive ale elevilor. În contextul actual al educației centrate pe competențe, profesorul devine arhitectul experiențelor de lectură, responsabil de crearea unui cadru didactic în care gândirea elevilor să poată fi observată, ghidată și valorificată.

Această schimbare de paradigmă presupune o asumare conștientă a responsabilității pedagogice de a face vizibile procesele mentale implicate în receptarea textelor literare.

Un prim aspect esențial al acestui rol constă în capacitatea profesorului de a proiecta situații de învățare care să stimuleze participarea activă a elevilor. Profesorul nu mai propune lectura ca pe un act pasiv de decodare a sensurilor, ci ca pe un proces de explorare intelectuală și emoțională. Prin formularea de întrebări problematizatoare și prin modelarea strategiilor de interpretare, cadrul didactic creează un spațiu în care elevii sunt încurajați să își exprime gândirea, să își justifice opiniile și să își confrunte interpretările cu cele ale colegilor. Astfel, lectura devine un act dialogic, iar clasa se transformă într-o comunitate de interpretare.

Profesorul are, de asemenea, rolul de a face explicit ceea ce, în mod tradițional, rămâne implicit în procesul de lectură. Externalizarea gândirii prin tehnici precum verbalizarea strategiilor de înțelegere sau analiza pas cu pas a unui fragment literar permite elevilor să observe mecanismele interne ale interpretării. Această transparență cognitivă contribuie la dezvoltarea metacogniției, întrucât elevii învață să își recunoască propriile strategii și să le evalueze eficiența. Profesorul devine astfel un model de gândire reflexivă, oferind elevilor repere clare pentru autoreglarea procesului de lectură.

Un alt element definitoriu al rolului profesorului este capacitatea de a gestiona diversitatea interpretativă. Textele literare, prin natura lor polisemică, generează interpretări multiple, iar tehnologiile de învățare vizibilă valorifică această diversitate ca resursă didactică. Profesorul nu impune un sens unic, ci creează contexte în care elevii pot explora semnificații diferite, învățând să argumenteze și să respecte perspective alternative. Această abordare contribuie la dezvoltarea gândirii critice și la formarea unei atitudini deschise față de complexitatea textului literar.

În procesul de integrare a tehnologiilor de învățare vizibilă, profesorul are și rolul de a menține echilibrul între ghidare și autonomie. Deși oferă structuri clare de lucru și instrumente de organizare a gândirii, cadrul didactic evită supradeterminarea interpretării. Elevii sunt încurajați să își asume responsabilitatea pentru propriile lecturi, să își formuleze ipoteze și să își revizuiască înțelegerea în funcție de noile informații. Această abordare susține dezvoltarea autonomiei intelectuale și a încrederii în propriile capacități de interpretare.

Evaluarea reprezintă un alt domeniu în care rolul profesorului se transformă semnificativ în contextul învățării vizibile. Profesorul nu se limitează la evaluarea produsului final al lecturii, ci urmărește întregul proces de învățare. Prin utilizarea rubricilor de evaluare formative și prin feedback constant, elevii primesc informații clare despre nivelul competențelor dezvoltate și despre direcțiile de progres. Feedback-ul devine astfel un instrument de învățare, nu doar un mijloc de clasificare, contribuind la consolidarea motivației și a implicării active.

Profesorul are, totodată, rolul de a integra dimensiunea afectivă în procesul de receptare literară. Prin valorificarea reacțiilor emoționale ale elevilor și prin crearea unui climat de siguranță afectivă, cadrul didactic facilitează conectarea personală cu textul. Elevii sunt încurajați să își exprime trăirile, să relaționeze experiențele proprii cu situațiile narrative și să reflecteze asupra valorilor promovate de operele literare. Această abordare contribuie la dezvoltarea empatiei și a sensibilității estetice, dimensiuni esențiale ale educației literare.

Un aspect deosebit de important îl constituie rolul profesorului în selectarea și adaptarea instrumentelor de învățare vizibilă. Cadrul didactic trebuie să manifeste discernământ pedagogic, alegând acele tehnici care se potrivesc obiectivelor lecției și nivelului de dezvoltare al elevilor. Integrarea tehnologiilor de învățare vizibilă, atunci când este realizată coerent, poate sprijini vizualizarea gândirii și colaborarea, însă profesorul rămâne factorul decisiv în asigurarea relevanței didactice a acestora. Tehnologia nu substituie competența pedagogică, ci o completează.

Profesorul de limba și literatura română îndeplinește rolul de mediator al sensului, ghid al reflecției și facilitator al dezvoltării integrale a elevilor. Prin integrarea tehnologiilor de învățare vizibilă, rolul său dobândește o puternică dimensiune formativă, contribuind nu doar la dezvoltarea competențelor de lectură, ci și la formarea gândirii critice, a autonomiei în învățare și a identității culturale a elevilor. Astfel, lectura literară își afirmă statutul de instrument educațional complex, capabil să sprijine dezvoltarea cognitivă, afectivă și axiologică a tinerilor.

Receptarea literaturii la nivel liceal nu se limitează la simpla parcurgere a textului sau la recunoașterea elementelor narrative de bază; ea presupune implicarea activă a elevului în construcția sensului, interpretarea mesajului și raportarea la experiențele personale. În această perspectivă, tehnologiile de învățare vizibilă devin instrumente esențiale pentru clarificarea proceselor cognitive și metacognitive, permițând profesorului să observe, să monitorizeze și să intervină în timp real pentru ghidarea înțelegerii elevilor [51, p. 78]. Această abordare se bazează pe integrarea mai multor dimensiuni ale receptării textului: cognitivă, afectivă, metacognitivă și axiologică.

Dimensiunea cognitivă se concentrează pe identificarea temelor principale și secundare, a conflictelor, a relațiilor dintre personaje și pe analiza simbolurilor și figurilor de stil, toate acestea contribuind la înțelegerea profundă a textului. [149, p. 56].

Dimensiunea afectivă facilitează conexiunea emoțională cu universul literar și dezvoltarea empatiei prin raportarea la experiențele personajelor [39, p. 83].

Dimensiunea metacognitivă permite elevilor să reflecteze asupra modului în care citesc și interpretează textul, să identifice dificultățile și să ajusteze strategiile de lectură [35, p. 92].

Dimensiunea social-comunicativă presupune dialog, dezbatere și colaborare, ceea ce le dezvoltă abilitățile de argumentare și gândirea critică [81, p. 343].

**Tabelul 2.13 Indicatori și descriptori ai receptării textului literar**

Dimensiune	Indicatori	Descriptori (nivel mediu-avansat)
Cognitivă	Înțelegerea și interpretarea textului	Identifică tema și motivele; interpretează semnificații; argumentează cu exemple din text
Afectivă	Implicarea emoțională	Manifestă empatie față de personaje; exprimă reacții personale argumentate
Axiologică	Raportarea la valori	Formulează judecăți de valoare; analizează dimensiunea etică și estetică a textului
Metacognitivă	Autoevaluarea lecturii	Reflectează asupra propriei înțelegeri; își ajustează strategiile de lectură

Aplicarea tehnologiilor de învățare vizibilă presupune utilizarea unor instrumente care fac procesul de învățare observabil. Printre acestea se numără hărțile conceptuale, diagramele narative, fișele de lucru și jurnalele metacognitive. De exemplu, în analiza unui fragment de nuvelă realistă, elevii pot construi o diagramă cauză-efect pentru a vizualiza relațiile dintre evenimente și deciziile personajelor, iar jurnalul metacognitiv permite notarea emoțiilor și reflecțiilor proprii asupra textului [21, p. 112]. Fișele de lucru pot include rubrici pentru identificarea temelor, figurilor de stil și simbolurilor, dar și pentru comentarii personale asupra impactului textului [20, p. 31]. Aceste instrumente permit nu doar organizarea informației, ci și evaluarea continuă, întrucât profesorul poate observa progresul și poate oferi feedback imediat. În plus, ele sprijină învățarea diferențiată, astfel încât elevii avansați să fie provocați să realizeze analize complexe, iar cei cu dificultăți să primească suport pentru înțelegerea ideilor principale [102, p. 110].

În cazul poeziei, tehnologiile de învățare vizibilă permit elevilor să creeze hărți conceptuale pentru identificarea temelor centrale, figurilor de stil și relațiilor între idei. De exemplu, analiza unei poezii simboliste poate include observarea coerenței tematice, relaționarea simbolurilor cu experiențele personale și reflectarea asupra efectului stilistic asupra cititorului [136, p. 67]. Pentru nuvelă, diagramele narative și fișele de analiză permit elevilor să înțeleagă dinamica intrigii, să observe cauzele și efectele acțiunilor personajelor și să reflecteze asupra motivelor care stau la baza deciziilor lor [51, p. 102]. În cazul romanului, proiectele vizuale și colaborative permit elevilor să creeze hărți ale relațiilor dintre personaje, să urmărească evoluția temelor pe parcursul acțiunii și să identifice simbolurile recurente, toate acestea fiind monitorizate de profesor pentru feedback și evaluare continuă [149, p. 220].

Pentru a asigura un proces de învățare complet vizibil, sunt utilizate rubrici de evaluare care integrează componente cognitive, afective și metacognitive. O rubrică poate include: analiza

temelor și a simbolurilor (cognitiv), reflectarea emoțională și conexiunea cu textul (afectiv), autoevaluarea strategiilor de lectură și ajustarea lor (metacognitiv), participarea la discuții și argumentarea interpretărilor (social-comunicativ), înțelegere și integrare a valorile culturale, morale, estetice și sociale (axiologic). Astfel, profesorul poate urmări progresul elevilor și poate adapta intervențiile, iar elevii își pot vizualiza propria dezvoltare, sporindu-și autonomia și responsabilitatea față de învățare [35, p. 95].

Receptarea textelor literare de către elevii de liceu reprezintă un proces complex, multidimensional, care depășește simpla citire și memorare, solicitând o implicare cognitivă, afectivă și metacognitivă intensă. În centrul acestei activități se află capacitatea elevului de a identifica temele principale și secundare, de a analiza simbolurile, figurile de stil și conflictele narative, precum și de a interpreta motivațiile personajelor în raport cu contextul social și moral al textului. Această abordare nu numai că facilitează înțelegerea textului, dar dezvoltă și gândirea critică, abilitatea de argumentare și competențele reflexive necesare pentru înțelegerea literaturii ca fenomen cultural și social [149, p. 245].

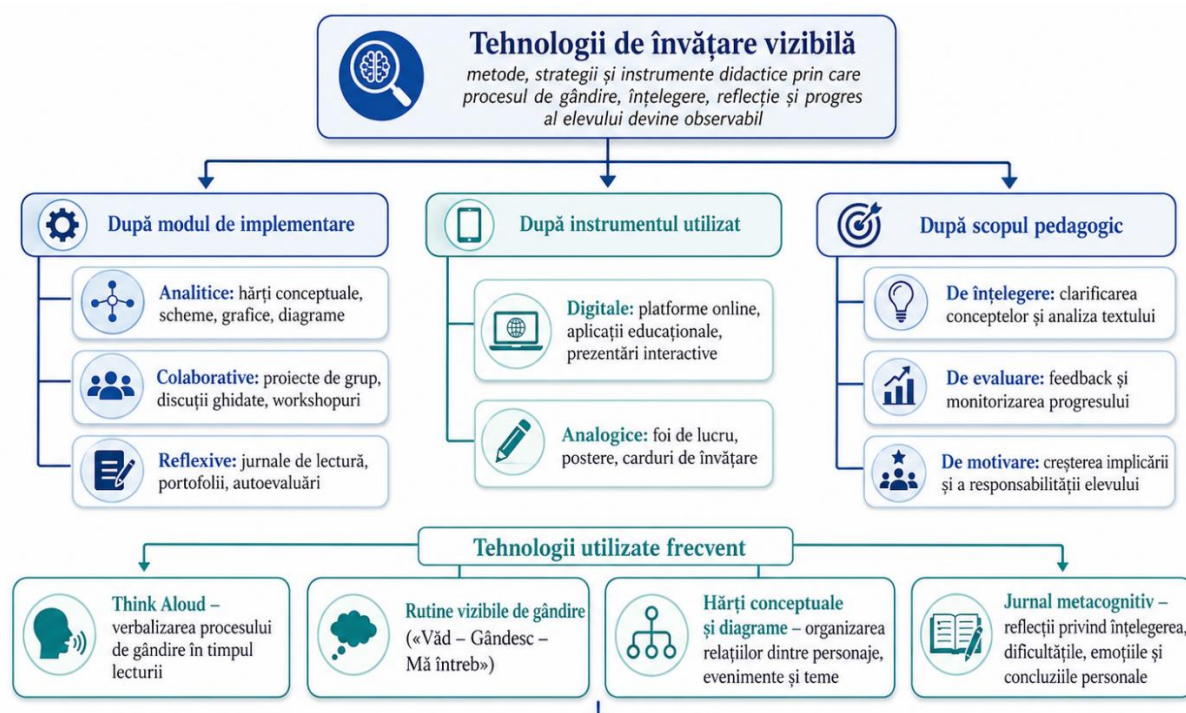
Integrarea tehnologiilor de învățare vizibilă, cum sunt hărțile conceptuale, diagramele, fișele de lucru interactive și rubricile de evaluare vizibilă, oferă elevilor instrumente prin care procesul de receptare devine transparent, structurat și interactiv [50, p. 130]. Aceste instrumente permit elevilor să vizualizeze relațiile dintre elementele textului, să monitorizeze progresul propriu și să identifice conexiunile logice între teme, personaje și simboluri [21, p. 118]. În practică, elevii raportează că hărțile conceptuale îi ajută să ordoneze informația, să descopere tiparele narative și să formuleze concluzii coerente, ceea ce evidențiază importanța vizualizării gândirii pentru aprofundarea înțelegerii literare [149, p. 248].

Activitățile de învățare vizibilă contribuie semnificativ la dezvoltarea gândirii critice. Elevii sunt încurajați să compare perspective diferite asupra aceluiași text, să argumenteze alegerile personajelor și să exploreze multiple interpretări pentru simboluri și teme. Această libertate interpretativă sporește autonomia elevului și îl determină să participe activ la construirea sensului textului [39, p. 48]. Mai mult, procesul devine reflexiv, elevii fiind determinați să examineze propriile presupuneri, să identifice erorile de interpretare și să ajusteze strategiile de lectură. Această dimensiune metacognitivă este esențială pentru consolidarea competențelor autonome și pentru dezvoltarea abilităților de analiză critică.

Dimensiunea afectivă a receptării literare este puternic influențată de tehnologiile de învățare vizibilă. Elevii care participă la activități centrate pe exprimarea reacțiilor emoționale și pe dialoguri deschise manifestă un angajament mai autentic în procesul de analiză. Aceștia reușesc să empatizeze cu personajele, să înțeleagă conflictele morale și sociale din text și să conecteze

experiența literară cu propria experiență. [51, p. 139]. Experiența afectivă devine în acest mod un catalizator al înțelegerii profunde, iar lectura nu mai este percepută doar ca o sarcină academică, ci ca un proces implicativ, personal și semnificativ.

Un alt efect important al tehnologiilor de învățare vizibilă este stimularea creativității. Elevii sunt încurajați să exploreze interpretări originale, să formuleze conexiuni neașteptate între elementele textului și să construiască narative alternative sau scenarii ipotetice bazate pe acțiunile personajelor. Această flexibilitate cognitivă este esențială pentru dezvoltarea gândirii divergente și pentru abordarea eficientă a problemelor în contexte literare complexe. [21, p. 140]. De asemenea, activitățile vizibile permit elevilor să comunice clar ideile lor, să argumenteze persuasiv și să susțină opinii multiple, ceea ce contribuie la dezvoltarea competențelor socio-cognitive și la pregătirea lor pentru interacțiuni academice și profesionale viitoare [39, p. 55].



**Figura 2.1 Tehnologii de învățare vizibilă (elaborare proprie)**

Procesul de receptare literară se desfășoară pe etape, fiecare având rolul să consolideze competențele elevului și să faciliteze înțelegerea globală a textului.

Prima etapă presupune citirea atentă și identificarea elementelor esențiale: tema, personajele, conflictele și simbolurile principale. Elevii care utilizează hărți conceptuale sau diagrame vizuale pot ordona aceste elemente, pot observa relațiile cauză-efect și pot începe să formuleze interpretări inițiale [149, p. 252].

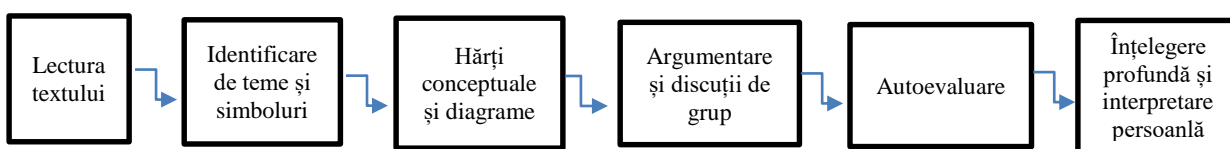
În etapa a doua, elevii analizează figurile de stil, metaforele și personificările, urmărind modul în care acestea sprijină mesajul și tema textului. Tehnologiile vizibile permit vizualizarea conexiunilor între figuri de stil și temă, ceea ce sporește capacitatea de analiză critică [51, p. 136].

Următoarea etapă se concentrează pe argumentarea și justificarea interpretărilor. Elevii sunt invitați să susțină punctele de vedere, să dezbată perspective alternative și să construiască raționamente coerente. Această etapă este esențială pentru dezvoltarea gândirii critice și pentru exersarea competențelor de comunicare academică [35, p. 107].

În etapa finală, elevii își reflectă propriul proces de învățare, identificând ce strategii au fost eficiente, ce aspecte necesită ajustare și cum pot aplica învățarea dobândită în contexte literare ulterioare. Această etapă metacognitivă consolidează autonomia și responsabilitatea pentru propria învățare, transformând lectura într-un proces activ, reflexiv și continuu [136, p. 75].

Prin aceste etape, integrarea tehnologiilor de învățare vizibilă în receptarea literaturii permite elevilor să atingă competențele curriculare privind competențele integrate, să dezvolte abilitatea de a formula interpretări personale, să analizeze simbolurile și figurile de stil, să comunice clar și să argumenteze coerent.

Elevii învață să monitorizeze progresul propriu, să ajusteze strategiile de lectură și să participe activ la construcția sensului textului, ceea ce reflectă o înțelegere autentică și profundă a literaturii [149, p. 285].



**Figura 2.2 Etapele procesului de receptare literară**

*Dimensiunea cognitivă a receptării literare* se referă la ansamblul proceselor mentale implicate în înțelegerea, analizarea și interpretarea unui text literar. În această perspectivă, lectura nu este un act pasiv de recepție a informației, ci un proces activ de construcție a sensului, în care cititorul devine co-creator al operei [79, p. 110]. Această dimensiune implică mai multe componente esențiale: decodarea semnificațiilor lexicale și sintactice, realizarea inferențelor, identificarea simbolurilor și figurilor de stil, precum și organizarea logică a informațiilor pentru a construi o interpretare coerentă.

Realizarea inferențelor este o competență centrală în dimensiunea cognitivă. Aceasta presupune capacitatea elevului de a completa informațiile care nu sunt explicit exprimate în text și de a formula conexiuni între elementele narative [81, p. 45]. De exemplu, într-un roman realist,

un elev poate deduce starea emoțională a unui personaj prin analiza acțiunilor și dialogurilor, chiar dacă autorul nu menționează explicit sentimentele acestuia. În pedagogia lecturii, profesorul poate ghida acest proces prin întrebări deschise, exerciții de argumentare și activități de discuție în grup, stimulând astfel gândirea critică și abilitatea de interpretare independentă. Dimensiunea cognitivă implică și capacitatea de a recunoaște structurile narrative și organizarea textului. Elevii trebuie să identifice elementele de compoziție: acțiunea, conflictele, deznodământul, precum și rolul fiecărui personaj în dezvoltarea acțiunii. [136, p. 35]. În cazul textelor moderne sau postmoderne, unde structura narativă poate fi fragmentată sau necronologică, elevii sunt provocați să reconstruiască cronologia evenimentelor și să înțeleagă relațiile cauzale, dezvoltând astfel gândirea analitică și capacitatea de sinteză.

În literatura liceală, interpretarea simbolurilor și a figurilor de stil constituie un element central al dimensiunii cognitive. Cititorul trebuie să recunoască metafore, aluzii, simboluri culturale și să le interpreteze în contextul întregii opere [79, p. 115]. De exemplu, într-un poem simbolist, floarea poate fi interpretată nu doar ca obiect natural, ci ca reprezentare a fragilității vieții sau a iubirii pierdute. Activitățile didactice pot include identificarea simbolurilor în grup, elaborarea de hărți conceptuale și argumentarea interpretărilor în fața colegilor, ceea ce consolidează competențele cognitive și comunicative ale elevilor.

Dimensiunea cognitivă presupune și capacitatea de a integra informațiile din text cu cunoștințele anterioare și cu experiența personală a elevului. Această integrare permite construirea unui sens personal și contextualizat al operei [56, p. 310]. De exemplu, la lectura unui roman istoric, elevul poate conecta evenimentele narrative cu cunoștințele despre perioada respectivă, interpretând acțiunile personajelor în funcție de contextul istoric real.

În pedagogia modernă, dimensiunea cognitivă este stimulată prin diverse strategii didactice:

- *Întrebări ghidate și problematizare.* Profesorul formulează întrebări care provoacă elevul să facă inferențe și să argumenteze răspunsurile.
- *Analiza comparativă.* Compararea acțiunilor, motivațiilor și valorilor personajelor în diferite texte stimulează gândirea critică și capacitatea de sinteză.
- *Hărți conceptuale și scheme.* Elevii organizează vizual informațiile din text, facilitând procesarea complexă și înțelegerea relațiilor narrative.
- *Jurnale de lectură și reflecție.* Scrierea propriilor interpretări ajută elevul să își clarifice gândurile și să dezvolte autonomie în procesul cognitive [19, p. 70].

Cercetările arată că elevii de liceu, deși au dezvoltat gândirea formală, întâmpină dificultăți în gestionarea informațiilor complexe, mai ales atunci când textul este ambiguu sau simbolic [113, p. 118]. De exemplu, în interpretarea unui poem modernist, elevul poate recunoaște cuvintele și imaginile, dar poate întâmpina dificultăți în construirea unei interpretări unitare. Dimensiunea cognitivă necesită intervenții pedagogice susținute, prin care elevii sunt ghidați să observe, să analizeze, să interpreteze și să integreze semnificațiile textului în mod autonom și reflexiv.

*Dimensiunea afectivă a receptării literare* se referă la implicarea emoțională a elevului în actul lecturii și la modul în care această implicare influențează procesul de înțelegere și interpretare a textului literar. Literatura are capacitatea de a genera trăiri intense, de a stimula empatia și de a favoriza reflecția asupra propriei identități și a relațiilor cu ceilalți [109, p. 87]. Astfel, lectura literară nu se limitează doar la nivelul cognitiv, ea devine un spațiu în care emoțiile, valorile și experiența personală a elevului interacționează și se completează reciproc.

Empatia este un proces psihologic și afectiv prin care cititorul reușește să se identifice cu stările, trăirile și dilemele personajelor literare. În adolescența târzie, capacitatea de a înțelege și de a simți emoțiile altora este în continuă dezvoltare, iar literatura reprezintă un instrument eficient pentru cultivarea acestei competențe [49, p. 132]. De exemplu, lectura unui roman realist în care un personaj se confruntă cu dificultăți familiale poate determina elevul să reflecteze asupra experienței proprii și să înțeleagă profund emoțiile celorlalți, rezonând cu aceștia. Profesorii pot sprijini empatia literară prin discuții ghidate, întrebări deschise și activități de tip „role-playing”, în care elevii simulează o situație reală prin asumarea unui rol: rolul personajelor. Astfel, cititorul nu doar recepționează mesajul textului, ci trăiește experiența narativă, ceea ce conduce la o implicare afectivă profundă și la dezvoltarea inteligenței emoționale.

Implicarea afectivă sporește motivația pentru lectură. Elevii care resimt o conexiune emoțională cu textul sunt mai predispuși să analizeze detaliile, să pună întrebări și să dezvolte interpretări complexe [116, p. 42]. Această implicare nu doar stimulează performanța cognitivă, dar contribuie și la consolidarea obiceiului de lectură și la formarea unei atitudini pozitive față de literatură. De exemplu, un text liric care abordează teme precum prietenia, iubirea sau pierderea acesteia poate genera reflecție personală și discuții autentice în clasă. Profesorul poate solicita elevilor să noteze în jurnalele de lectură propriile reacții emoționale, să le argumenteze și să le coreleze cu experiențele lor, stimulând astfel atât dimensiunea afectivă, cât și pe cea cognitivă.

Un aspect esențial al dimensiunii afective este capacitatea elevului de a-și reglementa emoțiile generate de text. Emoțiile intense pot influența modul în care informația este procesată, iar fără ghidare, cititorul poate rămâne prins în trăirea afectivă, pierzând din vedere analiza și interpretarea obiectivă. [ibid, p. 90].

Strategiile didactice pentru reglementarea emoțiilor includ: discuții structurate după lectură, identificarea sentimentelor provocate de text și compararea acestora cu emoțiile personajelor, redactarea de eseuri reflexive în care elevul argumentează relația dintre trăirile sale și experiența narativă. Aceste practici permit elevului să gestioneze emoțiile, să le înțeleagă și să le valorizeze în procesul de interpretare literară.

În perioada liceului, adolescenții își construiesc identitatea personală și socială, iar literatura oferă un cadru simbolic pentru explorarea acestor procese [119, p. 113]. Cititorul se confruntă cu dileme morale, conflicte sociale și experiențe existențiale ale personajelor, ceea ce stimulează reflecția asupra propriei vieți și asupra valorilor personale. De exemplu, analiza unui roman cu adolescenți și pentru adolescenți, care tratează probleme de prietenie, marginalizare sau alegeri morale poate provoca elevul să exploreze propriile convingeri și atitudini. Astfel, dimensiunea afectivă nu este doar despre trăirea emoțiilor, ci despre modul în care acestea sunt integrate în procesul de reflecție și dezvoltare personală.

Integrarea dimensiunii afective în cadrul orelor de literatură poate fi realizată prin:

- *Jurnale de lectură emoțională* – elevii notează ce sentimente le-a provocat textul și argumentează modul în care acestea influențează înțelegerea
- *Activități de empatie narativă* – roluri și dramatizări ale scenelor pentru a experimenta perspective diferite
- *Discuții ghidate* – profesorul facilitează dezbateri despre emoțiile și dilemele personajelor, legându-le de experiențele elevilor
- *Reflecții scrise și comparative* – elevii analizează cum emoțiile personale influențează interpretarea, dezvoltând capacitatea de autoreglare emoțională

*Dimensiunea afectivă a receptării literare* este esențială pentru formarea cititorului reflexiv și empatic. Implicarea emoțională sporește motivația, susține gândirea critică și favorizează dezvoltarea identității personale. Prin activități didactice structurate, emoțiile generate de text pot fi transformate în instrumente de înțelegere și interpretare, creând o legătură între trăirea afectivă și analiza cognitivă. [24, p. 203].

*Dimensiunea axiologică a receptării literare* se referă la modul în care elevii percep, interpretează și integrează valorile morale, sociale și culturale prezentate în operele literare. Aceasta reprezintă o componentă esențială a educației literare, deoarece contribuie la dezvoltarea judecății morale, a responsabilității civice și a capacității de reflecție etică [132, p. 52].

Literatura oferă situații-limită și dileme morale care provoacă cititorul să ia poziție, să compare propriile convingeri cu valorile exprimate în text și să dezvolte un sistem axiologic

personal. În acest sens, dimensiunea axiologică nu se limitează la recunoașterea valorilor, ci include analiza critică, reflecția și integrarea valorilor în experiența personală.

Textele literare oferă modele de comportament, confruntări între bine și rău și conflicte morale care permit elevilor să înțeleagă complexitatea vieții și să dezvolte empatie și responsabilitate. De exemplu, personajele din literatura clasică română sunt confruntate cu dileme etice, sociale, relaționale, existențiale legate de onoare, dreptate, loialitate, adevăr, iubire, libertate, solidaritate socială. Analiza acestor situații stimulează reflecția etică și ajută elevul să formuleze propriile judecăți asupra valorilor morale [56, p. 305].

În pedagogia contemporană se recomandă utilizarea întrebărilor deschise și a discuțiilor ghidate pentru a stimula analiza valorilor. De exemplu, profesorul poate solicita elevilor să compare acțiunile personajelor cu principiile morale personale și să argumenteze dacă deciziile lor au fost justificate, favorizând astfel gândirea critică și reflecția axiologică.

Dimensiunea axiologică a receptării literare sprijină dezvoltarea judecății critice, deoarece elevii învață să examineze acțiunile personajelor în context social, cultural și istoric. Prin compararea valorilor promovate în text cu propriile convingeri și cu normele societății, elevii își dezvoltă capacitatea de evaluare critică a comportamentului uman.

Pentru a stimula dimensiunea axiologică, profesorii pot utiliza următoarele metode:

- *Studiu de caz moral*: Analizarea unor situații fictive sau reale din literatură pentru identificarea dilemelor și valorilor implicate
- *Dezbateri și discuții*: Compararea valorilor promovate în texte cu experiențele și convingerile elevilor
- *Eseuri reflexive*: Elevii scriu despre cum valorile literare influențează propriile decizii și atitudini
- *Jurnale axiologice*: Înregistrarea observațiilor și opiniilor despre dilemele morale întâlnite în lectură, pentru consolidarea reflecției personale

Aceste metode facilitează trecerea de la o receptare pasivă la o receptare activă, în care elevul devine participant la procesul de formare a valorilor, nu doar observator al acțiunilor personajelor.

Dimensiunea axiologică nu funcționează izolată, ci interacționează cu dimensiunile cognitive și afective. În analiza unui text, elevul folosește capacitatea cognitivă pentru a înțelege situațiile și implicarea afectivă pentru a empatiza cu personajele, iar reflecția axiologică îi permite să integreze învățămintele în propria experiență și judecată morală [52, p. 79; 135, p. 45]. Astfel, ea devine un instrument de dezvoltare holistică, care sprijină formarea unui individ reflexiv,

responsabil și capabil să facă alegeri conștiente în viața personală și socială. Dimensiunea axiologică consolidează capacitatea elevilor de a reflecta asupra valorilor și principiilor morale, contribuind la formarea judecății critice și a responsabilității civice. Prin intermediul literaturii, elevii pot explora dileme etice, compara valori, argumenta poziții morale și integra aceste reflecții în propria viață. Integrarea acestei dimensiuni în procesul didactic transformă lectura într-un act educativ complex, care nu doar transmite informații, ci formează caractere și capacitatea de reflecție etică.

*Dimensiunea metacognitivă a receptării literare* se referă la conștientizarea și reglarea proceselor de înțelegere și interpretare a textului. Metacogniția reprezintă o componentă esențială a gândirii critice, permițând elevului să-și monitorizeze propriile strategii de lectură, să identifice dificultățile și să adopte tehnici adecvate pentru o înțelegere mai profundă. [52, p. 901] Această dimensiune completează atât latura cognitivă, cât și cea afectivă și axiologică, transformând lectura într-un act reflexiv și strategic. Conștientizarea reprezintă primul pas în dezvoltarea metacogniției. Elevul trebuie să fie capabil să recunoască modul în care citește, ce strategii folosește și cum aceste strategii influențează înțelegerea textului [10, p. 108]. De exemplu, un elev care realizează că are dificultăți în identificarea simbolurilor dintr-un poem poate decide să recitească textul, să noteze ideile principale sau să folosească o hartă conceptuală pentru a organiza informațiile.

În practică, profesorul poate sprijini această conștientizare prin activități precum: reflecții scrise după lectură, discuții despre modul de abordare a textului și evaluarea propriilor strategii de înțelegere. Aceasta dezvoltă autoreglarea cognitivă, permițând elevului să devină un cititor activ și reflexiv.

Monitorizarea presupune evaluarea continuă a nivelului de înțelegere a textului și identificarea zonelor de dificultate. Elevii trebuie să-și pună întrebări precum: *Mesajul textului l-am decodificat corect?, Ce teme și simboluri nu am identificat? sau Cum pot realiza conexiuni între elementele textuale?* Această monitorizare poate fi realizată prin utilizarea jurnalelor metacognitive, unde elevii înregistrează întrebările, confuziile și concluziile personale. De exemplu, la lectura unui roman cu structură complexă sau cu multiple perspective narative, elevul poate nota conexiunile între acțiuni și motivațiile personajelor, dezvoltând o înțelegere mai profundă și structurată a textului.

Metacogniția depășește nivelul simplei conștientizări a propriilor procese cognitive, incluzând, în mod esențial, capacitatea de reglare și adaptare strategică în vederea optimizării înțelegerii. Reglarea strategiilor presupune selecția adecvată a metodelor de abordare în funcție de tipologia textului și de gradul de dificultate al acestuia. Astfel, elevul poate recurge la tehnici

precum rezumarea secvențelor textuale complexe înaintea continuării lecturii, elaborarea unor reprezentări grafice pentru organizarea informațiilor sau validarea interpretărilor proprii prin interacțiuni cu colegii și cadrul didactic, în scopul asigurării coerenței și corectitudinii acestora.

Aceste practici contribuie la dezvoltarea autonomiei în lectură, consolidând capacitatea elevului de a procesa și interpreta texte complexe în absența unei medieri didactice constante. În acest context, integrarea tehnologiilor de învățare vizibilă susține în mod semnificativ dezvoltarea dimensiunii metacognitive. Instrumente precum hărțile conceptuale digitale, platformele de reflecție colaborativă și aplicațiile de jurnalizare facilitează externalizarea și monitorizarea proceselor cognitive, oferind elevilor posibilitatea de a-și vizualiza și ajusta strategiile în timp real.

De exemplu, utilizarea unei hărți conceptuale interactive permite structurarea relațiilor dintre teme, simboluri și personaje, concomitent cu evidențierea progresului în înțelegerea textului. Prin intermediul acestor instrumente, procesul de lectură devine explicit, susceptibil de evaluare și optimizare, ceea ce conduce la creșterea eficienței învățării și la dezvoltarea competențelor metacognitive.

Strategiile didactice orientate spre stimularea metacogniției se circumscriu unui cadru pedagogic centrat pe dezvoltarea capacității elevilor de a-și conștientiza, monitoriza și autoregla procesele cognitive implicate în actul receptării textului literar. În acest context, jurnalele metacognitive se configurează ca instrumente de reflecție sistematică, prin intermediul cărora elevii își obiectivează dificultățile întâmpinate, formulează interogații cognitive relevante și își structurează concluziile, facilitând astfel internalizarea unor practici reflexive stabile.

Complementar, utilizarea întrebărilor de tip metacognitiv (de tipul „gândire despre gândire”) antrenează procese de verbalizare și explicitare a strategiilor cognitive, solicitând elevilor să reconstruiască traseul inferențial al interpretării și să analizeze mecanismele de depășire a disonanțelor cognitive. Hărțile conceptuale și reprezentările diagramatice funcționează ca instrumente de organizare cognitivă, susținând structurarea relațiilor semantice și logice din interiorul textului, precum și vizualizarea coerenței discursive. Interacțiunile colaborative facilitează negocierea sensurilor și transferul de strategii cognitive eficiente, contribuind la dezvoltarea unei comunități de învățare în care cunoașterea este co-construită.

Prin integrarea acestor practici, elevii își dezvoltă competențele de autorefecție și autoreglare, ceea ce conduce la optimizarea strategiilor de lectură și la consolidarea autonomiei în abordarea textelor literare complexe, precum și în elaborarea unor interpretări argumentate și coerente. Dimensiunea metacognitivă se constituie, astfel, într-un principiu integrator al procesului de receptare literară, având rolul de a media și de a potența interacțiunea dintre dimensiunile cognitivă, afectivă și axiologică. Prin conștientizarea și reglarea propriilor procese de gândire,

elevul dobândește capacitatea de a opera eficient cu mecanisme cognitive superioare (analiză, inferență, interpretare simbolică), de a gestiona răspunsurile afective generate de text și de a integra valorile morale și culturale într-un demers reflexiv riguros structurat. Metacogniția funcționează ca un mecanism de coordonare și reglare a întregului proces de receptare literară, conferind actului lecturii un caracter profund, strategic și autoreflexiv.

Dimensiunea metacognitivă se configurează ca un nucleu fundamental în formarea unui cititor autonom, reflexiv și responsabil. Prin procesele de conștientizare, monitorizare și autoreglare a activității de lectură, elevul dobândește control asupra propriilor mecanisme de comprehensiune, fiind capabil să-și ajusteze strategiile cognitive și să reconceptualizeze dificultățile întâmpinate ca oportunități de învățare. Integrarea sistematică a acestei dimensiuni în cadrul studiului literaturii contribuie la dezvoltarea concomitentă a competențelor cognitive, afective și axiologice, configurând un demers educațional complex, de tip multidimensional. În acest sens, dimensiunea metacognitivă nu doar susține, ci și mediază interacțiunea dintre aceste registre, facilitând o receptare profundă și nuanțată a textului literar.

Proiectarea intervențiilor didactice impune includerea unor mecanisme explicite de susținere a autoreglării, reflecției și colaborării, aspecte care conduc la optimizarea procesului de predare-învățare a literaturii și la creșterea eficienței acestuia în termeni de rezultate formative și performanțe interpretative.

**Tabelul 2.14 Dimensiunile receptării textului literar: caracteristici, exemple pedagogice și surse**

Dimensiune	Caracteristici	Exemple pedagogice	Surse
<i>Cognitivă</i>	Procese de inferență, analiză structurală, identificarea simbolurilor	Analiza temelor, interpretarea metaforelor, construirea de argumentări textuale	Iser, 1978, p. 110
<i>Afectivă</i>	Implicare emoțională, empatie față de personaje	Jurnale de lectură, discuții despre conflicte morale, transpuneri emoționale	Nussbaum, 1997, p. 87
<i>Axiologică</i>	Interiorizarea valorilor, reflecție etică	Dezbateri despre dileme morale, evaluarea acțiunilor personajelor	Ricoeur, 1984, p. 52
<i>Metacognitivă</i>	Conștientizarea strategiilor de lectură	Jurnale metacognitive, hărți conceptuale, auto-reflecții	Flavell, 1979, p. 910

Elaborarea indicatorilor și a descriptorilor receptării textelor literare de către liceeni prin tehnologii de învățare vizibilă a creat noi oportunități pedagogice pentru profesorii de limbă și literatură română pentru liceu, de evaluare, prin indicatori și descriptori, a competenței de RTL din perspectiva valorificării TIV pentru receptarea textelor literare de către liceeni.

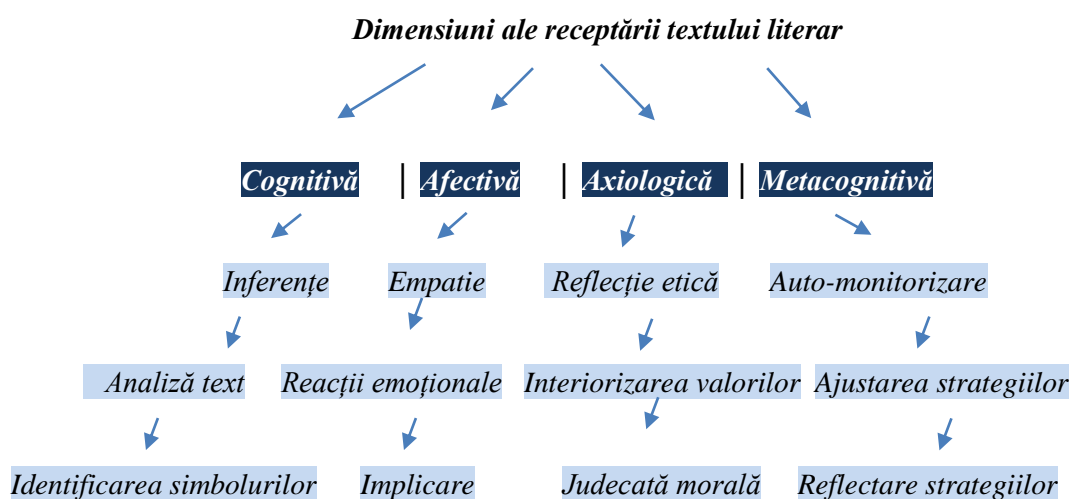
Sistemul de indicatori și descriptori ai receptării textelor literare s-au constituit ca și cadru de evaluare care permite observarea, măsurarea și interpretarea modului în care elevul înțelege și valorifică textul literar. Indicatorii urmăriți se referă atât la nivelul de înțelegere a textului și la

capacitatea de interpretare, dar și la implicarea emoțională în lectură, raportarea la valori și idei, precum și la reflecția asupra propriei lecturi.

Descriptorii - nivelurile concrete de performanță, care arată cum se manifestă indicatorii, i-am organizat pe patru niveluri: la nivel elementar, elevii identifică informații explicite din text, la nivel mediu: interpretează ideile textului literar și motivele literare, la nivel avansat pot realiza interpretări personale argumentate, iar la nivel excelent elevii fac conexiuni critice și evaluative între texte și contexte.

Sistemul de indicatori și descriptorii l-am organizat pe cele patru dimensiuni ale receptării textului literar: dimensiunea cognitivă necesită înțelegere, analiză, interpretare, dimensiunea afectivă solicită empatie și reacție emoțională, dimensiunea axiologică presupune emiterea unor judecăți de valoare, reflecție etică și estetică, în timp ce dimensiunea metacognitivă se reflectă în capacitatea elevului de autoevaluare și de reglare a lecturii.

Un astfel de sistem permite transformarea receptării textului literar într-un proces vizibil, evaluabil și formativ, facilitând atât predarea, cât și învățarea literaturii în liceu. Am creat un model conceptual pentru dimensiunile receptării textului literar (figura 2.2), care facilitează realizarea unei evaluări holistice a procesului de receptare literară, stimulând dezvoltarea gândirii critice, a reflecției axiologice și a capacităților de autoreglare cognitivă.



**Figura 2.3 Model conceptual integrat al dimensiunilor receptării textului literar**

Integrarea tehnologiilor de învățare vizibilă în receptarea textelor literare la nivel liceal presupune o reconceptualizare a actului didactic, caracterizată prin deplasarea accentului de la transmiterea unidirecțională a informației către construirea activă, conștientă și reflexivă a sensului. Un asemenea demers depășește aplicarea punctuală a unor tehnici inovative, implicând o adaptare riguroasă la specificul grupului de elevi, la particularitățile textului literar și la

competențele curriculare vizate. Eficiența învățării vizibile este condiționată de integrarea acesteia într-un scenariu didactic coerent, în cadrul căruia fiecare etapă a lecturii contribuie la dezvoltarea gândirii critice, reflexive și metacognitive.

Procesul didactic debutează în etapa pregătitoare a activității de lectură, moment esențial pentru activarea cunoștințelor anterioare și pentru orientarea intențională a atenției elevilor către scopurile lecturii. Selectarea textului literar constituie o decizie pedagogică de prim ordin, întrucât nivelul de dificultate, densitatea simbolică și structura discursivă influențează în mod direct calitatea receptării. Alegerea unui text adecvat permite nu doar decodarea conținutului explicit, ci și explorarea semnificațiilor profunde, a relațiilor dintre personaje și a valorilor implicite. În acest cadru, rolul profesorului constă în anticiparea dificultăților de comprehensiune și în configurarea unor condiții favorabile unei interacțiuni autentice între elev și text, evitând atât supraîncărcarea cognitivă, cât și simplificarea excesivă a conținutului literar.

Formularea obiectivelor de lectură dobândește o relevanță deosebită. Acestea depășesc dimensiunea strict cognitivă, integrând componente metacognitive, afective și sociale. Elevii sunt orientați spre conștientizarea propriilor strategii de lectură, a mecanismelor utilizate în procesul de comprehensiune și a răspunsurilor afective generate de text. Clarificarea acestor obiective contribuie la intensificarea motivației pentru lectură și la asumarea unui rol activ în procesul de învățare, configurând lectura ca demers intențional, autoreflexiv și autoreglat.

Etapa de aplicare a tehnologiilor de învățare vizibilă constituie nucleul demersului didactic, fiind orientată spre externalizarea și explicitarea proceselor cognitive implicate în interpretarea textului literar.

*Procedura Think Aloud* permite verbalizarea gândirii în timp real, facilitând observarea și internalizarea strategiilor de analiză utilizate de profesor sau de colegi. Prin acest mecanism, interpretarea literară capătă un caracter transparent și secvențial, în cadrul căruia formularea ipotezelor interpretative, identificarea indiciilor textuale și construcția sensului sunt explicitate sistematic, contribuind la dezvoltarea unor competențe strategice transferabile în contexte variate de lectură și învățare.

*Rutinele de gândire vizibilă* susțin structurarea procesului interpretativ prin delimitarea clară a informațiilor explicite din text, a interpretărilor personale și a interogațiilor deschise. Această organizare favorizează dezvoltarea curiozității epistemice și asumarea ambiguității specifice textului literar, configurând lectura ca un proces dinamic de construire progresivă a sensurilor.

*Hărțile conceptuale și diagramele narrative* reprezintă componente esențiale ale învățării vizibile, contribuind la reprezentarea vizuală a relațiilor dintre personaje, evenimente și teme.

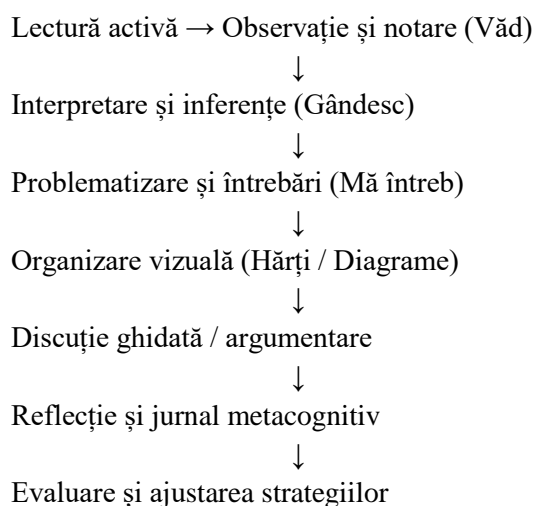
Aceste instrumente facilitează integrarea informațiilor într-o structură coerentă, susținând formarea unei imagini de ansamblu asupra textului literar. Suportul vizual astfel obținut facilitează atât memorarea, cât și reflecția ulterioară asupra textului.

*Jurnalul metacognitiv* funcționează ca instrument de reflecție sistematică asupra procesului de lectură, prin intermediul căruia elevii consemnează strategiile utilizate, dificultățile întâmpinate și reacțiile afective generate de text. Această practică susține dezvoltarea capacității de autoanaliză și autoreglare, contribuind la creșterea gradului de conștientizare a propriilor mecanisme de învățare și la formarea autonomiei în lectură.

Dimensiunea socială a învățării este valorificată prin discuții ghidate și activități de problematizare, care facilitează confruntarea și negocierea perspectivelor interpretative. Interacțiunea dialogică permite rafinarea interpretărilor și susținerea acestora prin argumente coerente, în timp ce cadrul didactic îndeplinește rolul de mediator al sensurilor, orientând discursul prin întrebări deschise și încurajând pluralitatea interpretativă. Acest tip de abordare contribuie la dezvoltarea competențelor comunicative și la consolidarea unei atitudini reflexive și deschise față de diversitatea interpretărilor, în contextul unei comunități de învățare colaborative.

Etapă de consolidare și evaluare vizează stabilizarea achizițiilor cognitive și metacognitive, precum și reflectarea sistematică asupra procesului de învățare. Instrumente precum fișele de lucru și rubricile de evaluare facilitează o apreciere diferențiată a competențelor formate, având în vedere nu doar acuratețea interpretării, ci și profunzimea reflecției, coerența demersului argumentativ și nivelul de dezvoltare al capacității de autoevaluare. În acest cadru, evaluarea dobândește un pronunțat caracter formativ, orientat spre susținerea progresului individual și furnizarea unui feedback relevant pentru optimizarea strategiilor de lectură. Reflecția post-lectură se constituie ca un moment esențial pentru integrarea experienței interpretative într-o perspectivă personală, critică și autoreflexivă. Prin elaborarea propriilor concluzii și prin raportarea acestora la interpretările colegilor, elevii își dezvoltă competențele de analiză și evaluare a sensurilor literare. Acest tip de exercițiu contribuie la consolidarea gândirii reflexive și la interiorizarea achizițiilor dobândite pe parcursul activității didactice.

Figura 2.4 sintetizează etapele procesului de receptare vizibilă a textului literar, evidențind progresia de la identificarea elementelor explicite ale discursului literar la interpretare, problematizare, organizarea vizuală a informațiilor, argumentare și reflecție metacognitivă, culminând cu evaluarea și ajustarea strategiilor de lectură. Modelul astfel configurat prezintă un grad ridicat de flexibilitate, putând fi adaptat diferitelor genuri literare și oferind cadrului didactic un instrument eficient pentru monitorizarea progresului individual al elevilor.



**Figura 2.4 Diagrama procesului de receptare vizibilă**

Cercetarea realizată confirmă că tehnologiile de învățare vizibilă nu sunt instrumente auxiliare, ci un element central al procesului de predare-învățare, deoarece oferă un cadru coerent pentru dezvoltarea competențelor literare, metacognitive și sociale [37, p. 325].

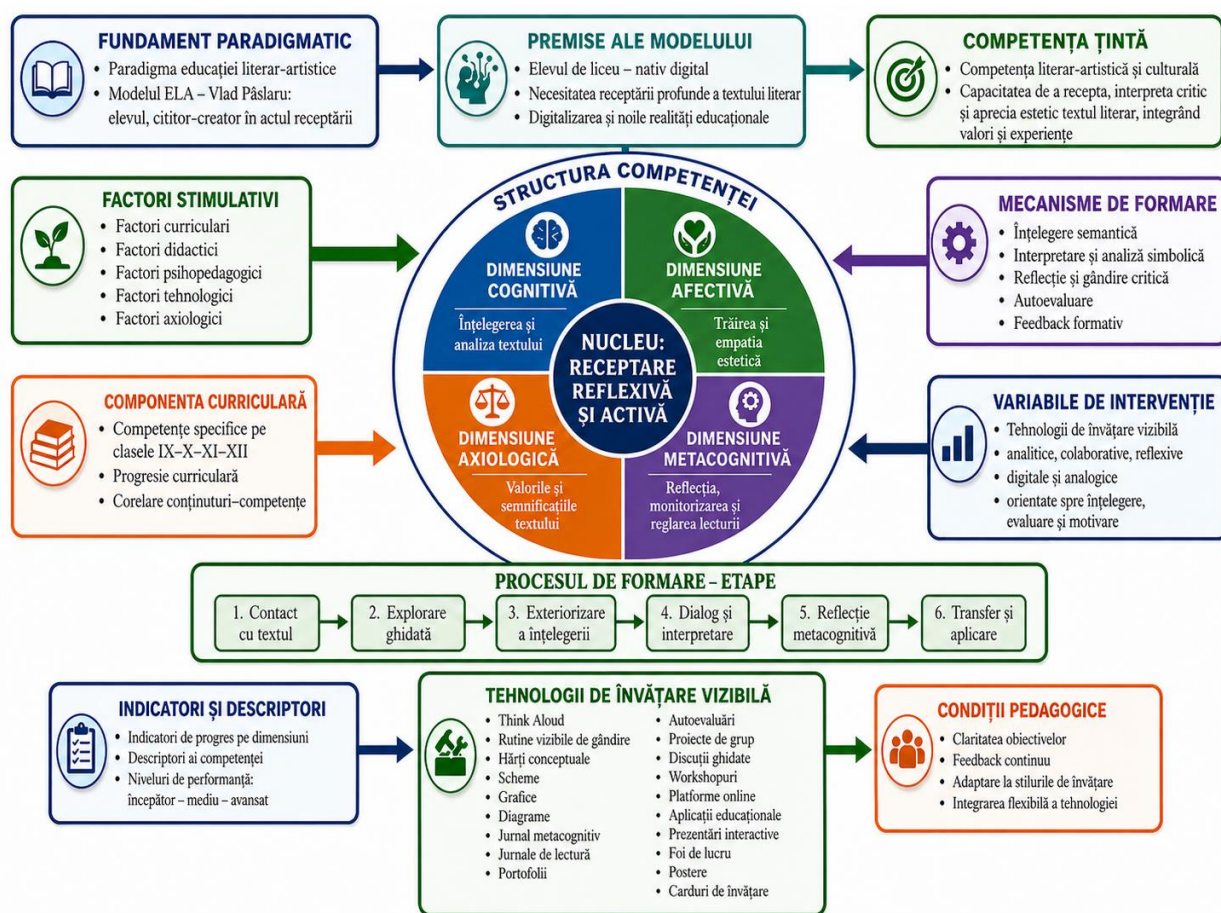
Modelul derivă din conceptualizarea receptării ca proces complex, de natură cognitivă, afectivă, axiologică și metacognitivă, și legitimează integrarea tehnologiilor de învățare vizibilă ca mecanism de externalizare, explicitare și reglare a proceselor mentale implicate în construcția sensului. În această perspectivă, învățarea vizibilă dobândește statutul de principiu metodologic axial, care transformă lectura literară într-un demers strategic, observabil și evaluabil, orientat spre dezvoltarea gândirii critice și a autonomiei interpretative.

Modelul evidențiază caracterul sistemic și interdependent al dimensiunilor receptării literare: cognitivă, afectivă, axiologică și metacognitivă, configurate ca repere fundamentale ale formării. Acestea se articulează într-un ansamblu coerent de procese prin care elevul analizează structuri textuale, internalizează semnificații, relaționează experiențe și își reglează propriile strategii de lectură.

Astfel, Figura 2.5 reflectă o paradigmă integrativă a receptării, în care construcția sensului rezultă din interacțiunea dintre opera literară, experiența subiectivă a elevului și cadrul didactic mediat de tehnologii de învățare vizibilă. În această logică, competența de receptare literară este conceptualizată ca un rezultat emergent al unei dinamici formative complexe, care implică simultan interpretare, reflecție, evaluare axiologică și autoreglare metacognitivă.

Figura 2.5 configurează sinteza conceptuală și operațională a cercetării, instituind Metodologia de educație literar-artistică prin tehnologii de învățare vizibilă pentru receptarea textelor literare de către liceeni drept un construct teoretico-praxiologic integrator, fundamentat pe

relația dintre paradigmele educației literar-artistice, principiile învățării vizibile și finalitatea formării competenței de receptare literară la liceeni.



**Figura 2.5 Conceptul de Metodologie de educație literar-artistică prin tehnologii de învățare vizibilă pentru receptarea textelor literare de către liceeni**

Un element definitiv al modelului îl constituie corelarea variabilelor intervenției didactice cu mecanismele formării și cu condițiile de eficiență pedagogică. Figura 2.5 instituie o relație funcțională între utilizarea tehnologiilor de învățare vizibilă, structura scenariului didactic și rezultatele în planul dezvoltării competențelor lectorale. În această perspectivă, eficiența metodologiei este condiționată de claritatea obiectivelor de învățare, de operaționalizarea strategiilor cognitive, de utilizarea feedbackului formativ și de capacitatea cadrului didactic de a media procesul interpretativ fără a limita autonomia elevului. Profesorul este reconceptualizat ca agent metacognitiv și facilitator al vizibilizării gândirii, care proiectează situații de învățare centrate pe problematizare, argumentare și reflecție.

Din perspectivă praxiologică și epistemologică, modelul validează funcționalitatea Metodologiei de educație literar-artistică prin tehnologii de învățare vizibilă pentru receptarea

textelor literare de către liceeni ca instrument de optimizare a procesului de predare-învățare-evaluare în educația literar-artistică. Acesta integrează indicatori și descriptori ai progresului lectoral, strategii didactice și instrumente de evaluare formativă, configurând un cadru coerent pentru dezvoltarea competențelor de interpretare, argumentare și reflecție critică.

Prin caracterul său integrator, Figura 2.5 reprezintă punctul de convergență al demersului investigativ, articulând fundamentele teoretice, dimensiunile receptării și mecanismele intervenției pedagogice într-o construcție unitară, cu valoare explicativă și predictivă în didactica literaturii.

Modelul confirmă că tehnologiile de învățare vizibilă contribuie la consolidarea autonomiei intelectuale, la dezvoltarea identității culturale și la internalizarea valorilor estetice și morale. Tehnologiile de învățare vizibilă au fost dezvoltate pentru a face procesele cognitive și metacognitive ale elevului vizibile atât pentru profesor, cât și pentru elev. Aceste tehnologii permit modelarea gândirii experților, dezvoltarea limbajului metacognitiv și creșterea autonomiei interpretative.

*Sprijinirea strategiilor experților:* Liceenii beneficiază de modelarea strategiilor cognitive ale profesorilor sau ale cititorilor avansați. De exemplu, prin prezentarea pas cu pas a procesului de analiză a simbolurilor, argumentarea interpretărilor și reflecția asupra valorilor morale, elevii pot internaliza strategii eficiente de lectură [126, p. 70].

*Dezvoltarea limbajului metacognitiv:* Tehnologiile vizibile permit elevilor să articuleze procesele de gândire, să recunoască dificultățile și să-și ajusteze strategiile. Jurnalele digitale, platformele colaborative și hărțile conceptuale facilitează externalizarea gândirii și auto-monitorizarea, consolidând astfel autonomia în lectură.

*Creșterea autonomiei interpretative:* Prin utilizarea tehnologiilor vizibile, elevul devine actor activ în construcția sensului, nu doar receptor pasiv. Aceasta încurajează formarea unor interpretări personale, comparate și validate prin discuții și reflecții scrise, ceea ce dezvoltă atât dimensiunea cognitivă, cât și pe cea axiologică și afectivă [73, p. 36].

*Avantaje pedagogice:* transformă lectura într-un proces colaborativ și vizibil, permite profesorului să identifice dificultăți în timp real, susține dezvoltarea gândirii critice și reflexive, creează un mediu în care elevul își poate exprima perspectivele, poate argumenta și integra valori morale și emoții.

Optimizarea procesului de integrare a tehnologiilor de învățare vizibilă presupune, din perspectivă didactică, personalizarea intervențiilor educaționale în funcție de nivelul de dezvoltare al clasei și de interesele specifice ale elevilor. Corelarea și combinarea strategică a diferitelor tehnici de învățare vizibilă, susținute de un feedback continuu, explicit și accesibil, contribuie

semnificativ la eficientizarea demersului instructiv-educativ și la creșterea calității procesului de învățare.

Considerăm că integrarea instrumentelor digitale, precum aplicațiile pentru construirea hărților conceptuale, platformele colaborative de discuție sau mediile virtuale de învățare amplifică potențialul formativ al învățării vizibile, prin facilitarea colaborării, a interacțiunii cognitive și a accesului la resurse educaționale diversificate. Aceste instrumente susțin externalizarea proceselor de gândire și vizualizarea acestora, oferind totodată repere concrete pentru monitorizarea progresului elevilor.

Aplicarea coerentă a acestor principii metodologice transformă tehnologiile de învățare vizibilă într-un instrument pedagogic cu valoare adăugată în predarea literaturii la nivel liceal. Acestea contribuie la intensificarea implicării elevilor în procesul de lectură, la dezvoltarea competențelor de interpretare și argumentare, precum și la consolidarea autonomiei în învățare și a capacității reflexive. Totodată, vizualizarea progresului individual și colectiv susține funcția formativă a evaluării, permițând o monitorizare continuă și transparentă a evoluției competențelor. În acest mod, literatura își reafirmă rolul de spațiu educațional complex, orientat nu doar spre transmiterea de conținuturi, ci și spre formarea gândirii critice, a competențelor interpretative și a identității culturale a elevilor.

Demersul aplicativ a fost organizat într-o succesiune de etape didactice complementare, concepute în logica unui design pedagogic coerent, care integrează componentele de planificare, intervenție și evaluare. Fiecare etapă îndeplinește funcții specifice în procesul de formare a competențelor literare, asigurând progresia graduală de la activarea cunoștințelor anterioare și orientarea lecturii, la construcția sensului prin interpretare asistată, respectiv la consolidarea și evaluarea achizițiilor. Strategiile de aplicare au fost fundamentate pe integrarea tehnologiilor de învățare vizibilă ca instrumente de mediere a procesului interpretativ.

Acestea permit externalizarea proceselor cognitive implicate în lectură, transformând actul receptării literare într-un demers explicit, observabil și analizabil. Astfel, gândirea elevilor devine obiect de reflecție și analiză, ceea ce facilitează dezvoltarea capacității de autoreglare și a autonomiei în învățare.

Strategia de implementare urmărește asigurarea unei corelări funcționale între obiectivele curriculare, specificul textului literar și nivelul de dezvoltare cognitivă al elevilor. Se are în vedere adaptarea instrumentelor de învățare vizibilă la particularitățile grupului-clasă, astfel încât acestea să susțină diferențierea și personalizarea învățării. În acest sens, demersul didactic este conceput ca un proces flexibil, orientat atât spre formarea competențelor de interpretare literară, cât și spre dezvoltarea gândirii critice, reflexive și metacognitive. Strategia de aplicare a *Metodologiei de*

educație literar-artistică prin tehnologii de învățare vizibilă pentru receptarea textelor literare de către liceeni configurează un cadru pedagogic integrativ, în care lectura literară este tratată ca proces activ de construire a sensului, iar evaluarea competențelor se realizează în mod continuu, prin raportare la evoluția capacității elevilor de a analiza, interpreta și reflecta asupra textului literar.

Integrarea tehnologiilor de învățare vizibilă este susținută din perspectivă pedagogică prin capacitatea acestora de a facilita articularea coerentă a dimensiunilor fundamentale ale receptării literare: cognitivă, afectivă, axiologică și metacognitivă. În acest cadru, elevii sunt orientați spre asumarea unui rol activ în procesul de lectură, devenind cititori autonomi, reflexivi și implicați afectiv, capabili să dezvolte competențe de analiză critică și de evaluare axiologică într-un mediu educațional caracterizat prin interactivitate și adaptabilitate.

**Tabelul 2.15. Dimensiuni ale receptării textului literar: exemple și instrumente pedagogice**

Dimensiune	Exemple aplicative	Instrumente
<b>Cognitivă</b>	Captarea semnificațiilor literare și figurative Identificarea personajelor, acțiunii și a relațiilor dintre ele Recunoașterea structurii și tehnicilor narative Analiza simbolurilor, metaforelor și temelor principale	hărți conceptuale fișe de lectură quiz-uri și teste digitale diagrame de relații între personaje și evenimente
<b>Afectivă</b>	Reacțiile emoționale ale cititorului față de text Empatia pentru personaje și situații Plăcerea lecturii și motivația pentru aprofundarea textului Trăirea conflictelor și valorilor prezentate	jurnale de lectură discuții ghidate cercuri literare bloguri / forumuri școlare tehnici de storytelling dramatizarea textului literar
<b>Axiologică</b>	Conștientizarea valorilor morale, sociale și culturale prezentate Raportarea la epoca și contextul literar Conștientizarea impactului textului asupra societății și a propriei identități	Analize comparative cu alte texte Proiecte interdisciplinare Dezbateri și studii de caz Portofolii digitale cu reflecții despre valori și experiențe
<b>Metacognitivă</b>	Formularea de opinii și judecăți argumentate Corelarea textului cu experiențe personale și cu alte texte Identificarea intenției autorului și a mesajelor ascunse Dezvoltarea gândirii critice și metacognitive	Canva – prezentări, postere Padlet – colaje digitale Miro / Jamboard – hărți conceptuale interactive Google Docs / Slides – colaborare și feedback în timp real

Un prim aspect relevant îl constituie progresia didactică a activităților, care este gândită gradual, de la niveluri simple de înțelegere și identificare (personaje, idei, structuri textuale), către niveluri superioare de analiză, interpretare și creație. Astfel, elevii sunt implicați inițial în activități de explorare și organizare a informației, continuând cu sarcini de analiză critică, argumentare și exprimare personală, pentru ca în final să ajungă la produse complexe, precum prezentări

interactive sau colaje digitale. Această progresie sprijină dezvoltarea treptată a gândirii de ordin superior. Un al doilea element important este integrarea coerentă a instrumentelor digitale, care nu sunt utilizate ca scop în sine, ci ca medii de învățare active. Platformele colaborative, aplicațiile de adnotare, instrumentele de design vizual și cele de prezentare contribuie la transformarea conținutului literar într-o experiență interactivă.

Din perspectivă metodologică, activitățile construite ca tehnologii de învățare vizibilă se bazează preponderent pe strategii activ-participative, precum învățarea prin colaborare, învățarea prin proiect, dezbateră și analiza ghidată. Aceste metode stimulează implicarea directă a elevilor în procesul de învățare și facilitează schimbul de idei, negocierea semnificațiilor și co-construcția cunoașterii. În același timp, evaluarea nu este separată de procesul de învățare, ci este integrată prin instrumente digitale de feedback rapid și autoevaluare. Un rol important îl are și dimensiunea metacognitivă a învățării, prezentă în special în activitățile de reflecție, jurnal literar și feedback colaborativ. Elevii sunt stimulați să își examineze propriul parcurs de învățare, să își expună dificultățile, nivelul de înțelegere și progresul individual. De asemenea, remarcăm o puternică orientare către învățarea vizibilă, în care procesele cognitive devin explicite prin produse digitale: hărți conceptuale, comentarii adnotate, infografice sau prezentări interactive. Aceste produse permit nu doar evaluarea rezultatelor, ci și observarea modului în care elevii gândesc, structurează informația și construiesc sensul textului literar.

Am conceput și elaborat un set de tehnologii de învățare vizibilă: *Explorarea personajelor prin gândire vizibilă*, *Comentariul literar colaborativ*, *Harta conceptuală*, *Quiz interactiv cu feedback*, *Jurnalul literar digital*, *Dezbateră digitală*, *Analiză stilistică prin gândire vizibilă*, *Colaj literar digital colaborativ*, *Infografic literar vizibil*, *Prezentare digitală interactivă pentru receptarea textului literar*. Aceste tehnologii de învățare vizibilă au fost implementate în etapa de formare a experimentului pedagogic, cu ajutorul profesorilor care predau Limba și literatura română la clasele de liceu și care și-au arătat disponibilitatea de a se constitui ca grup corelativ.

Profesorii din grupul experimental au utilizat tehnologiile de învățare vizibilă, dobândind competențe în aplicarea acestora în perioada octombrie 2024 – mai 2025, în urma participării la cursul de formare „Integrarea tehnologiilor de învățare vizibilă în receptarea textului literar”, inclus în oferta Casei Corpului Didactic Suceava pentru anul școlar 2024–2025.

Analiza ansamblului de tehnologii evidențiază un demers didactic coerent, modern și centrat pe elev, în care literatura este utilizată nu doar ca obiect de studiu, ci ca pretext pentru dezvoltarea integrată a competențelor.

**Tabelul 2.16 Sinteza tehnologiilor de învățare vizibilă (Anexele 5–14)**

Tehnologie de învățare vizibilă	Obiectiv general	Competențe vizate	Instrumente digitale	Sarcina elevilor	Produse/rezultate	Tip de învățare vizibilă
<i>Explorarea personajelor (Anexa 5)</i>	Dezvoltarea capacității de analiză a personajelor literare	Analiză literară, empatie, argumentare, colaborare	Padlet, Miro, Jamboard, Teams	Identifică trăsături, relații și motivații	Fișe digitale, hărți ale personajelor	Învățare colaborativă și vizualizarea gândirii
<i>Comentariu literar colaborativ (Anexa 6)</i>	Formarea abilității de interpretare argumentată a textului	Exprimare scrisă, gândire critică, interpretare	Google Docs, Teams	Redactează comentarii și răspund la observațiile colegilor	Comentarii, mini-eseuri colaborative	Învățare prin dialog și feedback reciproc
<i>Harta ideilor (Anexa 7)</i>	Organizarea și structurarea informațiilor din text	Sinteză, gândire logică, analiză	Coggle, Canva	Construiesc hărți mentale cu teme, personaje și simboluri	Hărți conceptuale digitale	Învățare vizuală și organizare cognitivă
<i>Quiz interactiv (Anexa 8)</i>	Verificarea înțelegerii textului literar	Receptare text, analiză, gândire rapidă	Kahoot, Quizizz, Google Forms	Rezolvă și creează întrebări de verificare	Rezultate test, scoruri, feedback automat	Învățare gamificată și evaluare formativă
<i>Jurnal literar digital (Anexa 9)</i>	Dezvoltarea reflecției personale asupra lecturii	Reflecție, exprimare creativă, autoevaluare	Padlet, Canva, Google Sites	Notează impresii, emoții și interpretări personale	Jurnal digital individual	Învățare reflexivă și metacognitivă
<i>Dezbatere digitală (Anexa 10)</i>	Dezvoltarea argumentării și a gândirii critice	Argumentare comunicare, ascultare activă	Padlet, Flipgrid, Miro	Susțin opinii pro/contra și răspund colegilor	Argumente scrise și video	Învățare colaborativă și argumentativă
<i>Analiză stilistică (Anexa 11)</i>	Identificarea mijloacelor artistice din text	Analiză literară, interpretare	Google Docs, Hypothesis	Evidențiază figuri de stil și explică efectele lor	Text adnotat	Învățare prin adnotare și analiză vizibilă
<i>Colaj literar digital (Anexa 12)</i>	Reprezentare creativă a temelor și simbolurilor	Creativitate, sinteză, interpretare vizuală	Canva, Miro, Slides	Creează colaje cu elemente din text	Colaj digital multimedia	Învățare creativă și multimodală
<i>Infografic literar vizibil (Anexa 13)</i>	Organizarea vizuală a informațiilor literare	Sinteză, organizare, analiză	Canva, Piktochart	Structurează informații despre text	Infografic digital	Învățare schematică și vizuală
<i>Prezentare interactivă (Anexa 14)</i>	Sinteza și comunicarea digitală a conținutului	Comunicare, sinteză, competențe digitale	Prezi, Genially, Slides	Realizează prezentări interactive cu multimedia	Prezentare digitală	Învățare integrată și comunicare vizuală

Acest set de intervenții pedagogice structurate contribuie la formarea unui profil de învățare complex, în care competențele literare sunt îmbinate cu cele digitale și transversale. Elevul devine un participant activ, reflexiv și creativ, capabil să interpreteze critic textele literare și să le redea în forme diverse, adaptate contextului digital actual. Totodată, cadrul didactic își asumă rolul de facilitator al învățării, ghidând procesul și sprijinind construirea progresivă a cunoașterii.

În contextul actual al educației, marcat de o dezvoltare rapidă a tehnologiilor digitale și de schimbări profunde în modul de predare și receptare a informației, procesul didactic din cadrul orelor de Limba și literatura română se confruntă cu numeroase provocări. Lectura textelor literare, componentă esențială a formării culturale și intelectuale a elevilor, este adesea percepută de cadrele didactice ca fiind dificil de integrat în activitățile școlare într-un mod atractiv și relevant pentru interesele și nevoile generației actuale. Această situație este amplificată de schimbările din modul în care elevii accesează informația și interacționează cu conținutul educațional, aceștia fiind obișnuiți cu un mediu digital din ce în ce mai complex și dinamic, care solicită atenție rapidă și adaptabilitate la stimulii vizuali și multimedia.

Tehnologiile de învățare vizibilă nu sunt o tehnologie în sens strict digital, ci pot fi definite ca intervenții pedagogice structurate care cresc transparența învățării, prin clarificarea obiectivelor, monitorizarea progresului și feedback continuu.

TIV sunt instrumente care fac transparent procesul de RTL, permițând elevului să exploreze sensul, să interpreteze simbolurile, să identifice temele și să argumenteze propriile concluzii. În același timp, aceste tehnologii stimulează interacțiunea colaborativă, oferind elevilor posibilitatea de a discuta, compara și argumenta interpretările proprii, ceea ce dezvoltă competențele sociale și comunicative.

TIV permit, de asemenea, integrarea dimensiunii afective a lecturii în procesul didactic. Elevii pot reflecta asupra emoțiilor și reacțiilor pe care le generează textul literar, pot observa modul în care simbolurile și temele îi influențează și pot dezvolta empatia și sensibilitatea estetică. În acest mod, lectura devine o experiență completă, în care gândirea critică și afectivitatea se îmbină pentru a consolida înțelegerea și aprecierea literaturii.

Implementarea acestor tehnologii în cadrul ELA are efecte multiple și documentate: crește motivația elevilor, facilitează înțelegerea textului, dezvoltă gândirea analitică și metacognitivă, iar colaborarea în grup stimulează comunicarea argumentată și respectul pentru opiniile colegilor. De exemplu, utilizarea hărților conceptuale pentru analiza unui roman sau a unei nuvele permite elevului să vizualizeze relațiile complexe dintre personaje, conflictele majore și temele recurente, creând astfel o înțelegere integrată a textului.

În plus, TIV contribuie la dezvoltarea metacogniției, deoarece elevii învață să-și monitorizeze strategiile de lectură, să identifice propriile dificultăți și să ajusteze abordarea pentru a interpreta corect textul. Această reflecție asupra propriei învățări stimulează formarea unei atitudini autonome și responsabilități în procesul de studiu, pregătind elevul pentru contexte educaționale și profesionale mai complexe.

Integrarea TIV în ELA a liceenilor nu reprezintă doar o modernizare a metodei de predare, ci o strategie pedagogică necesară pentru optimizarea procesului de receptare și interpretare a textului literar. Aceasta permite elevului să devină un participant activ, reflexiv și critic, iar profesorului să-și optimizeze intervențiile didactice și să personalizeze parcursul fiecărui elev.

### **2.3. Concluzii la capitolul 2**

Capitolul 2 a avut ca scop fundamentarea teoretico-metodologică a procesului de receptare a textului literar prin tehnologii de învățare vizibilă în învățământul liceal. Perspectiva teoretică privind receptarea textului literar de către elevi a pus accent pe procesele cognitive, afective, axiologice și metacognitive. Studiul a evidențiat că receptarea textului literar la liceeni este un proces complex, multidimensional, influențat de nivelul de dezvoltare cognitivă a elevilor, experiențele anterioare de lectură, implicarea afectivă și empatia față de personaje, strategii metacognitive și abilitatea de autorefecție. Acesta a inclus proiectul cercetării procesului de receptare a textelor literare în învățământul liceal, a descris specificul receptării textelor literare de către liceeni, contextul actual al valorificării tehnologiilor de învățare vizibilă în procesul de receptare a textelor literare. De asemenea, în acest capitol am realizat o analiză a prevederilor curriculare vizând receptarea textelor literare de către liceeni și propus demersuri pedagogice de educație literar-artistică a liceenilor utilizând tehnologii de învățare vizibilă. Acestea au produs *competențe de receptare literar-artistică*, facilitând elevilor înțelegerea, analiza, interpretarea și aprecierea textelor literare în mod activ, personal și contextualizat. *Metodologia de educație literar-artistică prin tehnologii de învățare vizibilă pentru receptarea textelor literare de către liceeni* ca termen operațional al cercetării angajează totalitatea strategiilor, principiilor, tehnicilor și resurselor aplicate în procesul de instruire pentru dezvoltarea competențelor literare.

Configurația factorilor stimulativi ai receptării este interpretată ca și variabilă pedagogică și psihologică ce favorizează implicarea motivată a liceenilor în lectura și interpretarea profundă a textului literar: claritatea sarcinilor, feedbackul, conexiunile personale cu textul. Elaborarea indicatorilor și a descriptorilor receptării textelor literare de către liceeni prin tehnologii de învățare vizibilă a creat noi oportunități pedagogice pentru profesorii de limbă și literatură română pentru liceu, de evaluare, prin indicatori și descriptori, a competenței de RTL din perspectiva valorificării

TIV pentru receptarea textelor literare de către liceeni. Sistemul de indicatori și descriptori ai receptării textelor literare s-au constituit ca și cadru de evaluare care permite observarea, măsurarea și interpretarea modului în care elevul înțelege și valorifică textul literar. Sistemul de indicatori și descriptori l-am organizat pe cele patru dimensiuni ale receptării textului literar: dimensiunea cognitivă necesită înțelegere, analiză, interpretare, dimensiunea afectivă solicită empatie și reacție emoțională, dimensiunea axiologică presupune emiterea unor judecăți de valoare, reflecție etică și estetică, în timp ce dimensiunea metacognitivă se reflectă în capacitatea elevului de autoevaluare și de reglare a lecturii. Un astfel de sistem permite transformarea receptării textului literar într-un proces vizibil, evaluabil și formativ, facilitând atât predarea, cât și învățarea literaturii în liceu. Analiza literaturii de specialitate evidențiază faptul că tehnologiile de învățare vizibilă contribuie în mod semnificativ la externalizarea și explicitarea proceselor cognitive și metacognitive implicate în învățare. Acestea facilitează dezvoltarea gândirii critice și autonome, optimizarea capacității de argumentare și interpretare a textului literar, precum și integrarea dimensiunii afective în experiența de lectură. Învățarea vizibilă funcționează ca un cadru metodologic care susține conștientizarea modului de construire a sensului, favorizând trecerea de la o receptare pasivă a textului la o lectură activă, reflexivă și autoreglată. Sinteza teoretică realizată a fundamentat proiectarea intervențiilor didactice experimentale, integrate ulterior în scenarii aplicative coerente. Metodele utilizate au valențe formative distincte și complementaritate funcțională în cadrul demersului didactic.

*Metodologia de educație literar-artistică prin tehnologii de învățare vizibilă pentru receptarea textelor literare*, elaborată în baza indicatorilor și descriptorilor, concepută pentru optimizarea procesului de receptare a textelor literare de către elevii de liceu prin integrarea tehnologiilor specifice învățării vizibile, a condus la îmbunătățirea înțelegerii, interpretării și valorificării textului literar. Modelul conceptual propus evidențiază relația funcțională dintre variabilele educaționale, intervenția didactică bazată pe tehnologii de învățare vizibilă și rezultatele obținute, concretizate în dezvoltarea multidimensională a competențelor de receptare a textului literar la elevii de liceu prin tehnologii de învățare vizibilă.

Tehnologiile de învățare vizibilă, aplicate în educația literar-artistică, reprezintă ansambluri integrate de strategii, metode și instrumente prin care procesul de receptare a textului literar este exteriorizat, monitorizat și reflectat, facilitând construirea și exprimarea reprezentărilor cognitive, afective, axiologice și metacognitive ale elevilor și transformând lectura într-un demers activ, conștient și autoreglat.

În baza Curriculumului pentru Limba și literatura română, am structurat în acest capitol, sub forma unui ansamblu organizat, tehnologii de învățare vizibilă care aplică strategii de învățare

metacognitivă prin care elevii conștientizează, controlează și reglează procesele de gândire în contextul învățării vizibile. Think Aloud facilitează externalizarea gândirii și crește autoreglarea cognitivă, contribuind la aprofundarea interpretării textului. Rutinele de gândire vizibilă structurează observațiile, inferențele și interogațiile, susținând gândirea analitică și empatia literară. Hărțile conceptuale și diagramele narative asigură reprezentarea sistemică a relațiilor textuale, favorizând o înțelegere integrată a operei. Jurnalul metacognitiv consolidează reflecția asupra strategiilor de învățare, sprijinind autonomia și autoreglarea. Discuția ghidată și problematizarea stimulează gândirea critică, argumentarea și confruntarea perspectivelor, cu impact asupra implicării cognitive și afective. Reflecția post-lectură integrează dimensiunile cognitivă și afectivă, facilitând transferul și valorificarea experienței literare în contexte variate. Prin articularea acestora într-un scenariu didactic integrat, cercetarea evidențiază faptul că tehnologiile de învățare vizibilă susțin o abordare holistică a textului literar.

*Explorarea personajelor prin gândire vizibilă* a permis elevilor să identifice trăsăturile psihologice, motivațiile și evoluția personajelor, favorizând astfel o înțelegere profundă a textului și dezvoltarea gândirii analitice. Prin *Comentariul literar colaborativ* am oferit oportunitatea elevilor de a formula opinii și argumente în timp real, facilitând interacțiunea și feedbackul din partea colegilor și a profesorului. *Harta conceptuală* a constituit un instrument vizibil de organizare a temelor și a relațiilor dintre conceptele principale ale textului, ceea ce a permis evidențierea clară a conexiunilor logice și tematice din lectură. Alte tehnologii de învățare vizibilă: *Quiz interactiv cu feedback* și *Jurnalul literar digital* au urmărit evaluarea și consolidarea cunoștințelor, în timp ce *Dezbaterea digitală* și *Analiza stilistică prin gândire vizibilă* au promovat argumentarea, comunicarea și reflecția critică. Activitățile de tip *Colaj literar digital colaborativ*, *Infografic literar vizibil* și *Prezentare digitală interactivă pentru receptarea textului literar* au facilitat sinteza și comunicarea mesajelor literare într-un mod creativ, adaptat competențelor digitale ale elevilor.

Din perspectiva dimensiunii cognitive, elevii dezvoltă o înțelegere aprofundată a structurii textului literar, fiind capabili să identifice teme, motive și simboluri, ceea ce afectivă este consolidată prin implicarea emoțională în procesul lecturii, ceea ce favorizează dezvoltarea empatiei față de personaje și sensibilizarea față de dimensiunea estetică a textului. Dimensiunea metacognitivă vizează conștientizarea și autoreglarea proceselor de gândire, iar cea axiologică este întărită prin discuții ghidate și activități colaborative, care susțin argumentarea, negocierea sensurilor, respectul față de perspectivele alternative și configurarea unui sistem propriu de valori culturale și morale.

### 3. PRAXIOLOGIA VALORIFICĂRII TEXTELOR LITERARE PRIN TEHNOLOGII DE ÎNVĂȚARE VIZIBILĂ ÎN LICEU

#### 3.1. Particularitățile receptării de către liceeni a textului literar în contextul tehnologiilor de învățare vizibilă

##### **Designul experimentului pedagogic**

*Scopul experimentului pedagogic:* Experimentul pedagogic a fost realizat în vederea verificării ipotezei de cercetare, privind eficiența utilizării tehnologiilor de învățare vizibilă în dezvoltarea competențelor de receptare a textelor literare la elevii de liceu.

*Tipul experimentului.* Cercetarea experimentală a avut un caracter: constatativ (testarea nivelului inițial), formativ (implementarea intervenției didactice), de control (compararea rezultatelor între grupuri), în conformitate cu recomandările metodologice din cercetarea educațională contemporană [48, p. 278].

*Baza experimentală.* Selecția participanților s-a realizat cu respectarea principiilor eticii cercetării educaționale, asigurând consimțământul informat și confidențialitatea datelor (Cohen et al., 2018, p. 284). Dimensionarea eșantionului general în cercetarea pedagogică a fost realizată prin intermediul a două tipuri de eșantionare experimentală: lotul experimental și lotul de control. S-au constituit grupurile eșantionului prin metoda eșantionării unistadiale, subiecții fiind selectați aleatoriu, într-o manieră neinfluențabilă, astfel încât toți membrii din grupul de unde au fost selectați subiecții pentru cercetare să aibă o șansă egală pentru a fi selectați.

Eșantionul principal al cercetării este constituit din elevi de liceu, asupra cărora s-a aplicat intervenția pedagogică bazată pe tehnologiile de învățare vizibilă. Pentru a fundamenta relevanța cercetării și a valida modelul teoretic propus, am aplicat chestionare unui eșantion principal format din 167 de elevi din clasele a IX-a și a XI-a, provenind de la Colegiul „Andronic Motrescu” din Rădăuți (județul Suceava, România) și de la Liceul Teoretic „Pro Succes” din Chișinău (Republica Moldova). Complementar, a fost investigat un eșantion corelativ alcătuit din 93 de profesori de Limba și literatura română din șapte licee din România și Republica Moldova, în vederea susținerii analizei comparative a datelor.

*Variabilele experimentului.* Variabilele-cheie ale receptării textului literar sunt, pe de-o parte, variabilele legate de receptarea textului literar de către elevul de liceu (structurate în dimensiuni cognitivă, afectivă, axiologică și metacognitivă) și variabila didactică (tehnologiile de învățare vizibilă ca intervenții pedagogice structurate), pe de altă parte.

**Variabila independentă a cercetării** este reprezentată de tehnologiile de învățare vizibilă (TIV), operaționalizate prin activități didactice interactive precum: explorarea personajelor, comentariul vizibil, hărți ale ideilor, quiz interactiv, jurnal literar digital, dezbateri digitale, analiză stilistică vizibilă, colaj literar digital, infografic literar și prezentare interactivă. Aceste tehnologii au rolul de a vizibiliza procesele de gândire ale elevilor și de a sprijini dezvoltarea reflecției, argumentării și interpretării literare, care vizează dezvoltarea dimensiunilor cognitive, afectivă, axiologică și metacognitivă ale receptării textului literar. **Variabilele dependente ale cercetării** sunt reprezentate de dimensiunile receptării textului literar, structurate astfel: dimensiunea cognitivă (înțelegerea, analiza și interpretarea textului literar), dimensiunea afectivă (implicarea emoțională și empatia literară), dimensiunea axiologică (raportarea la valori și judecăți morale) și dimensiunea metacognitivă (autoreglarea și reflecția asupra procesului de lectură).

Tabelul 3.1 prezintă operaționalizarea variabilelor dependente ale cercetării, corespunzătoare celor patru dimensiuni ale receptării textului literar prin indicatori, descriptori, instrumente de evaluare și niveluri de performanță.

**Tabelul 3.1 Operaționalizarea variabilelor dependente ale cercetării**

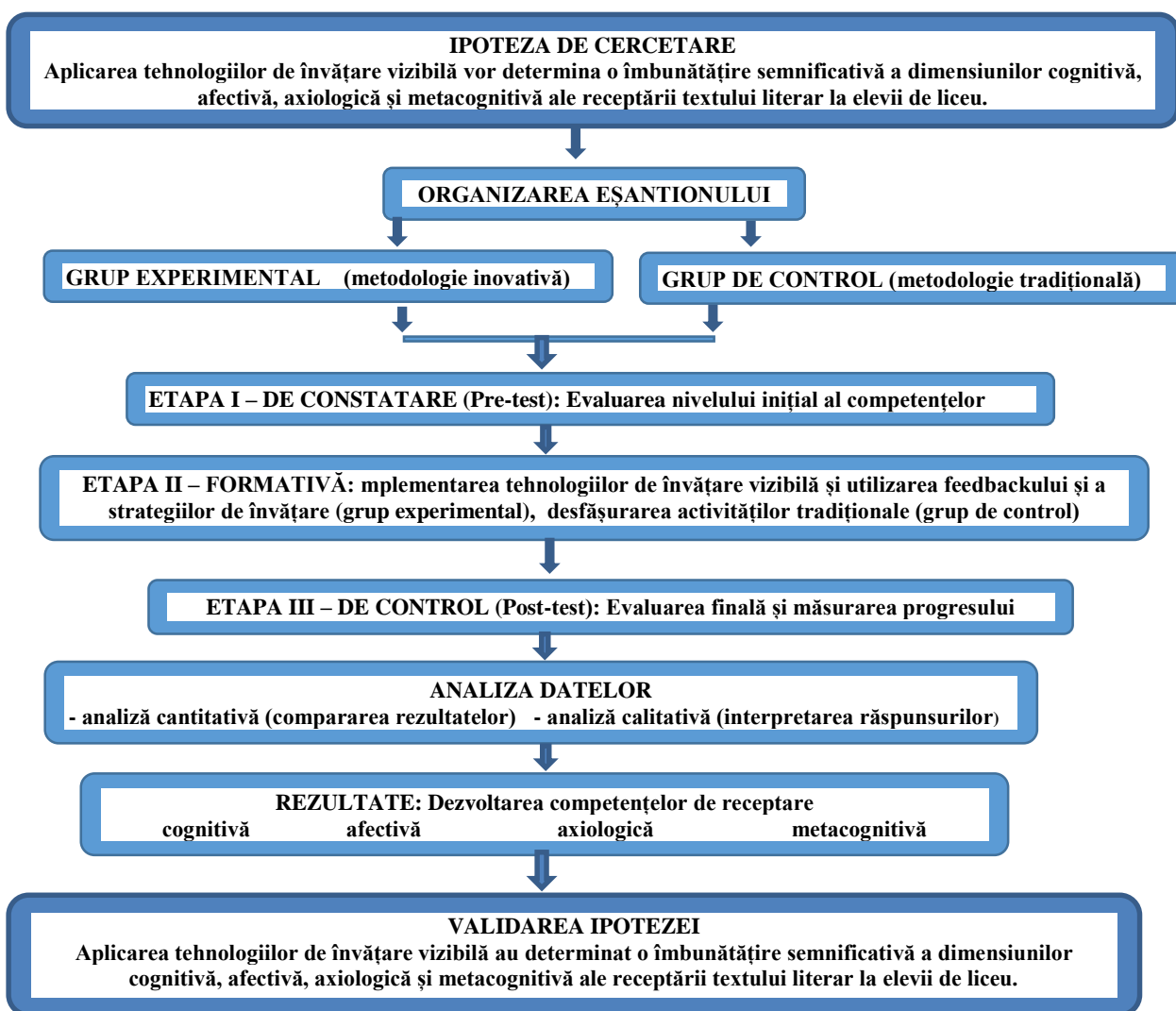
Variabila dependentă	Indicatori	Descriptori	Instrumente de evaluare	Niveluri de performanță
Dimensiunea cognitivă	Identificarea ideilor și structurii	Identifică tema, ideile principale și secundare	Test de receptare, fișe de lectură, hărți conceptuale	Experimentat Avansat Mediu
	Interpretarea sensurilor	Formulează interpretări corecte ale secvențelor textului	Itemi de interpretare, comentariu literar	
	Realizarea inferențelor	Extrage concluzii din context	Sarcini de analiză textuală	
Dimensiunea afectivă	Reacții emoționale	Exprimă emoții față de personaje și situații	Jurnal de lectură, discuții ghidate	Experimentat Avansat Mediu
	Empatie literară	Se raportează afectiv la personaje	Reflecție scrisă, Think Aloud	
	Implicare în lectură	Participă activ la activități	Observare sistematică	
Dimensiunea axiologică	Identificarea valorilor textului	Recunoaște valori morale și culturale	Dezbateri, eseuri argumentative	Experimentat Avansat Mediu
	Judecăți de valoare	Argumentează poziții etice	Discuții ghidate, eseuri	
	Raportarea la dileme morale	Analizează comportamentele personajelor	Studiu de caz literar	
Dimensiunea metacognitivă	Conștientizarea lecturii	Explică modul de înțelegere a textului	Jurnal metacognitiv	Experimentat Avansat Mediu
	Autoreglarea lecturii	Corectează strategii de înțelegere	Observare, autoevaluare	
	Monitorizarea progresului	Reflectează asupra evoluției proprii	Fișe de reflecție	

**Etapele experimentului sunt:**

- a) Etapa de constatare (pre-test): evaluarea nivelului inițial al competențelor de receptare, aplicarea testelor și a instrumentelor de diagnoză;
- b) Etapa formativă: implementarea Metodologia de educație literar-artistică prin tehnologii de învățare vizibilă pentru receptarea textelor literare de către liceeni, tehnologiilor de învățare vizibilă, a feedbackului formativ, a instrumentelor digitale și a spiritului colaborativ;
- c) Etapa de control (post-test): evaluarea finală a elevilor, compararea rezultatelor cu cele inițiale și cu grupul de control.

**Modalitatea de analiză a datelor:** Datele obținute au fost analizate prin: metode cantitative (prelucrare statistică, compararea rezultatelor) și metode calitative (interpretarea răspunsurilor, analiza comportamentului de lectură).

**Criterii de validare a experimentului:** Validarea rezultatelor s-a realizat prin: compararea rezultatelor între grupul experimental și cel de control, identificarea diferențelor semnificative, corelarea rezultatelor cu obiectivele și ipoteza cercetării.



**Figura 3.1. Schema designului experimentului pedagogic**

Acest demers a urmărit validarea fundamentării teoretice a conceptului propus, precum și identificarea necesității și relevanței elaborării unei strategii de implementare a Metodologiei de educație literar-artistică prin tehnologii de învățare vizibilă pentru receptarea textelor literare de către liceeni, care să vizeze operaționalizarea modelului teoretic în context didactic concret, prin transpunerea acestuia într-un demers aplicativ riguros structurat.

**Analiza eșantionului:** La experimentul pedagogic participă 167 elevi din clasele a IX-a și a XI-a din cadrul Colegiului „Andronic Motrescu” din Rădăuți, județul Suceava, România și de la Liceul Teoretic „Pro Succes” din Chișinău, Republica Moldova. Eșantionul cercetării a fost constituit din:

- *grupul experimental* – 107 elevi care participă la activitățile didactice bazate pe tehnologii de învățare vizibilă (55 elevi din clasa a IX-a și 52 elevi din clasa a XI-a de la Colegiul „Andronic Motrescu” din Rădăuți);
- *grupul de control* – 60 de elevi care urmează predarea tradițională a lecturii literare, selectați astfel: 16 elevi din clasa a IX-a și 14 elevi din clasa a XI-a de la Colegiul „Andronic Motrescu” din Rădăuți și 14 elevi din clasa a IX-a și 16 elevi din clasa a XI-a de la Colegiul „Pro Succes” din Chișinău);

• grupul corelativ - 93 de profesori din 7 licee și colegii din Republica Moldova și România  
 Selectarea participanților s-a realizat prin eșantionare neprobabilistică, de tip convenabil, în funcție de disponibilitatea subiecților, metodă considerată adecvată designului de cercetare descriptiv-investigativ. Participarea elevilor a fost voluntară, aceștia fiind informați în prealabil cu privire la obiectivele cercetării, fiind respectate principiile etice fundamentale ale cercetării educaționale, inclusiv consimțământul informat și confidențialitatea datelor colectate.

Analiza eșantionului de 167 de elevi evidențiază o structură relativ echilibrată, dar în același timp diversificată, sub aspectul profilului de studiu, mediului de proveniență și genului, ceea ce conferă consistență demersului investigativ și permite realizarea unor interpretări complexe și diferențiate ale datelor colectate.

Caracteristicile structurale ale eșantionului sunt sintetizate în Tabelul 3.2, care evidențiază distribuția participanților în funcție de profilul liceal, corespunzător celor două instituții de învățământ incluse în studiu.

**Tabelul 3.2 Caracteristicile eșantionului privind distribuția elevilor**

criteriu	Subcategorie	Nr. elevi	Procent din total
Profil	Tehnologic	104	62 %
	Real	16	10 %
	Uman	47	28%

Analiza structurii eșantionului în funcție de profilul de studiu evidențiază o distribuție neechilibrată, cu predominanța elevilor din profilul tehnologic, care reprezintă 62,28% din totalul participanților. Această pondere sugerează prezența unui segment semnificativ de elevi cu predispoziție pentru învățarea contextualizată și pentru aplicarea cunoștințelor în situații practice sau experimentale. Diversitatea profilurilor impune necesitatea unei proiectări didactice diferențiate, care să permită adaptarea metodelor de predare și a resurselor educaționale la particularitățile cognitive și de învățare ale fiecărui grup. Din perspectiva mediului de proveniență, distribuția eșantionului evidențiază o ușoară predominanță a elevilor proveniți din mediul urban, care reprezintă 55,09% din totalul participanților, în timp ce 44,91% provin din mediul rural. Această structură relativ echilibrată oferă premise favorabile pentru realizarea unor analize comparative relevante între cele două categorii, în raport cu experiențele educaționale și nivelul de acces la resurse de învățare.

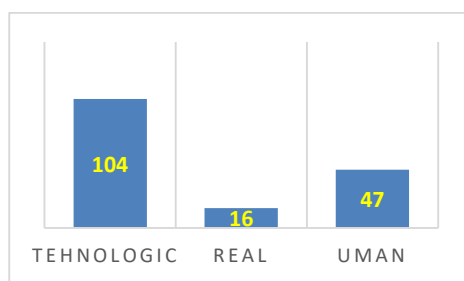


Figura 3.2 Distribuția elevilor după profil

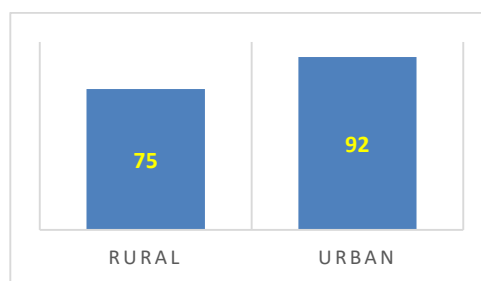


Figura 3.3 Distribuția elevilor după mediul de proveniență

Pentru experimentele de constatare, experimental și de control privind nivelul receptării textului literar am sistematizat scopul, instrumentele folosite și modul de notare pentru fiecare dimensiune evaluată.

Tabelul 3.3 Evaluarea dimensiunilor receptării textului literar în cadrul experimentului pedagogic

Etapa experimentului	Instrument	Dimensiune evaluată	Ce măsoară / Scop	Mod de aplicare / notare
<b>Constatare (inițială)</b>	Fișă de lectură Test Chestionar	cognitivă	Înțelegerea textului, identificarea personajelor, temelor	Test scris pe hârtie, notare punctaj
	Quiz digital / grilă	cognitivă	Reținerea informațiilor, structura narativă	Google Forms scor automat
	Hărți conceptuale	cognitivă / metacognitivă	Relațiile dintre personaje, teme, simboluri	Desen / aplicație digitală (Canva)
<b>Intervenție (experimental)</b>	Portofoliu digital	metacognitivă / axiologică	Crearea și interpretarea textelor, conectarea cu valori	Google Slides / Canva, rubrici de evaluare
	Jurnal de lectură	afectivă / axiologică	Emoții, impresii, reflecții valorice	Elevii completează în caiet / online, evaluare calitativă

	Dezbateri / activități colaborative	metacognitivă/ afectivă	Argumentare, gândire critică, empatie	Observație profesor + rubrică
	Rubrică vizibilă	cognitivă/ afectivă / metacognitivă	Monitorizarea progresului și competențelor	Rubrici punctaj / nivel de realizare (excellent, bun, mediu)
<b>Control (final)</b>	Test Comentariu literar	cognitivă / axiologică	Analiză, interpretare, argumentare	Evaluare rubrică + scor numeric
	Interviu semi-structurat	afectivă / axiologică / metacognitivă	Percepții, emoții, valori, reflecții	Notare calitativă, codare răspunsuri
	Autoevaluare / peer-review	Reflexivă / metacognitivă	Conștientizarea progresului și a propriei receptări	Chestionar / rubrică autoevaluare

### ***Etapa de constatare***

Studiul se bazează, pe **aplicarea chestionarului** adresat elevilor proveniți din două colegii, Colegiul „Andronic Motrescu” din Rădăuți, România și Colegiul Teoretic „Pro Succes” din Chișinău, Republica Moldova, aplicat în luna octombrie 2023, precum **și a unui test docimologic**. La chestionarul trimis pe *Google Forms* și la testul aplicat în sala de clasă au răspuns 167 de elevi din clasele a IX-a și a XI-a.

În experimentul pedagogic, prin chestionar au fost evaluate nivelurile privind receptării de către elevii din clasele a IX-a și a XI-a, analizând răspunsurile acestora la nivel de: *receptare a textului literar* (plăcerea textului/a lecturii, frecvența activităților de lectură, tipuri de texte preferate, motivele principale pentru actul de lectură, dificultăți în alegerea unui text literar, importanța interceptării sensului unui text literar), *folosirea tehnologiei în procesul de învățare* (gradul de utilizare a platformelor digitale la orele de română, rolul acestora în decodificarea mesajului unui text literar, activități digitale preferate de către elevi, scala de motivare a elevilor din partea tehnologiilor, avantajele și dezavantajele utilizării tehnologiei, frecvența de realizare a organizatorilor grafici), *învățarea vizibilă și receptarea estetică* (gradul de identificare și caracterizare a personajelor, rolul imaginilor în înțelegerea mesajului textului, rolul imaginilor / clipurilor / aplicațiilor în trăirea emoției textului, tipul instrumentului digital preferat ca suport în învățarea literaturii), *implicare și atitudini* (nivelul de implicare al elevilor în activitățile digitale realizate la lecții, nivelul de dezvoltare a gândirii critice a elevilor prin folosirea tehnologiilor de învățare vizibilă, preferințele elevilor pentru activități didactice bazate pe tehnologie).

Analiza răspunsurilor elevilor privind obiceiurile de lectură evidențiază o serie de configurații relevante, care permit o înțelegere nuanțată a preferințelor literare și a frecvenței lecturii în afara mediului școlar. Eșantionul investigat reflectă o diversitate semnificativă a atitudinilor față de lectură, variind de la un interes constant și pronunțat până la o implicare redusă

sau absentă. Această heterogenitate constituie un indicator important pentru analiza comportamentului de lectură și pentru fundamentarea unor strategii didactice diferențiate.

Din totalul elevilor, 41% declară că citesc uneori, ceea ce reflectă un nivel moderat al dimensiunii afective, caracterizat printr-un interes fluctuant față de lectură și o implicare ocazională în contactul cu textul literar. Un procent de 20% dintre elevi afirmă că le place să citească foarte mult, evidențiind un nivel ridicat de implicare afectivă și o deschidere crescută spre explorarea și interpretarea textelor literare, ceea ce se corelează și cu o dezvoltare mai pronunțată a dimensiunii cognitive, printr-o receptare mai profundă și mai activă a sensurilor. În schimb, 22% dintre elevi declară că le place să citească puțin, iar 9% afirmă că nu le place să citească deloc, ceea ce indică un nivel scăzut al implicării afective și o receptare limitată, cu impact asupra dezvoltării celorlalte dimensiuni ale procesului de lectură.

Din perspectiva frecvenței lecturii în afara școlii, 27% dintre elevi citesc rar, ceea ce confirmă un nivel redus al interiorizării obiceiului de lectură și o implicare limitată la nivel cognitiv și metacognitiv. Elevii care citesc săptămânal reprezintă 38%, iar cei care citesc zilnic doar 17%, ceea ce indică existența unui nucleu restrâns de cititori activi, cu o receptare mai constantă și mai reflexivă a textelor literare. În același timp, 9% dintre elevi afirmă că nu citesc niciodată în afara școlii, ceea ce semnalează o implicare minimă atât la nivel afectiv, cât și cognitiv.

Această distribuție evidențiază faptul că dimensiunea afectivă a receptării influențează direct activarea dimensiunii cognitive, întrucât elevii cu interes ridicat pentru lectură manifestă o frecvență mai mare și o implicare mai profundă în interpretarea textelor. Totodată, se observă că dimensiunea axiologică, reflectată în atitudinea față de lectură, este slab consolidată la o parte semnificativă a elevilor, iar dimensiunea metacognitivă rămâne insuficient dezvoltată, mai ales în rândul celor care nu își autoreglează obiceiurile de lectură.

În ansamblu, datele sugerează necesitatea stimulării integrative a tuturor dimensiunilor receptării textului literar prin strategii interactive, care să susțină atât implicarea afectivă, cât și dezvoltarea cognitivă, axiologică și metacognitivă a elevilor.

**Tabelul 3.4 Plăcerea textului/a lecturii**

Răspuns	Nr. elevi	%
Da, foarte mult	35	20%
Uneori	69	41%
Puțin	37	22%
Deloc	16	9%

**Tabelul 3.5 Frecvența activităților de lectură**

Răspuns	Nr. elevi	%
Zilnic	30	17%
Săptămânal	64	38%
Rar	46	27%
Niciodată	16	9%

În raport cu dimensiunile receptării textului literar (cognitivă, afectivă, estetică și axiologică), preferințele elevilor pentru anumite tipuri de texte pot fi reinterpretate într-o cheie mai nuanțată. Astfel, procentul de 23% dintre elevi care nu manifestă o opțiune clară poate reflecta, la

nivel cognitiv, o insuficientă consolidare a schemelor de receptare literară, iar la nivel afectiv, o relație încă neconturată cu experiența lecturii. În același timp, această indecizie poate sugera și o deschidere latentă către diversitatea formelor literare, ce poate fi valorificată didactic.

Predominanța prozei (40%) indică o preferință asociată în special cu dimensiunea cognitivă a receptării, întrucât textele narrative oferă structuri mai accesibile de înțelegere (acțiune, personaje, fir epic), facilitând procesul de comprehensiune. Totodată, ele activează și dimensiunea afectivă, prin posibilitatea identificării cu personajele și situațiile prezentate. Dramaturgia (20%) se situează într-o zonă de interferență între dimensiunea afectivă și cea cognitivă, oferind oportunități de receptare activă prin oralitate și dramatizare, în timp ce poezia (15%), prin gradul ridicat de simbolizare și abstractizare, solicită cu precădere dimensiunea afectivă, ceea ce explică plasarea sa pe un nivel inferior al preferințelor.

Corelarea interesului pentru lectură cu frecvența și preferințele literare evidențiază configurații relevante la nivelul receptării. Elevii cu interes ridicat manifestă o activare mai intensă a tuturor dimensiunilor receptării: cognitivă (înțelegere aprofundată), afectivă (implicare emoțională) și axiologică (formarea de judecăți de valoare), ceea ce se reflectă în preferințe mai bine conturate și într-o practică lectorială constantă. În schimb, elevii cu interes scăzut sau ocazional rămân predominant la niveluri superficiale ale receptării, cu implicare afectivă redusă și competențe interpretative insuficient dezvoltate.

Din perspectivă educațională, aceste rezultate indică necesitatea unor intervenții care să vizeze activarea echilibrată a tuturor dimensiunilor receptării textului literar. Astfel, diversificarea activităților didactice (lectură expresivă, dezbateri, interpretări creative) poate stimula dimensiunea afectivă, în timp ce ghidarea analitică și contextualizarea operelor contribuie la dezvoltarea dimensiunii cognitive și axiologice.

Proporția elevilor fără preferințe clar definite evidențiază un potențial formativ semnificativ la nivelul dezvoltării gustului estetic, componentă esențială a dimensiunii axiologice. Acest potențial poate fi valorificat prin strategii precum recomandările personalizate, lectura ghidată și explorarea comparativă a genurilor literare, care favorizează construirea unor criterii proprii de apreciere. În ansamblu, comportamentul de lectură reflectă o receptare eterogenă, în care dimensiunile implicate nu sunt activate uniform.

Predominanța interesului moderat și a frecvenței reduse a lecturii sugerează necesitatea unei abordări diferențiate, orientată spre stimularea implicării active a elevilor în actul lecturii. Prin integrarea TIV, care valorifică simultan dimensiunile cognitivă, afectivă, estetică și axiologică, se poate susține formarea unor cititori autonomi, capabili de interpretare critică și de raportare personală autentică la textul literar.

**Tabelul 3.6 Tipuri de texte preferate**

Răspuns	Nr. elevi	%
Proză	68	40%
Poezie	26	15%
Dramaturgie	34	20%
Nu am preferințe	39	23%

Analiza răspunsurilor elevilor privind motivația lecturii, dificultățile întâmpinate și percepția asupra interpretării relevă o structurare complexă a comportamentului lectorial.

Motivația dominantă: curiozitatea (37%) activează în mod evident dimensiunea cognitivă, prin dorința de a înțelege universuri ficționale, dar și dimensiunea afectivă, prin plăcerea explorării și implicarea emoțională în text. În același timp, curiozitatea poate constitui un punct de plecare pentru dezvoltarea dimensiunii metacognitive, întrucât elevii motivați intrinsec sunt mai predispuși să reflecteze asupra propriului proces de lectură, asupra strategiilor de înțelegere și asupra modului în care construiesc sensul. Motivația extrinsecă, reprezentată de orientarea spre note (24%), indică o activare limitată a dimensiunii afective și estetice, lectura fiind percepută predominant ca sarcină. La nivel metacognitiv, acești elevi pot manifesta o reglare superficială a lecturii, centrată pe cerințe externe (reproducerea informației, identificarea unor răspunsuri „corecte”), fără o reflecție autentică asupra procesului interpretativ. Această situație subliniază necesitatea unor intervenții didactice care să deplaseze accentul de pe performanța evaluativă pe experiența personală a lecturii.

Rolul profesorului, indicat de 36% dintre elevi, evidențiază importanța medierii didactice în activarea tuturor dimensiunilor receptării. Profesorul poate stimula dimensiunea cognitivă prin ghidaj interpretativ, pe cea afectivă prin selecția unor texte relevante și pe cea axiologică prin facilitarea formulării de judecăți de valoare. În plus, intervenția sa este esențială în dezvoltarea dimensiunii metacognitive, prin modelarea strategiilor de lectură (anticipare, clarificare, reflecție) și prin încurajarea autoevaluării înțelegerii. Influența redusă a colegilor (3%) sugerează o slabă activare a dimensiunii sociale a receptării, cu impact asupra dimensiunilor afectivă și metacognitivă. Interacțiunea cu alți cititori poate susține reflecția asupra propriilor interpretări și poate contribui la conștientizarea diversității de perspective.

Dimensiunea cognitivă este relativ bine reprezentată, însă dimensiunile afectivă, axiologică și metacognitivă sunt inegal dezvoltate, în funcție de tipul de motivație. Prin urmare, demersul didactic ar trebui să vizeze formarea unor cititori reflexivi, capabili să-și monitorizeze și să-și regleze propriul proces de înțelegere. Strategii precum jurnalul de lectură, discuțiile interpretative, întrebările reflexive sau activitățile colaborative pot contribui la consolidarea dimensiunii metacognitive, facilitând trecerea de la o lectură pasivă la una conștientă și autonomă.

**Tabelul 3.7 Motivele principale pentru actul de lectură**

Motiv principal	Nr. elevi	Procent
Curiozitatea	62	37%
Notele	41	24%
Profesorul	58	36%
Recomandările colegilor	6	3%

Dificultățile identificate de elevi în alegerea textelor literare conturează zone specifice de blocaj în procesul lectorial. Lipsa interesului (32%) indică o disfuncționalitate predominantă la nivelul dimensiunii afective, dar și al celei axiologice, întrucât elevii nu reușesc să stabilească o relație personală cu textul și nu îi percep relevanța sau valoarea. În plan metacognitiv, această dificultate poate reflecta absența unor strategii de implicare (de exemplu, anticiparea conținutului sau formularea de întrebări), ceea ce conduce la o lectură pasivă. Intervenția didactică trebuie să vizeze conectarea textelor la universul de interese al elevilor și implicarea acestora în selecția lecturilor, pentru a stimula angajarea personală.

Dificultatea limbajului (30%) afectează în mod direct dimensiunea cognitivă a receptării, îngreunând procesul de decodare și înțelegere. Totodată, poate avea efecte negative asupra dimensiunii afective, generând frustrare sau demotivare. Din perspectivă metacognitivă, elevii pot întâmpina dificultăți în utilizarea strategiilor de clarificare (deducerea sensului din context, recitirea, utilizarea resurselor auxiliare). În acest caz, rolul profesorului este esențial în modelarea acestor strategii și în oferirea unui suport gradual pentru accesarea sensurilor textului.

Dificultatea ideilor (23%) reflectă un nivel insuficient dezvoltat al dimensiunii cognitive superioare, în special în ceea ce privește analiza, inferența și interpretarea. Aceasta implică și o slabă activare a dimensiunii estetice și axiologice, deoarece înțelegerea profundă a ideilor este condiția formulării unor reacții personale și a unor judecăți de valoare. La nivel metacognitiv, elevii pot avea dificultăți în monitorizarea propriei înțelegeri și în ajustarea strategiilor de lectură. Activitățile de interpretare ghidată, dialogul hermeneutic și întrebările deschise pot susține dezvoltarea acestor competențe.

Contextul cultural (11%) evidențiază un obstacol la intersecția dimensiunii cognitive și axiologice, întrucât lipsa reperelor culturale limitează înțelegerea sensurilor profunde și a valorilor transmise de text. În plan metacognitiv, elevii pot să nu conștientizeze necesitatea activării cunoștințelor anterioare sau a documentării suplimentare pentru o receptare adecvată. Intervențiile didactice pot include contextualizări, conexiuni interdisciplinare și utilizarea de materiale suport care să faciliteze integrarea textului într-un orizont cultural mai larg.

Aceste dificultăți arată că receptarea textului literar este afectată de dezechilibre între dimensiuni, în special prin subdezvoltarea componentelor afective și metacognitive. Prin urmare,

strategiile didactice trebuie să urmărească nu doar facilitarea înțelegerii, ci și formarea unor cititori conștienți de propriile procese de lectură, capabili să își regleze demersul interpretativ și să construiască sensul receptării în mod autonom.

**Tabelul 3.8 Dificultăți în alegerea unui text literar**

Dificultate principală	Nr. elevi	Procent
Lipsa interesului	53	32%
Limbaajul textului	50	30%
Ideile textului	37	23%
Contextul cultural	19	11%

Rezultatele privind importanța interpretării evidențiază o configurare diferențiată a modului în care elevii se raportează la sensul textului.

Valorizarea ridicată a interpretării de către majoritatea elevilor indică o activare consistentă a dimensiunii cognitive, în special la nivelul proceselor de analiză, inferență și sinteză, dar și a dimensiunii axiologice, prin recunoașterea valorii interpretării în înțelegerea profundă a literaturii. Totodată, această percepție favorizează dezvoltarea dimensiunii metacognitive, elevii fiind mai predispuși să reflecteze asupra modului în care construiesc sensul și să își regleze strategiile de lectură. Dimensiunea estetică este, de asemenea, susținută, întrucât interpretarea implică sensibilitate față de expresivitatea limbajului și pluralitatea semnificațiilor.

Existența unui segment de elevi care acordă o importanță redusă interpretării semnaleză însă disfuncționalități la nivelul mai multor dimensiuni. La nivel cognitiv, pot exista lacune în competențele de analiză, iar la nivel afectiv, o implicare scăzută în actul lecturii. Din perspectivă metacognitivă, acești elevi pot să nu conștientizeze rolul interpretării în procesul de înțelegere sau să nu dețină strategii eficiente de explorare a sensurilor. Această situație justifică necesitatea unor intervenții didactice orientate spre exersarea explicită a interpretării, prin activități ghidate și contexte variate de aplicare.

Corelarea răspunsurilor evidențiază relații semnificative între tipul de motivație și activarea dimensiunilor receptării. Elevii motivați de curiozitate manifestă o implicare mai puternică a dimensiunii afective, ceea ce susține activarea dimensiunii cognitive și, implicit, dezvoltarea competențelor interpretative. În plan metacognitiv, aceștia tind să fie mai conștienți de propriile procese de înțelegere și mai dispuși să le ajusteze. Dificultățile lor (legate de limbaj sau idei) indică obstacole de natură cognitivă, nu o lipsă de implicare. În schimb, elevii motivați extrinsec (de exemplu, prin note) activează mai slab dimensiunea afectivă și, implicit, pe cea axiologică, ceea ce conduce la o percepție diminuată asupra valorii interpretării. La nivel metacognitiv, aceștia pot adopta strategii minimale, orientate spre rezolvarea sarcinilor, fără o reflecție autentică asupra

senzurilor. Dificultățile lor sunt adesea asociate cu lipsa interesului sau cu barierele lingvistice, ceea ce indică o implicare limitată în procesul de receptare. Aceste corelații confirmă faptul că motivația intrinsecă favorizează activarea integrată a dimensiunilor cognitivă, afectivă și metacognitivă, susținând dezvoltarea competențelor de interpretare. În schimb, motivația extrinsecă tinde să fragmenteze procesul de receptare, limitând profunzimea înțelegerii.

Rezultatele centralizate conturează o serie de direcții strategice relevante pentru optimizarea predării literaturii. Astfel, stimularea curiozității elevilor poate fi realizată prin selecția unor texte atractive și prin integrarea unor activități interactive, precum jocurile literare și proiectele creative, care să favorizeze implicarea activă în procesul de lectură.

Diminuarea dificultăților de comprehensiune presupune intervenții didactice orientate spre clarificarea limbajului specific, contextualizarea operelor și utilizarea discuțiilor ghidate, menite să faciliteze înțelegerea ideilor și a referințelor culturale. În același timp, consolidarea importanței interpretării literare poate fi susținută prin activități aplicative de analiză, dezbateri critice și valorificarea sensurilor textului în raport cu experiența personală a elevilor.

Personalizarea recomandărilor de lectură reprezintă o altă direcție esențială, implicând adaptarea selecției de texte la interesele, nivelul de pregătire și motivația elevilor, în vederea creșterii gradului de implicare, în special în cazul celor cu o practică lectorială redusă. Deși profesorii și colegii pot exercita un rol motivator semnificativ, eficiența pe termen lung este condiționată de dezvoltarea motivației intrinseci pentru lectură.

Analiza răspunsurilor aferente itemilor investigați relevă faptul că elevii manifestă o diversitate de motivații, dificultăți și reprezentări privind interpretarea textului literar. Curiozitatea se evidențiază ca principal factor motivațional, în timp ce lipsa interesului și complexitatea limbajului constituie obstacole majore. Totodată, majoritatea elevilor atribuie interpretării textelor literare un grad ridicat de importanță, aspect care poate fi valorificat în proiectarea unor demersuri didactice orientate spre aprofundarea competențelor interpretative.

Aceste observații ne-au permis elaborarea unor strategii didactice diferențiate, care să stimuleze lectura și interpretarea literară prin activități adaptate nevoilor și intereselor elevilor. Prin combinarea motivației intrinseci, reducerii dificultăților și valorizării interpretării, școala poate contribui la formarea unor cititori critici, implicați și pasionați de literatură.

**Tabelul 3.9 Importanța interceptării sensului unui text literar**

Răspuns	Nr. elevi	Procent
Foarte important	68	41%
Important	64	38%
Puțin important	30	19%
Deloc important	5	2%

Raportate la dimensiunile receptării textului literar (cognitivă, afectivă, estetică, axiologică și metacognitivă), datele privind utilizarea platformelor digitale evidențiază o integrare parțială și inegal valorificată a acestora în procesul de formare a competențelor de receptare.

Frecvența redusă sau sporadică a utilizării (39% cumulată) indică o activare limitată a potențialului tehnologiei în susținerea dimensiunii cognitive și metacognitive, în special în ceea ce privește accesul la resurse variate, clarificarea sensurilor și monitorizarea înțelegerii. Procentul ridicat al elevilor care nu utilizează niciodată sau rar platforme digitale (58%) sugerează discontinuități în experiența de învățare, ceea ce afectează coerența dezvoltării competențelor de receptare. În plan metacognitiv, această lipsă de consecvență limitează formarea unor strategii autonome de învățare asistată digital.

Percepția a 54% dintre respondenți privind creșterea atractivității lecțiilor prin intermediul platformelor digitale reflectă o stimulare evidentă a dimensiunii afective a receptării. Tehnologia devine astfel un catalizator al interesului și al implicării, facilitând o relație mai dinamică între elev și text. Această implicare afectivă poate constitui un punct de sprijin pentru activarea dimensiunilor cognitive și estetice, în măsura în care instrumentele digitale sunt utilizate pentru explorarea expresivității și a multiplelor niveluri de sens.

Beneficiul cognitiv este confirmat de cei 25% dintre elevi care consideră că platformele digitale sprijină înțelegerea conținuturilor. În acest caz, dimensiunea cognitivă este susținută prin facilitarea accesului la explicații, resurse multimedia sau organizatori grafici. Totodată, utilizarea adecvată a acestor instrumente poate contribui la dezvoltarea dimensiunii metacognitive, prin exersarea unor strategii precum autoevaluarea, verificarea înțelegerii sau reflecția asupra procesului de lectură.

Segmentul elevilor care nu percep diferențe semnificative (17%) sau consideră că tehnologia nu are impact pozitiv (2%) indică o activare insuficientă a dimensiunilor axiologice și metacognitive. Acești elevi nu reușesc să identifice valoarea adăugată a tehnologiei în procesul de învățare, ceea ce poate fi explicat prin utilizarea superficială sau neintegrată metodologic a platformelor digitale.

În ansamblu, rezultatele sugerează că tehnologia are potențialul de a susține toate dimensiunile receptării, însă eficiența sa depinde de modul de integrare didactică. Pentru a valorifica acest potențial, este necesară o abordare sistematică, care să îmbine stimularea dimensiunii afective (prin interactivitate și atractivitate) cu dezvoltarea dimensiunilor cognitive și metacognitive (prin activități de analiză, reflecție și autoreglare), contribuind astfel la formarea unor cititori autonomi și adaptați contextului digital.

**Tabelul 3.10 Utilizarea platformelor digitale la orele de română**

Răspuns	Nr. elevi	Procent
Niciodată	55	32%
Rar	44	26%
Uneori	50	29%
Da, frecvent	18	10%

**Tabelul 3.11 Rolul platformelor digitale în viziunea elevilor**

Răspuns	Nr. elevi	Procent
Le fac mai interesante	91	54%
Explică mai clar	42	25%
Nu observ diferențe	30	17%
Nu ajută	4	2%

Preferințele elevilor pentru activități digitale evidențiază modalități diferite de activare a procesului lectorial. Orientarea predominantă către proiecte vizuale (39%) și materiale video (38%) indică o stimulare puternică a dimensiunii afective și estetice, întrucât aceste formate valorifică imaginația, expresivitatea și impactul vizual al conținuturilor. În același timp, ele pot sprijini dimensiunea cognitivă, facilitând înțelegerea prin reprezentări multimodale și prin concretizarea unor concepte abstracte. Din perspectivă metacognitivă, aceste activități pot favoriza reflecția asupra modului în care elevii procesează informația, mai ales atunci când sunt implicați în realizarea propriilor produse vizuale.

Preferința pentru quiz-uri interactive (22%) reflectă o activare a dimensiunii cognitive, în special în zona verificării și consolidării cunoștințelor, dar și a dimensiunii metacognitive, prin posibilitatea de autoevaluare rapidă și feedback imediat. Totuși, ponderea mai redusă a acestora sugerează că elevii sunt mai atrași de activități creative decât de cele evaluative, chiar și atunci când acestea sunt digitalizate.

Interesul scăzut pentru prezentările online (9%) indică o percepție a acestora ca fiind activități mai degrabă pasive, cu o implicare limitată a dimensiunii afective și metacognitive. În lipsa interactivității, aceste forme nu reușesc să susțină pe deplin nici dimensiunea estetică, nici pe cea axiologică, reducând experiența de receptare la un nivel mai superficial.

În ceea ce privește dimensiunea motivațională, procentul de 67% dintre elevi care percep tehnologia ca factor motivant evidențiază o activare consistentă a dimensiunii afective, esențială pentru susținerea implicării în actul lecturii. Această motivație poate funcționa ca un catalizator pentru dezvoltarea dimensiunii cognitive și metacognitive, în măsura în care activitățile digitale sunt structurate astfel încât să încurajeze analiza, interpretarea și reflecția. Pe de altă parte, segmentul de 33% care percepe un impact motivațional redus sau inexistent indică o activare insuficientă a dimensiunii axiologice și afective, ceea ce sugerează că tehnologia nu este, în sine, un factor motivant universal. În plan metacognitiv, acești elevi pot să nu identifice utilitatea instrumentelor digitale în propriul proces de învățare, ceea ce limitează eficiența acestora.

Rezultatele evidențiază faptul că activitățile digitale au potențialul de a susține integrat dimensiunile receptării, în special pe cele afectivă, estetică și metacognitivă, însă eficiența lor depinde de gradul de interactivitate și de relevanța percepută de elevi. Prin urmare, este necesară o proiectare didactică diferențiată, care să combine elemente vizuale, interactive și reflexive, astfel încât să stimuleze nu doar interesul, ci și conștientizarea și autoreglarea procesului de receptare a textului literar.

**Tabelul 3.12 Activități digitale preferate pentru elevi**

Activitate	Nr. elevi	Procent
Clipuri video	64	38%
Proiecte vizuale	68	39%
Quiz-uri interactive	22	14%
Prezentări online	10	9%

**Tabelul 3.13 Scala de motivare a elevilor din partea tehnologiilor**

Răspuns	Nr. elevi	Procent
Da, foarte mult	56	33%
Da, parțial	58	34%
Nu prea	38	22%
Deloc	15	11%

Avantajele și dezavantajele utilizării tehnologiei conturează un impact complex asupra procesului de învățare. Principalul avantaj perceput – facilitarea înțelegerii rapide a conținuturilor (34%) – evidențiază o susținere directă a dimensiunii cognitive, prin optimizarea procesării informației și clarificarea sensurilor textului. În același timp, această eficientizare poate contribui la dezvoltarea dimensiunii metacognitive, în măsura în care elevii devin conștienți de strategiile care le facilitează înțelegerea (organizatori grafici, suport vizual, explicații multimedia).

Dimensiunea creativă (29%) reflectă o activare semnificativă a componentelor estetice și afective, tehnologia fiind percepută ca un mediu favorabil exprimării personale și explorării sensurilor literare. Aceasta poate susține și dimensiunea axiologică, prin încurajarea formulării unor perspective proprii asupra textului. Colaborarea (15%) și componenta ludică (13%) evidențiază contribuția tehnologiei la dimensiunea afectivă, prin creșterea implicării și a motivației, dar și la cea metacognitivă, întrucât interacțiunea cu ceilalți poate facilita reflecția asupra propriilor interpretări și ajustarea acestora.

În ceea ce privește dezavantajele, problemele tehnice (38%) afectează indirect toate dimensiunile receptării, limitând accesul și continuitatea experienței de învățare. Dificultățile de concentrare (35%) și distragerea atenției (13%) indică vulnerabilități la nivelul dimensiunii metacognitive, în special în ceea ce privește autoreglarea atenției și gestionarea resurselor cognitive. Aceste aspecte pot diminua eficiența dimensiunii cognitive și pot reduce implicarea afectivă autentică în lectură. Procentul de 14% dintre elevi care nu identifică dezavantaje sugerează o percepție pozitivă, asociată probabil cu o integrare eficientă a tehnologiei, în care dimensiunile receptării sunt susținute echilibrat.

Datele confirmă faptul că tehnologia este percepută predominant ca un factor de sprijin, cu impact asupra dimensiunilor cognitivă, afectivă și estetică, dar care necesită o gestionare atentă la nivel metacognitiv. Din perspectivă pedagogică, integrarea tehnologiei trebuie să vizeze dezvoltarea simultană a competențelor de înțelegere, interpretare și autoreglare, evitând transformarea acesteia într-un scop în sine. O utilizare eficientă presupune nu doar infrastructură adecvată și competențe digitale, ci și proiectarea unor activități care să echilibreze dimensiunile receptării: să stimuleze interesul (afectiv), să faciliteze înțelegerea (cognitiv), să încurajeze reflecția (metacognitiv) și să susțină exprimarea personală și valorizarea sensurilor (estetic și axiologic). Astfel, tehnologia poate deveni un instrument autentic de modernizare a predării literaturii și de formare a unor cititori autonomi și reflexivi.

**Tabelul 3.14 Avantajele folosirii tehnologiei la ora de literatură**

Avantaj	Nr. elevi	Procent
Înțelegerea mai rapidă	58	34%
Creativitatea	50	29%
Colaborarea	24	15%
Distracția	22	13%

**Tabelul 3.15 Dezavantajele utilizării tehnologiilor**

Dezavantaj	Nr. elevi	Procent
Probleme tehnice	62	38%
Lipsa concentrării	58	35%
Distragerea atenției	22	13%
Nu văd dezavantaje	25	14%

Frecvența redusă a utilizării organizatorilor grafici evidențiază un dezechilibru între potențialul acestor instrumente și valorificarea lor efectivă în procesul didactic. Procentul ridicat al elevilor care utilizează rar sau niciodată organizatori grafici (67%) indică o activare limitată a dimensiunii cognitive de nivel superior, în special în ceea ce privește analiza, sinteza și restructurarea informației. În absența acestor instrumente, procesarea textului rămâne adesea liniară și reproductivă, fără a facilita organizarea conceptuală profundă. Totodată, dimensiunea metacognitivă este insuficient stimulată, elevii nefiind antrenați să reflecteze asupra modului în care își structurează și își reprezintă propriile înțelegeri. Organizatorii grafici, prin natura lor, susțin simultan dimensiunea cognitivă și pe cea metacognitivă, deoarece implică selecția informației relevante, stabilirea relațiilor între idei și reprezentarea vizuală a sensurilor. Aceste procese favorizează conștientizarea strategiilor de învățare și dezvoltarea capacității de autoreglare. În același timp, componenta vizuală contribuie la activarea dimensiunii estetice, oferind elevilor oportunitatea de a construi reprezentări expresive și personalizate ale textului literar.

Din perspectivă afectivă, utilizarea redusă a acestor instrumente poate limita implicarea elevilor, întrucât activitățile predominant tradiționale nu valorifică suficient nevoia de interactivitate și creativitate. În plus, dimensiunea axiologică este mai puțin activată, deoarece elevii nu sunt încurajați să formuleze și să organizeze judecăți de valoare proprii în mod vizual și sintetic. Absența exercițiului de organizare vizuală poate conduce la o receptare fragmentară a

textului, afectând capacitatea de integrare a informației și de identificare a structurilor semnificative. În schimb, utilizarea sistematică a hărților conceptuale, infograficelor sau schemelor vizuale ar putea susține o receptare integrativă, în care dimensiunile cognitivă și metacognitivă sunt activate în mod complementar.

Rezultatele indică necesitatea unei reconfigurări metodologice care să integreze organizatorii grafici ca instrumente constante ale demersului didactic.

**Tabelul 3.16 Frecvența de realizare a organizatorilor grafici (hărți conceptuale, afișe, infografice sau prezentări vizuale pentru un text literar)**

Răspuns	Nr. elevi	Procent
Niciodată	68	40%
Rar	44	27%
Uneori	40	26%
Da, des	15	7%

Rezultatele chestionarului indică faptul că 74% dintre elevi percep metodele de învățare vizibilă ca fiind interesante sau foarte interesante, în timp ce evaluările negative sunt marginale. Această distribuție confirmă adecvarea strategiilor multimodale la particularitățile stilului de învățare al elevilor contemporani, caracterizați printr-o expunere constantă la medii digitale, stimuli vizuali și interactivitate. În acest context, integrarea elementelor grafice în predarea literaturii nu reprezintă doar o adaptare tehnologică, ci și o ajustare la profilul cognitiv al generației actuale.

Totodată, proporția ridicată a elevilor (85%) care consideră că activitățile vizibile sprijină înțelegerea mesajului artistic evidențiază rolul semnificativ al suportului vizual în procesul de comprehensiune. Având în vedere specificul textului literar, caracterizat prin simboluri, metafore și structuri narative complexe, reprezentarea grafică a acestor elemente facilitează decodarea și organizarea sensurilor

Din perspectivă cognitivă, vizualizarea informației activează mecanisme de codare duală: verbală și imagistică, ceea ce conduce la o mai bună retenție și la o înțelegere aprofundată. În acest mod, elevul nu doar receptează informația, ci o reconstruiește activ la nivel mental.

**Tabelul 3.17 Gradul de identificare și caracterizare a personajelor**

Răspuns	Nr. elevi	Procent
Deloc	4	3%
Acceptabil	40	23%
Bine	82	50%
Foarte bine	41	24%

**Tabelul 3.18 Rolul imaginilor în înțelegerea mesajului textului**

Răspuns	Nr. elevi	Procent
Deloc	2	1%
Puțin	22	13%
Parțial	73	43%
Da, mult	70	42%

Procentul cumulat de 80% indică faptul că utilizarea imaginilor și a aplicațiilor vizuale contribuie semnificativ la intensificarea implicării afective în receptarea textului literar. Având în

vedere că lectura literară presupune procese de empatie, identificare și interiorizare emoțională, integrarea unor stimuli multisenzoriali favorizează transformarea actului lecturii într-o experiență imersivă. În acest context, elevul nu se limitează la interpretarea cognitivă a textului, ci dezvoltă o relație afectivă cu acesta, ceea ce sporește durabilitatea achizițiilor, dat fiind faptul că informația asociată trăirii emoționale este mai ușor fixată pe termen lung. Preferința relativ echilibrată pentru prezentările multimedia (36%) și aplicațiile vizuale interactive (34%) reflectă orientarea elevilor către forme de învățare dinamice, care îmbină organizarea informației cu implicarea activă. Prezentările multimedia răspund nevoii de structurare și claritate, în timp ce aplicațiile vizuale facilitează interacțiunea și co-construcția sensurilor, evidențiind echilibrul dintre dimensiunea organizatorică și cea experiențială a învățării.

**Tabelul 3.19 Rolul imaginilor / clipurilor / aplicațiilor în trăirea emoției textului**

Răspuns	Nr. elevi	Procent
Deloc	9	5%
Puțin	24	15%
Mult	89	53%
Foarte mult	45	27%

**Tabelul 3.20 Tipul instrumentului digital preferat ca suport în învățarea literaturii**

Răspuns	Nr. elevi	Procent
Prezentări multimedia	61	36%
Aplicații vizuale	55	34%
Platforme de teste	42	25%
Alte instrumente	9	5%

Raportate la dimensiunile receptării textului literar, datele privind implicarea elevilor și percepția asupra rolului tehnologiilor evidențiază o activare diferențiată, dar potențial favorabilă a procesului de lectură. Implicarea moderată (47%) și ridicată (28%) indică, în ansamblu, o activare semnificativă a dimensiunii afective, esențială pentru susținerea interesului, a atenției și a perseverenței în lectură. Această implicare funcționează ca un suport pentru dimensiunea cognitivă, deoarece atenția susținută și disponibilitatea pentru efort intelectual facilitează înțelegerea și aprofundarea textului literar. În același timp, elevii implicați tind să manifeste o activare mai consistentă a dimensiunii metacognitive, prin monitorizarea propriului proces de învățare și prin ajustarea strategiilor de lectură în funcție de dificultățile întâlnite. Procentul redus al elevilor complet dezinteresați sugerează existența unui nucleu funcțional de receptare, ceea ce indică un potențial educațional valorificabil. Din perspectivă axiologică, nivelul de implicare reflectă capacitatea elevilor de a atribui valoare activităților de lectură și de a le integra în propriul sistem de interese și priorități.

Percepția a 54% dintre elevi conform căreia tehnologiile contribuie la dezvoltarea gândirii critice indică o activare importantă a dimensiunii cognitive superioare, în special în zona analizei, comparației și interpretării multiple. Această percepție susține ideea că instrumentele digitale pot

facilita procese precum formularea de ipoteze, explorarea perspectivelor alternative și reevaluarea sensurilor textului, aspecte esențiale pentru o receptare complexă a literaturii.

Din perspectivă metacognitivă, utilizarea tehnologiilor poate stimula conștientizarea modului în care elevii își construiesc înțelegerea, oferind feedback imediat și oportunități de reflecție asupra propriilor interpretări. În plus, activarea dimensiunii afective este susținută indirect prin creșterea implicării și a motivației în sarcinile de analiză. Totodată, această percepție contrazice ideea unei eventuale superficializări a gândirii prin tehnologie, sugerând că, în condiții de utilizare adecvată, mediul digital poate sprijini dezvoltarea unor competențe interpretative complexe. Dimensiunea estetică poate fi, de asemenea, valorificată prin expunerea la multiple forme de reprezentare a textului și prin stimularea sensibilității față de diversitatea interpretărilor.

Rezultatele indică faptul că implicarea elevilor, corelată cu utilizarea tehnologiilor, favorizează o activare integrată a dimensiunilor cognitivă, afectivă și metacognitivă, cu efecte pozitive asupra dezvoltării gândirii critice și a competențelor de interpretare literară.

**Tabelul 3.21 Nivelul de implicare al elevilor în activitățile digitale realizate la lecții**

Răspuns	Nr. elevi	Procent
Deloc	6	3%
Puțin	37	12%
Moderat	77	47%
Foarte implicat	47	28%

**Tabelul 3.22 Nivelul de dezvoltare a gândirii critice a elevilor prin folosirea TIV**

Răspuns	Nr. elevi	Procent
Deloc	10	5%
Puțin	32	19%
Parțial	77	46%
Da, mult	48	28%

**Tabelul 3.23 Preferințele elevilor pentru activități didactice bazate pe tehnologie**

Răspuns	Nr. elevi	Procent
Deloc	4	2%
Nu prea	4	2%
Poate	52	32%
Da, sigur	107	64%

Faptul că 64% răspund „Da, sigur.” indică o deschidere clară către modernizarea orelor de literatură. Rezultatul confirmă nevoia unei pedagogii adaptate realităților contemporane.

Așteptările elevilor față de predarea literaturii indică o reconfigurare a modului în care aceștia își doresc să se realizeze accesul la sensul textului.

Solicitarea apropierei textelor de universul de experiență contemporan activează în mod direct dimensiunea afectivă, prin nevoia de relevanță personală și identificare cu situațiile literare, dar și dimensiunea axiologică, întrucât elevii caută repere de semnificație care să poată fi integrate în propriul sistem de valori. În același timp, această orientare sprijină dimensiunea cognitivă, facilitând comprehensiunea prin contextualizare și prin ancorarea sensurilor în experiențe familiare.

Preferința pentru limbaj accesibil evidențiază dificultăți la nivelul dimensiunii cognitive, în special în zona decodării și a înțelegerii structurilor lingvistice ale textului literar. Această cerință sugerează necesitatea unei medieri didactice explicite, care să susțină progresiv dezvoltarea competențelor de interpretare și să reducă barierele de comprehensiune, fără a simplifica excesiv complexitatea estetică a textului.

Integrarea activităților interactive, ludice și colaborative, precum și utilizarea materialelor video, indică o puternică activare a dimensiunii afective, prin creșterea implicării și a motivației, dar și a dimensiunii metacognitive, deoarece aceste forme de învățare favorizează reflecția asupra propriului proces de înțelegere și ajustarea strategiilor de lectură în contexte variate. De asemenea, componenta colaborativă contribuie la dezvoltarea dimensiunii axiologice, prin confruntarea și negocierea interpretărilor.

Solicitarea reducerii sarcinilor reproductive reflectă o orientare clară către activarea dimensiunii cognitive superioare, în special analiza, interpretarea și evaluarea, în detrimentul memorării mecanice. Această schimbare implică și o consolidare a dimensiunii metacognitive, întrucât elevii își doresc activități care presupun gândire reflexivă și implicare activă în construirea sensului.

Aceste așteptări nu indică o respingere a literaturii canonice, ci o dificultate în accesarea ei, generată de bariere de natură cognitivă și metodologică. Necesitatea unei contextualizări sistematice și a unei medieri didactice explicite vizează, astfel, activarea echilibrată a tuturor dimensiunilor receptării, cu accent pe cognitivă (înțelegere), afectivă (implicare), axiologică (semnificație personală) și metacognitivă (reflecție asupra învățării).

Deși gradul de integrare a tehnologiilor rămâne variabil, potențialul lor educațional constă tocmai în capacitatea de a susține o receptare complexă și adaptată, în care elevul devine participant activ la construirea sensului literar, nu doar receptor pasiv al acestuia.

În acest context, modernizarea demersului didactic în predarea literaturii prin intermediul strategiilor vizuale și interactive depășește sfera unei simple inovații instrumentale, configurând o reconfigurare de paradigmă educațională, de la transmiterea unidirecțională a cunoștințelor la co-construcția sensului, de la abordarea descriptiv-reproductivă la interpretarea personalizată și argumentată, respectiv de la receptarea pasivă la implicarea activă, reflexivă și autonomă a elevului în procesul de lectură.

**Testul de constatare** (anexa 3) a fost aplicat unui eșantion de 167 de elevi din clasele a IX-a și a XI-a, cu scopul de a determina nivelul inițial al competențelor de receptare și interpretare a textului literar. Instrumentul de evaluare a fost construit în concordanță cu obiectivele cercetării și a vizat o paletă diversificată de competențe: înțelegerea vocabularului în context, identificarea

temei, analiza elementelor de structură ale textului, formularea de răspunsuri argumentate, precum și organizarea informației prin instrumente vizuale.

În cadrul experimentului pedagogic, testul docimologic a avut rolul de a investiga maniera de receptare a textului literar de către elevii de liceu. Cei 167 de participanți la experimentul pedagogic: 71 de elevi din clasa a IX-a și 66 de elevi din clasa a XI-a de la Colegiul „Andronic Motrescu” din Rădăuți și 14 elevi din clasa a IX-a și 16 elevi din clasa a XI-a de la Colegiul „Pro Succes” din Chișinău au avut ca sarcină analiza unui fragment din romanul „Baltagul” de Mihail Sadoveanu.

Activitatea s-a desfășurat în condiții standardizate, timpul de lucru fiind de 60 de minute. Elevii au fost instruiți să citească textul atent, fie în format tipărit, fie în variantă digitală (la alegere), și să rezolve un set de 9 itemi, dintre care primii șapte au solicitat răspunsuri în format tradițional, pe suport scris, iar ultimele două prin intermediul platformei digitale Kahoot!.

Sarcinile au vizat diverse niveluri ale comprehensiunii textuale și interpretative: formularea de enunțuri utilizând sensul contextual al unor cuvinte, identificarea trăsăturilor personajelor, stabilirea temei, selectarea de secvențe relevante, identificarea figurilor de stil, descrierea unui aspect spațial, justificarea utilizării unor expresii, elaborarea de argumente interpretative, precum și integrarea informațiilor într-o hartă a ideilor și formularea unui comentariu vizibil (anexa 3).

Analiza răspunsurilor pe itemi conturează un tablou relevant al modului în care elevii relaționează cu textul, evidențiind un contrast clar între competențele de nivel elementar și cele care presupun procesare profundă. Rezultatele nu indică doar diferențe de interpretare, ci sugerează și existența unor tipare de învățare în care predomină reproducerea în detrimentul interpretării și al exprimării personale.

La itemul 1, destinat evaluării vocabularului contextual, la care au fost vizate vizate *dimensiunile cognitivă și metacognitivă* ale receptării textului literar, 29 de elevi au obținut punctaj maxim, în timp ce 108 elevi au înregistrat punctaj parțial și 20 de elevi au obținut punctaj zero, nefiind capabili să identifice sinonimele corespunzătoare pentru cuvintele și expresiile propuse, nivelul redus al răspunsurilor complete indicând dificultăți în adaptarea sensului cuvintelor la situația de comunicare. Elevii par să se bazeze pe sensurile uzuale, fără a realiza ajustările necesare impuse de contextul textual. Această tendință reflectă nu doar un vocabular insuficient consolidat, ci și o lipsă de exercițiu în operarea cu nuanțe semantice și în reformularea ideilor. Se poate observa o abordare mai degrabă rigidă a limbajului, în care înțelegerea rămâne la un nivel literal.

Sarcina care a vizat identificarea informațiilor explicite activează *dimensiunea cognitivă* a receptării textului literar, prin focalizarea pe recunoașterea și selectarea informațiilor direct exprimate în text (itemul 2). Aceasta a fost gestionată considerabil mai bine: 81 de elevi au obținut

punctaj maxim, 51 de elevi au primit punctaj parțial, formulând trăsături ale personajului care nu se susțin explicit în textul narativ, iar 35 de elevi au obținut punctaj zero., ceea ce sugerează că elevii sunt familiarizați cu activitățile de recunoaștere și extragere directă a datelor din text. Cu toate acestea, existența unor răspunsuri incomplete arată că nu toți elevii reușesc să coreleze corect cerința cu informațiile relevante, ceea ce poate indica dificultăți de atenție sau de interpretare a instrucțiunii. În ansamblu, acest tip de item confirmă faptul că nivelul reproductiv al înțelegerii este funcțional, dar nu întotdeauna stabil.

În cazul identificării temei textului (itemul 3), rezultatele evidențiază o problemă de fond în ceea ce privește *dimensiunea cognitivă* a receptării globale a textului literar, respectiv capacitatea de integrare și sinteză a informațiilor. Doar 94 de elevi au obținut punctaj maxim, în timp ce 73 de elevi nu au reușit identificarea corectă a temei textului, ceea ce evidențiază lacune în capacitatea de generalizare și conceptualizare a conținutului literar. Mulți elevi întâmpină dificultăți în a sintetiza informațiile și în a surprinde mesajul central, rămânând ancorați în detalii sau în aspecte secundare. Această situație indică o capacitate redusă de abstractizare și o insuficientă exersare a lecturii interpretative, unde este necesară depășirea nivelului literal și construirea unui sens coerent.

Dificultățile se mențin și în sarcina de selectare a unei secvențe relevante (itemul 4), ce implică atât *dimensiunea cognitivă*, cât și pe cea *metacognitivă* a receptării textului literar. Rezultatele echilibrate între răspunsuri corecte și incorecte sugerează incertitudine în identificarea ideilor esențiale. 88 de elevi au obținut punctaj maxim, iar 79 de elevi au înregistrat punctaj zero, erorile fiind determinate în principal de confundarea sau selectarea incorectă a secvenței textuale solicitate, ceea ce indică dificultăți în lectura atentă și selectivă. Elevii par să nu dispună de strategii eficiente de lucru pe text, cum ar fi selectarea informațiilor-cheie sau ierarhizarea acestora, ceea ce conduce la alegeri întâmplătoare sau insuficient justificate.

La itemul 5, care a vizat recunoașterea figurilor de stil și analiza acestora, rezultatele indică o familiaritate cu noțiunile teoretice, însă această competență rămâne, în mare parte, la nivel de identificare, activând preponderent *dimensiunea cognitivă* a receptării, fără o dezvoltare suficientă a *dimensiunii metacognitive*. 114 elevi au obținut punctaj maxim, iar 53 de elevi au primit punctaj parțial, identificând parțial figurile de stil. Rezultatele sugerează o competență relativ mai bine dezvoltată în domeniul recunoașterii elementelor de expresivitate, dar cu variații în precizia identificării.

Itemii care au implicat producerea de text, fie sub forma descrierii, fie a explicației sau interpretării, scot la iveală cele mai mari dificultăți, indicând o insuficientă dezvoltare a

dimensiunilor cognitivă superioară și metacognitivă ale receptării textului literar, în special în ceea ce privește organizarea ideilor și construirea unui discurs coerent.

La Itemul 6, 58 de elevi au obținut punctaj maxim, aproximativ 54% au primit punctaj parțial, iar 55 de elevi au înregistrat punctaj zero.

La Itemul 7, 41 de elevi au obținut punctaj maxim, 33 de elevi punctaj parțial, iar 93 de elevi punctaj zero. Elevii întâmpină probleme în organizarea ideilor, în utilizarea unui vocabular adecvat și în respectarea cerințelor de redactare. Se remarcă o reticență evidentă față de exprimarea liberă, posibil generată de lipsa exercițiului sau de teama de a greși. În cazul sarcinilor interpretative, această nesiguranță este amplificată de dificultatea de a formula puncte de vedere și de a le susține prin argumente, ceea ce indică o slabă dezvoltare a gândirii critice.

La Itemul 8, 62 de elevi (37,12%) au obținut punctaj maxim. Restul răspunsurilor evidențiază dificultăți multiple: 54 de elevi (32,33%) manifestă incertitudine în identificarea personajelor și în delimitarea acestora (principale/secundare), ceea ce conduce frecvent la non-răspuns; 24 de elevi (14,37%) întâmpină dificultăți în formularea trăsăturilor în limbaj adecvat, indicând un blocaj la nivel lexical și inferențial; 11,37% dintre elevi au considerat sarcina complexă ca fiind supraîncărcată cognitiv, ceea ce a determinat rezolvări incomplete; iar 8 elevi (4,8%), în absența unui model rezolutiv anterior, nu au reușit să structureze un răspuns adecvat, lăsând itemul necompletat. Elevii întâmpină dificultăți atât în înțelegerea cerinței, cât și în structurarea logică a informațiilor, ceea ce sugerează că strategiile alternative de învățare nu sunt suficient integrate în practica didactică.

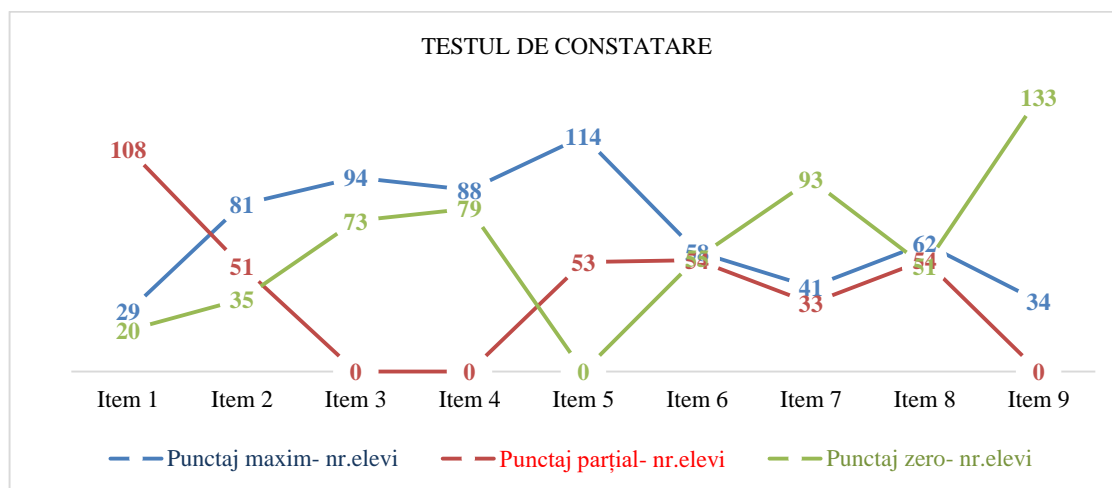
Cea mai evidentă problemă apare în cazul sarcinilor deschise (itemul 9), unde un număr mare de elevi evită complet răspunsul, ceea ce indică dificultăți la nivelul *dimensiunii metacognitive* a receptării, corelate cu o insuficientă activare a dimensiunii cognitive superioare (analiză, sinteză și interpretare). La Itemul 9, doar 34 de elevi (20,36%) au obținut punctaj, în timp ce aproximativ 80% au înregistrat punctaj zero. Motivele identificate includ necompletarea răspunsului, dificultăți de comprehensiune a cerinței, incapacitatea de formulare argumentativă și inhibiția cognitivă determinată de teama de eroare. Această situație reflectă nu doar lipsuri la nivel de competență, ci și o *dimensiune afectivă* importantă, marcată de lipsa încrederii în propriile capacități și de teama de evaluare.

Răspunsurilor celor 167 de elevi participanți la studiu sunt centralizate în tabelul 3.24. Rezultatele obținute oferă o imagine relevantă asupra dificultăților de receptare și interpretare întâmpinate de elevi, constituind un reper empiric esențial pentru fundamentarea și orientarea intervențiilor didactice ulterioare în cadrul cercetării experimentale.

**Tabelul 3.24 Centralizarea răspunsurilor elevilor la itemii din testul de constatare (anexa 3)**

Variabilă dependentă/ dimensiunea	Număr item	Răspuns corect		Răspuns parțial corect		Răspuns incorect/lipsă	
		Nr. elevi	Procent	Nr. elevi	Procent	Nr. elevi	Procent
cognitivă metacognitivă	Item 1	29	17,36%	108	64,7%	20	11,97%
	Item 2	81	48,5%	51	30,53%	35	20,95%
	Item 3	94	56,28%	0	0	73	43,71%
	Item 4	88	53,69%	0	0	79	47,3%
	Item 5	114	68,26%	53	31,73%	0	0
	Item 6	68	34,51%	54	32,33%	55	32,83%
	Item 7	41	35,55%	33	19,76%	93	55,68%
cognitivă metacognitivă axiologică afectivă	Item 8	62	37,12%	54	32,33%	51	30,53%
	Item 9	34	20,35%	0	0	133	79,64%

În ansamblu, distribuția rezultatelor evidențiază discrepanțe semnificative între tipurile de variabile. Elevii nu întâmpină dificultăți mari în aria interpretării, argumentării și a utilizării vocabularului contextual, dar nu gestionează sarcinile complexe cu grad ridicat de integrare cognitivă. Își exprimă emoții față de personaje, nu și față de situații, se raportează afectiv la personaje. Recunosc valori morale și culturale, dar nu argumentează poziții etice. Precizează comportamentele personajelor, dar nu le explică, la fel cum nu explică modul de înțelegere a textului. Nu-și corectează strategiile de înțelegere și nu au capacitatea de a reflecta asupra evoluției proprii.



**Figura 3.4 Centralizarea rezultatelor obținute de elevi la testul de constatare**

S-a realizat conversia punctajului în niveluri, în baza punctajelor acumulate și ordonate pe o scală de trei niveluri de performanță: mediu, avansat, experimentat, corelate cu descriptorii utilizați în evaluarea competențelor la examenul de bacalaureat, în conformitate cu reperatele metodologice și baremele oficiale. Nivelul mediu corespunde unui prag funcțional de competență, caracterizat prin înțelegerea globală a textului și formularea unor răspunsuri corecte, predominant

descriptive, cu argumentare limitată. Nivelul avansat reflectă o competență consolidată, în care elevul demonstrează capacitatea de analiză, interpretare coerentă și argumentare pertinentă. Nivelul experimentat corespunde unui nivel superior de performanță, specific răspunsurilor complexe, nuanțate și originale, în care interpretarea este profundă, bine structurată și susținută prin integrarea riguroasă a exemplelor și a perspectivelor critice.

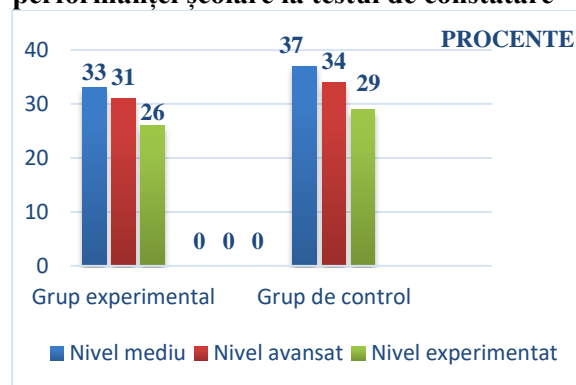
**Tabelul 3.25 Nivelurile performanței școlare înregistrate de elevii din grupul experimental**

Grup experimental: 107 elevi		
NIVEL		
mediu	avansat	experimentat
33 elevi	36 elevi	28 elevi

**Tabelul 3.26 Nivelurile performanței școlare înregistrate de elevii din grupul de control**

Grup de control: 60 elevi		
NIVEL		
mediu	avansat	experimentat
20 elevi	22 elevi	18 elevi

**Figura 3.5 Analiza comparativă a nivelului performanței școlare la testul de constatare**



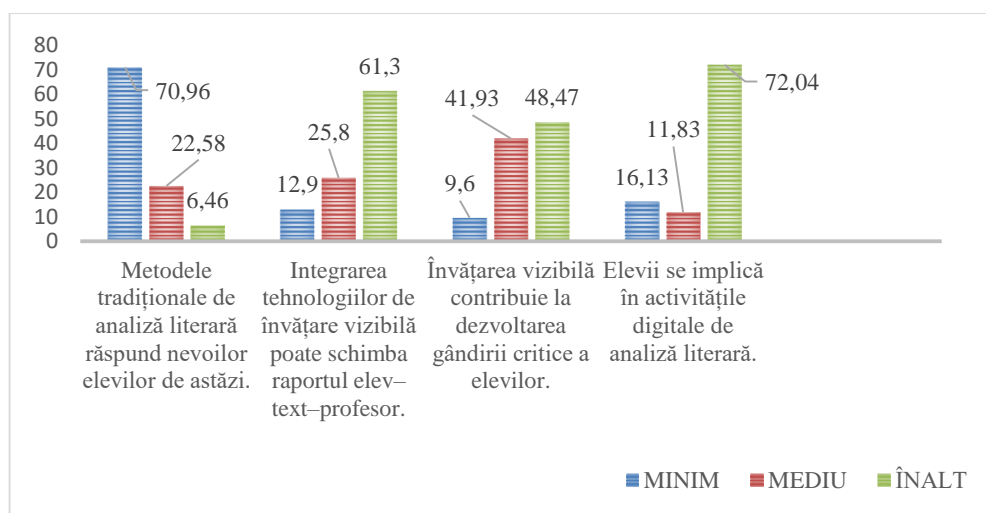
Analiza comparativă a rezultatelor nu evidențiază diferențe semnificative între grupul experimental și grupul de control, ceea ce indică un nivel de pornire relativ echivalent al celor două eșantioane. În ansamblu, testul de constatare relevă un profil inițial eterogen al competențelor de receptare literară: competențele de bază, orientate spre înțelegere literală și identificare de informații explicite, sunt parțial funcționale, în timp ce competențele de ordin superior: analiză, interpretare și exprimare argumentativă sunt insuficient consolidate. Aceste constatări fundamentează necesitatea unei intervenții didactice structurate, orientate spre sprijin gradual, modelare explicită și exersare sistematică, în vederea facilitării tranziției de la comprehensiunea literală la cea profundă, precum și de la răspunsul reproductiv la producerea de interpretări argumentate și personale.

În cadrul cercetării, grupul experimental va beneficia de integrarea tehnologiilor de învățare vizibilă, respectiv a instrumentelor digitale destinate monitorizării și evaluării continue a progresului elevilor. Acestea permit furnizarea de feedback imediat și susțin implicarea activă a elevilor în procesele de autoevaluare și autoreglare a învățării.

Pentru a justifica importanța cercetării noastre și a modelului teoretic propus, am aplicat un chestionar unui număr de 93 de profesori de Limba și literatura română din 7 licee din România și Republica Moldova (anexa 1), care și-au manifestat disponibilitatea de a face parte din eșantionul corelativ al experimentului pedagogic.

Acest demers a urmărit validarea fundamentării teoretice a conceptului propus, precum și identificarea necesității și relevanței elaborării unei strategii de implementare a Metodologiei de educație literar-artistică bazată pe receptarea textului literar prin utilizarea tehnologiilor de învățare vizibilă, care să vizeze operaționalizarea modelului teoretic în context didactic concret, prin transpunerea acestuia într-un demers aplicativ riguros structurat.

Răspunsurile centralizate ale profesorilor respondenți (anexa 2) ne-au confirmat necesitatea etapizării implementării, care ne permite nu doar să aplicăm controlat principiile teoretice, ci și să investigăm eficiența acestora în dezvoltarea competențelor de receptare activă, reflexivă și metacognitivă a textului literar.



**Figura 3.6** Percepția profesorilor privind importanța învățării vizibile în procesul educațional

### 3.2. Metodologia de educație literar-artistică prin tehnologii de învățare vizibilă pentru receptarea textelor literare aplicată elevilor de liceu

*Etapa de formare* a reprezentat componenta centrală a cercetării experimentale, având funcția de a valorifica în practica școlară fundamentele teoretice și metodologice ale *Metodologiei de educație literar-artistică prin tehnologii de învățare vizibilă pentru receptarea textelor literare de către liceeni*. Dacă etapa de constatare a permis identificarea nivelului inițial al interesului pentru lectură, al percepțiilor elevilor asupra interpretării textului literar și al raportării acestora la utilizarea tehnologiilor digitale, etapa de formare a urmărit intervenția pedagogică propriu-zisă, orientată spre restructurarea modului de raportare a elevilor la textul literar și spre dezvoltarea progresivă a competențelor de receptare activă, critică, reflexivă și autoreglată. Finalitatea etapei de formare nu a constat doar în introducerea unor instrumente digitale în predarea literaturii, ci în configurarea unui mediu didactic în care procesele de învățare ale elevilor să devină vizibile, explicite, observabile și valorificabile în timp real.

Din perspectivă funcțională, etapa de formare a fost concepută ca răspuns la o nevoie pedagogică identificată atât la nivel teoretic, cât și în urma analizei datelor empirice din etapa de constatare, respectiv necesitatea reconceptualizării receptării textului literar ca proces de construcție a sensului, implicare personală și dezvoltare a gândirii critice. Rezultatele inițiale au evidențiat un interes moderat pentru lectură, o frecvență redusă a lecturii extracurriculare la o parte semnificativă a elevilor, precum și o utilizare nesistematică a platformelor digitale în predarea limbii și literaturii române. Totodată, percepția majoritar pozitivă asupra utilizării acestor instrumente, în sensul creșterii atractivității și clarității lecțiilor, a indicat un potențial formativ relevant, valorificabil în optimizarea receptării textului literar.

Etapa de formare a urmărit validarea aplicativă a ipotezei cercetării, conform căreia educația literar-artistică mediată prin tehnologii de învățare vizibilă contribuie la optimizarea receptării textelor literare în condițiile unei proiectări didactice fundamentate științific, care integrează repere teoretice clare, indicatori și descriptori de progres și o metodologie didactică coerent structurată. În acest sens, procesul de implementare a *Metodologiei de educație literar-artistică prin tehnologii de învățare vizibilă pentru receptarea textelor literare de către liceeni* a fost configurat nu ca o succesiune de activități inovative izolate, ci ca o aplicare sistematică și coerentă a principiilor metodologice ale cercetării, orientată spre investigarea și susținerea transformărilor produse la nivel cognitiv, afectiv, axiologic și metacognitiv. Finalitatea sa a vizat simultan dezvoltarea elevului ca cititor competent și validarea unei paradigme metodologice transferabile în practica educațională.

Demersul a fost fundamentat pe modelul conceptual integrat al receptării literare elaborat anterior, în care dimensiunile cognitivă, afectivă, axiologică și metacognitivă sunt concepute ca structuri interdependente ale actului lecturii. În acest cadru, implementarea metodologiei a fost organizată în jurul principiului central al vizibilizării proceselor cognitive și interpretative, ceea ce a permis trecerea de la o predare centrată pe transmiterea și reproducerea de semnificații la un demers constructivist, orientat spre activarea și monitorizarea proceselor de gândire ale elevilor. Din perspectivă cognitivă, demersul a vizat dezvoltarea capacității de analiză, inferență și interpretare prin externalizarea etapelor de înțelegere și prin structurarea progresivă a sensului textual. Dimensiunea afectivă a fost susținută prin implicarea elevilor în activități interactive și colaborative, care au facilitat conectarea emoțională la text și au favorizat trăirea experienței literare ca act semnificativ. Dimensiunea axiologică a fost activată prin dezbateri interpretative și confruntarea perspectivelor, ceea ce a permis articularea unor judecăți de valoare și dezvoltarea unei atitudini reflexive față de conținuturile literare. Dimensiunea metacognitivă a fost consolidată

prin activități de autoobservare, autoevaluare și autoreglare a strategiilor de lectură, elevii devenind conștienți de propriile procese de învățare și capabili să le ajusteze în funcție de sarcină.

Implementarea etapei de formare s-a realizat prin corelarea unor coordonate metodologice complementare, gândite să susțină în mod coerent procesul de învățare. Prima coordonată a vizat explicitarea obiectivelor și a criteriilor de performanță, prin intermediul tehnologiilor de învățare vizibilă, transformând finalitățile în repere clare și accesibile elevilor, care au sprijinit autoreglarea și monitorizarea progresului. A doua coordonată a constat în externalizarea proceselor de gândire, prin utilizarea hărților conceptuale, jurnalelor reflexive, comentariilor digitale și a instrumentelor interactive, care au făcut vizibil modul în care elevii își structurează ideile și își construiesc interpretările. A treia coordonată a fost reprezentată de colaborarea interpretativă, valorificând dimensiunea socială a învățării prin dezbateri, schimb de idei și feedback reciproc, contribuind la construirea colectivă a sensului textelor. A patra coordonată a constat în feedbackul formativ continuu, care a susținut ajustarea permanentă a demersului didactic în funcție de nivelul de înțelegere și de evoluția competențelor elevilor, oferind un sprijin constant în procesul de învățare.

**Lotul experimental** a fost constituit din 107 elevi din clasele a IX-a și a XI-a de la Colegiul „Andronic Motrescu” din Rădăuți, dintre care 55 de elevi din clasa a IX-a și 52 de elevi din clasa a XI-a. Grupul experimental constituit din 107 elevi din învățământul liceal din două niveluri de studiu a permis analiza comparativă a receptării textului literar la elevi aflați în etape diferite de formare, respectiv debutul ciclului liceal și nivelul superior al acestuia. Componenta grupului experimental a fost relevantă pentru obiectivele cercetării, întrucât ne-a permis să analizăm modul în care tehnologiile de învățare vizibilă influențează dezvoltarea competențelor de lectură în raport cu vârsta, experiența lectorială și nivelul de maturitate intelectuală al elevilor.

Metodologia a fost implementată prin activități didactice fundamentate pe tehnologii de învățare vizibilă, având ca obiectiv investigarea modului în care utilizarea hărților conceptuale, diagramelor, fișelor de lucru, rubricilor vizibile și a instrumentelor digitale influențează receptarea textului literar, implicarea elevilor și dezvoltarea gândirii critice și metacognitive. Din această perspectivă, demersul formativ a avut un caracter preponderent transformativ, urmărind producerea unor modificări observabile în modalitățile de participare ale elevilor la actul lecturii și în calitatea produselor interpretative elaborate de aceștia.

Etapa de formare a fost construită pe principiul diversificării experiențelor de învățare, ceea ce a permis valorificarea unor modalități variate de raportare la textul literar. Tehnologiile de învățare vizibilă: *Explorarea personajelor prin gândire vizibilă*, *Comentariu literar interactiv*, *Harta conceptuală*, *Quiz interactiv cu feedback*, *Jurnal literar digital*, *Dezbaterea digitală*, *Analiza stilistică prin gândire vizibilă*, *Colaj literar digital colaborativ*, *Infografic literar vizibil*

și *Prezentare digitală interactivă pentru receptarea textului literar* au funcționat ca secvențe formative complementare. Fiecare activitate a vizat o componentă specifică a receptării, însă ansamblul lor a fost integrat într-un cadru coerent, orientat spre transformarea lecturii într-un proces activ, explicit și reflexiv. Această diversificare metodologică a permis adaptarea intervenției la stilurile de învățare ale elevilor, la nivelurile diferite de competență și la necesitatea stimulării simultane a analizei, empatiei, reflecției și creativității.

Profesorii din grupul experimental au utilizat tehnologiile de învățare vizibilă, dobândind competențe în aplicarea acestora în perioada octombrie 2024 – mai 2025, în urma participării la cursul de formare „Integrarea tehnologiilor de învățare vizibilă în receptarea textului literar”, inclus în oferta Casei Corpului Didactic Suceava pentru anul școlar 2024–2025.

Un element definitoriu al acestei etape a fost caracterul progresiv al dezvoltării competențelor. Activitățile au fost structurate într-o succesiune graduală, care a facilitat trecerea de la sarcini de identificare și organizare a informației la sarcini de interpretare, argumentare, reflecție și creație, cu sprijinul tehnologiilor de învățare vizibilă. Astfel, prin *Explorarea personajelor prin gândire vizibilă* și *Harta conceptuală* elevii au fost orientați spre observarea și organizarea vizuală a elementelor textului. Prin *Comentariu digital vizibil* și *Dezbaterea digitală* ei au fost antrenați în formularea și susținerea unor interpretări argumentate. Prin *Jurnalul literar digital* și activitățile de reflecție finală au fost stimulate metacogniția și conștientizarea propriei evoluții. Prin *Colaj literar digital colaborativ*, *Infografic literar vizibil* și *Prezentare digitală interactivă pentru receptarea textului literar* s-a valorificat capacitatea elevilor de a sintetiza și de a reprezenta multimodal semnificațiile textului. Această progresie internă confirmă faptul că etapa de formare a fost proiectată ca un proces de construcție treptată a autonomiei interpretative.

Din punct de vedere pedagogic, etapa de formare a fost susținută de utilizarea unor instrumente de monitorizare și evaluare vizibilă, precum fișele de lucru individuale, hărțile conceptuale, jurnalele metacognitive, rubricile de evaluare și fișele de autoevaluare. Aceste instrumente au avut dublă funcție: au servit drept suport al activității elevilor, orientând procesul de receptare și au permis cercetătoarei și profesorului să urmărească transformările produse în planul înțelegerii, argumentării, implicării și autoreglării. În acest sens, etapa de formare a fost concepută și ca un spațiu de colectare a dovezilor învățării, în acord cu paradigma învățării vizibile, care presupune că progresul devine eficient atunci când poate fi observat, discutat și evaluat.

Datele calitative deja consemnate în cadrul cercetării confirmă coerența demersului formativ. Dialogurile elevilor, comentariile lor privind utilitatea hărților conceptuale, a fișelor de lucru și a rubricilor vizibile, precum și observațiile legate de creșterea clarității, a organizării și a capacității de autoevaluare arată că intervenția nu a produs doar o schimbare de instrumentar, ci o

schimbare a modului în care elevii au înțeles procesul propriei învățări. Afirmatii precum *Îmi place să văd clar ce trebuie să fac.*, *Hărțile conceptuale mă ajută să înțeleg relațiile dintre personaje și simboluri.* sau *Rubricile vizibile mă ajută să mă autoevaluez.* indică faptul că finalitatea etapei de formare s-a realizat și la nivelul conștientizării de către elev a propriului parcurs lectoral. Aceasta dovedește că învățarea vizibilă a funcționat nu doar ca procedeu didactic, ci și ca mecanism de responsabilizare și de autoreglare.

Demersul a avut caracterul unei intervenții formative progresive, integratoare și reflexive, orientate spre reconstrucția modalităților de raportare ale elevilor la textul literar. Această etapă a vizat concomitent creșterea motivației pentru lectură, dezvoltarea capacității de analiză și interpretare, stimularea empatiei literare, consolidarea reflecției axiologice și formarea competențelor metacognitive. A fost urmărită permanent configurarea unui profil de cititor activ, capabil să își monitorizeze și să își regleze propriile procese de învățare, precum și să integreze dimensiunile cognitive, afective și valorice ale receptării literare.

Prin caracterul său sistematic și prin articularea dintre obiective, conținuturi, strategii didactice, instrumente digitale și produse ale învățării, etapa de formare a reprezentat componenta centrală a demersului experimental, prin care metodologia elaborată a fost testată și validată în plan praxiologic. Rezultatele obținute susțin ideea că receptarea literară poate fi optimizată în condițiile reconstruirii actului didactic în logica vizibilității proceselor cognitive, a colaborării interpretative și a reflecției asupra propriei învățări.

Activitățile desfășurate cu elevii în etapa de formare s-au constituit într-un demers pedagogic sistemic, integrat în logica *Metodologiei de educație literar-artistică prin tehnologii de învățare vizibilă pentru receptarea textelor literare de către liceeni*, având drept scop dezvoltarea competențelor de receptare a textului literar la elevii de liceu.

Structura acestui cumul de activități elaborate și implementate nu a fost aleatorie, ci a rezultat din corelarea obiectivelor cercetării cu modelul conceptual al receptării literare și cu necesitatea organizării unui parcurs didactic gradual, orientat spre formarea progresivă a competențelor cognitive, afective, axiologice și metacognitive ale elevilor. În acest sens, activitățile au fost proiectate, implementate și analizate în cadrul experimentului pedagogic, fiecare având o funcție formativă specifică și contribuind la realizarea finalității generale a cercetării.

Din punct de vedere structural, am integrat un set de tehnologii de învățare vizibilă, care au valorificat principiile învățării vizibile și au permis diversificarea modalităților de raportare a elevilor la textul literar. Aceste tehnologii, detaliate în anexele 5–14, au fost selectate și organizate în funcție de dimensiunile receptării textului literar, variabila dependentă a cercetării, precum și

de nivelul de complexitate al sarcinii didactice. Activitățile precum *Explorarea personajelor prin gândire vizibilă* și *Harta conceptuală* au vizat organizarea și structurarea informației literare, facilitând identificarea relațiilor dintre personaje, evenimente, teme și simboluri, activitățile de tip *Comentariu literar interactiv* și *Dezbaterea digitală* au fost orientate spre dezvoltarea capacității de interpretare și argumentare, stimulând formularea opiniilor personale și susținerea acestora prin raportare la text, activitățile precum *Analiză stilistică vizibilă* și *Quiz interactiv cu feedback* au permis consolidarea competențelor de analiză și evaluare, în timp ce *Jurnalul literar digital*, *Colaaj literar digital colaborativ*, *Infografic literar vizibil* și *Prezentare digitală interactivă pentru receptarea textului literar* au extins procesul receptării în zona expresiei reflexive și creative, integrând dimensiunea multimodală a învățării.

În prima etapă activitățile au avut un caracter explorator-organizatoric, elevii fiind ghidați să identifice elementele esențiale ale textului și să stabilească relații între acestea. În etapa următoare accentul s-a pus pe interpretare și argumentare, elevii fiind implicați în formularea și susținerea unor puncte de vedere proprii. Ulterior, au fost vizate reflecția și autoreglarea, prin utilizarea jurnalelor metacognitive și a fișelor de autoevaluare. În etapa finală, elevii au fost antrenați în activități de sinteză și creație, care au presupus reprezentarea vizuală și multimodală a semnificațiilor textului literar. Această structură graduală a permis trecerea de la niveluri inferioare de procesare a informației la niveluri superioare, în acord cu exigențele educației centrate pe competențe.

Desfășurarea graduală a acestor activități bazate pe utilizarea principiilor învățării vizibile în cadrul grupului experimental a presupus *integrarea sistematică* a tehnologiilor de învățare vizibilă în activitățile didactice de analiză a textelor literare. Elevii au lucrat cu fragmente din opere literare relevante pentru curriculumul liceal, utilizând *instrumente* precum hărți conceptuale, diagrame cauză-efect, fișe de lucru structurate, rubrici de evaluare vizibile și jurnale metacognitive. Aceste instrumente au permis vizualizarea procesului de învățare, facilitând atât monitorizarea progresului de către profesor, cât și conștientizarea acestuia de către elevi. În același timp, utilizarea platformelor digitale colaborative a creat un mediu de învățare interactiv, în care elevii au putut să își exprime ideile, să compare perspective și să participe la construcția colectivă a sensului textului literar.

Un element central a constat în integrarea activităților de *colaborare și dialog literar*, concepute ca situații de învățare interactive orientate spre construcția colectivă a sensului. Elevii au fost implicați în discuții ghidate privind teme, motive, simboluri și dinamica personajelor, utilizând rubrici vizibile și instrumente digitale de organizare a ideilor. Analiza interacțiunilor consemnate în cadrul experimentului evidențiază capacitatea elevilor de a formula enunțuri

argumentate, de a realiza conexiuni intertextuale și intratextuale și de a integra perspectivele colegilor în propriile interpretări. Această dimensiune colaborativă a contribuit la dezvoltarea competențelor de comunicare academică și la consolidarea gândirii critice, configurând lectura ca proces social, dialogic și reflexiv.

De asemenea, am inclus componente de evaluare formativă și autoevaluare, operaționalizate prin instrumente specifice învățării vizibile. *Fișele de autoevaluare și rubricile de evaluare* au asigurat transparența criteriilor de performanță și au facilitat metareflexia asupra procesului de învățare. Prin intermediul acestora, elevii au fost sprijiniți în monitorizarea progresului individual, identificarea dificultăților de receptare și ajustarea strategiilor de lectură. În acest cadru, evaluarea a fost concepută ca proces continuu, integrat funcțional în dinamica învățării, și nu ca etapă finală de certificare a achizițiilor.

Activitățile desfășurate cu elevii din grupul experimental prin utilizarea tehnologiilor de învățare vizibilă reflectă o abordare pedagogică integrată, caracterizată prin coerența dintre activitățile didactice, instrumentele de lucru și strategiile evaluative, în vederea dezvoltării progresive a competenței de receptare literară. Organizarea secvențială a activităților, diversificarea modalităților de interacțiune cu textul și integrarea tehnologiilor de învățare vizibilă au creat premisele implicării active a elevilor și ale dezvoltării unei înțelegeri profunde, analitice și reflexive a textului literar.

Grupul experimental a constituit astfel cadrul de implementare și validare empirică a metodologiei propuse, oferind date relevante pentru evaluarea eficienței acesteia în contextul educației literar-artistice la nivel liceal.

Structura programului de activități derulat etapizat în perioada unui an școlar, organizat pe componente, activități didactice, competențe vizate și produse ale învățării vizibile, este sintetizată în tabelul 3.27, care evidențiază coerența și progresia demersului formativ.

**Tabelul 3.27. Activități de învățare vizibilă corelate cu competențele de receptare a textului literar**

Categorii de activități cognitive și metacognitive	Tehnologii de învățare vizibilă	Competențe vizate	Instrumente utilizate	Produse ale învățării vizibile	Rol formativ
Explorare și organizare a informației literare	Explorarea personajelor (Anexa 5), Harta ideilor (Anexa 7)	Analiză, identificare, organizare	Padlet, Jamboard, MindMeister, Coggle	Tabele digitale, hărți conceptuale	Structurarea informației și înțelegerea relațiilor textuale
Interpretare și argumentare	Comentariu vizibil (Anexa 6), Dezbateredigitală (Anexa 10)	Interpretare, argumentare, exprimare critică	Google Docs, Teams, Padlet, Flip	Comentarii, argumente scrise și orale	Dezvoltarea gândirii critice și a dialogului literar

Analiză și evaluare	Analiză stilistică vizibilă (Anexa 11), Quiz interactiv (Anexa 8)	Analiză stilistică, evaluare, reflecție	Google Docs, Hypothesis, Kahoot, Quizizz	Adnotări, răspunsuri digitale, scoruri	Consolidarea înțelegerii și evaluarea formativă
Reflecție și autoreglare	Jurnal literar digital (Anexa 9)	Metacogniție, reflecție, autoevaluare	Google Sites, OneNote, Canva, Padlet	Jurnale digitale, reflecții scrise	Conștientizarea procesului de învățare
Sinteză și expresie creativă	Colaj literar digital (Anexa 12), Infografic literar (Anexa 13), Presentare interactivă (Anexa 14)	Sinteză, creativitate, reprezentare vizuală	Canva, Miro, Genially, Prezi, Google Slides	Colaje, infografice, prezentări	Integrarea și exprimarea multimodală a sensurilor
Monitorizare și evaluare continuă	Activități integrate în toate etapele	Autoevaluare, evaluare formativă	Rubrici vizibile, fișe de lucru, instrumente digitale	Fișe completate, rubrici, feedback	Reglarea procesului de învățare și progres individual

Activitățile formative utilizate în cadrul experimentului pedagogic au fost concepute și implementate ca instrumente operaționale ale metodologiei propuse, având rolul de a media dezvoltarea competenței de receptare a textului literar prin tehnologii de învățare vizibilă. Acestea nu au fost selectate ca simple strategii didactice izolate, ci au fost integrate într-un sistem coerent de intervenție, în care fiecare a fost proiectată în raport cu dimensiunile receptării literare și cu necesitatea vizibilizării proceselor cognitive și interpretative ale elevilor, devenind contexte de învățare, instrumente de monitorizare și totodată mecanisme de reglare a progresului elevilor, contribuind astfel la transformarea lecturii într-un proces activ, reflexiv și argumentativ.

În prima etapă, am vizat dezvoltarea capacității de analiză și înțelegere a personajelor literare, ca punct de pornire în comprehensiunea textului. *Explorarea personajelor prin gândire vizibilă* a facilitat identificarea trăsăturilor de caracter, a motivațiilor, a emoțiilor și a relațiilor dintre personaje, prin utilizarea unor instrumente digitale colaborative. Structurarea sarcinilor pe categorii clare, precum: caracter, motivație, acțiuni și emoții, a permis elevilor să organizeze informația în mod sistematic, iar vizualizarea contribuțiilor colegilor a generat un spațiu de învățare dialogat.

Prin această tehnologie de învățare vizibilă s-a urmărit nu doar analiza textuală, ci și dezvoltarea empatiei literare și a capacității de a interpreta comportamentele personajelor în raport cu contextul narativ, iar utilizarea platformelor digitale a făcut posibilă observarea în timp real a modului în care elevii construiesc sensuri și relaționează informațiile, oferind profesorului oportunitatea de a interveni punctual și de a orienta procesul interpretativ.

Demersul a fost orientat ulterior spre dezvoltarea competențelor de interpretare și argumentare, prin implicarea elevilor în formularea de comentarii și în participarea la dialoguri literare structurate. *Comentariu literar vizibil* a reprezentat un cadru eficient pentru externalizarea gândirii, deoarece elevii au fost solicitați să elaboreze interpretări argumentate ale fragmentelor literare, utilizând documente digitale partajate. Vizibilitatea comentariilor a permis compararea perspectivelor, formularea de întrebări și dezvoltarea unui dialog interpretativ, în care fiecare elev a putut să își confrunte propriile idei cu cele ale colegilor, favorizând trecerea de la interpretările intuitive la cele argumentate, bazate pe evidențe textuale, consolidând competențele de analiză critică și de exprimare coerentă. *Dezbaterea digitală* a extins această dimensiune, introducând structuri argumentative de tip pro și contra, stimulând gândirea critică, capacitatea de a susține un punct de vedere și deschiderea față de perspective alternative.

În etapa a doua, activitățile de tip *Harta conceptuală* au avut rolul de a dezvolta capacitatea de organizare și sinteză a informației literare. Prin construirea unor hărți mentale digitale, elevii au fost antrenați să identifice și să vizualizeze relațiile dintre personaje, evenimente, teme și simboluri, ceea ce a contribuit la structurarea înțelegerii textului. Reprezentarea grafică a acestor relații a facilitat trecerea de la o percepție fragmentară a textului la o viziune integrată asupra acestuia, în care fiecare element este corelat cu celelalte. Nu în ultimul rând, caracterul colaborativ al acestor activități a permis elevilor să își ajusteze strategiile de lucru, fapt ce a contribuit la dezvoltarea competențelor metacognitive.

Dimensiunea evaluativă a procesului de învățare a fost susținută prin activități precum *Quiz interactiv cu feedback* și *Analiză stilistică vizibilă*, care au integrat evaluarea formativă în dinamica lecției. Quizurile digitale au oferit feedback imediat asupra nivelului de înțelegere, permițând identificarea rapidă a lacunelor și ajustarea strategiilor didactice.

În același timp, analiza stilistică realizată prin adnotări digitale a permis elevilor să identifice și să interpreteze figurile de stil și tehnicile literare, explicând efectul acestora asupra sensului textului. Prin aceste activități, evaluarea a fost transformată într-un proces continuu, integrat în învățare, în care elevii au avut acces direct la propriul progres și au putut să își regleze activitatea în funcție de feedbackul primit.

Un rol semnificativ în cadrul etapei de formarea din experimentului pedagogic l-au avut TIV orientate spre reflecție și autoreglare, în special *Jurnalul literar digital*, ce a permis elevilor să își exprime impresiile, interpretările și reacțiile emoționale față de text, într-un cadru structurat, care a facilitat conștientizarea propriului proces de receptare.

Prin redactarea reflecțiilor și prin compararea acestora cu perspectivele colegilor, elevii au dezvoltat capacitatea de a identifica punctele forte și dificultățile și de a-și ajusta strategiile de

lectură. Jurnalul digital a funcționat ca instrument metacognitiv, contribuind la formarea unui cititor autonom și reflexiv.

Alte tehnologii de învățare vizibilă propuse, precum *Colaaj literar digital colaborativ*, *Infografic literar vizibil* și *Prezentare digitală interactivă pentru receptarea textului literar* au extins procesul receptării în zona reprezentării multimodale a sensurilor. Acestea au solicitat elevilor să selecteze, să organizeze și să reprezinte vizual informațiile literare utilizând imagini, simboluri, culori și structuri grafice.

Prin această abordare, elevii au fost antrenați să realizeze conexiuni între elementele textului și să exprime interpretări într-un mod creativ, dar bine argumentat. Reprezentarea vizuală a sensurilor a contribuit la consolidarea înțelegerii și la dezvoltarea gândirii creative, oferind în același timp profesorului posibilitatea de a observa modul în care elevii structurează și valorifică informația literară. Prin activități de identificare și organizare a informației, elevii au fost ghidați spre interpretare și argumentare, iar ulterior spre reflecție și creație.

Tehnologiile de învățare vizibilă s-au constituit ca verigi ale unui sistem pedagogic coerent, orientat spre dezvoltarea unei înțelegeri profunde și reflexive a textului literar. Activitățile formative utilizate în experimentul pedagogic au demonstrat că integrarea TIV în ELA creează condiții favorabile pentru implicarea activă a elevilor, pentru dezvoltarea gândirii critice și pentru consolidarea competențelor de RTL. Caracterul lor colaborativ, reflexiv și multimodal a contribuit la transformarea lecturii într-un proces dinamic și semnificativ, în care elevii nu doar înțeleg textul, ci îl interpretează, îl discută și îl valorifică în mod personal.

Aceste activități constituie dovada praxiologică a eficienței *Metodologiei de educație literar-artistică prin tehnologii de învățare vizibilă pentru receptarea textelor literare de către liceeni* și a relevanței sale pentru optimizarea procesului de predare-învățare-evaluare în domeniul ELA la nivel liceal.

Pentru a evidenția impactul demersului didactic inițiat și derulat în etapa de formare asupra dezvoltării competenței de receptare a textului literar la liceeni, rezultatele calitative ale respondenților au fost analizate prin raportare la activitățile formative implementate în cadrul experimentului pedagogic.

Tabelul 3.28 sintetizează relația dintre tipurile de activități utilizate, dimensiunile competenței vizate și valorile calitative exprimate de elevi, reflectate în comportamentele și produsele lor de învățare, oferind o imagine integrată asupra eficienței intervenției didactice.

Fiecare activitate a urmărit o categorie distinctă de competențe, a valorificat opere literare relevante din canonul școlar și a generat manifestări observabile în plan cognitiv, afectiv, axiologic și metacognitiv. În acest mod, s-a reușit crearea unui cadru de formare în care elevii au fost

antrenați să observe, să interpreteze, să argumenteze, să compare, să reflecteze și să își autoregleze demersul lectoral.

**Tabelul 3.28. Corelarea activităților formative cu valorile calitative ale respondenților și indicatorii observați în procesul de învățare vizibilă**

Tehnologia de învățare vizibilă	Dimensiuni vizate	Valori calitative ale respondenților (elevi)	Indicatori realizați
<i>Explorarea personajelor prin gândire vizibilă</i>	Cognitivă, afectivă	Claritate în înțelegerea personajelor, empatie crescută, interes sporit	Identificare corectă a trăsăturilor, utilizarea emoțiilor în interpretare
<i>Comentariu literar vizibil</i>	Cognitivă, metacognitivă	Creșterea capacității de argumentare, conștientizarea propriei gândiri	Comentarii structurate, utilizarea argumentelor textuale
<i>Harta conceptuală</i>	Cognitivă, metacognitivă	Organizare logică a informației, înțelegerea relațiilor din text	Structuri coerente, conexiuni între personaje, teme, simboluri
<i>Quiz interactive cu feedback</i>	Cognitivă	Motivație crescută, implicare activă, interes pentru verificare rapidă	Răspunsuri rapide, feedback pozitiv la evaluare
<i>Jurnalul literar digital</i>	Afectivă, metacognitivă	Reflecție personală, exprimare autentică, implicare emoțională	Texte reflexive, conexiuni personale cu textul
<i>Dezbaterea digitală</i>	Cognitivă, axiologică	Dezvoltarea gândirii critice, acceptarea perspectivelor diferite	Argumente pro și contra, dialog activ
<i>Analiză stilistică vizibilă</i>	Cognitivă	Atenție la detalii, înțelegerea limbajului literar	Identificarea figurilor de stil, explicații coerente
<i>Colaj literar digital colaborativ</i>	Afectivă, creativă	Creativitate, exprimare vizuală, implicare emoțională	Reprezentări simbolice, utilizarea imaginilor relevante
<i>Infografic literar vizibil</i>	Cognitivă, metacognitivă	Capacitate de sinteză, organizare vizuală clară	Structuri logice, relații corect reprezentate
<i>Prezentare digitală interactivă pentru receptarea textului literar</i>	Cognitivă, metacognitivă	Claritate în exprimare, încredere în prezentare, coerență	Prezentări structurate, utilizarea suportului multimedia

Pentru a asigura coerența și vizibilitatea activităților prin care s-a valorificat modelul teoretic al *Metodologia de educație literar-artistică prin tehnologii de învățare vizibilă pentru receptarea textelor literare de către liceeni*, acestea au fost integrate într-un parcurs gradual, de la explorarea elementelor explicite ale textului la producerea unor interpretări personale și produse multimodale. În experiment au fost valorificate texte narative, dramatice și lirice, în funcție de specificul fiecărei activități și de competențele urmărite. Astfel, pentru analiza personajelor și a conflictelor au fost utilizate, cu precădere, opere precum *Ion* de Liviu Rebreanu, *Baltagul* de

Mihail Sadoveanu, *Moara cu noroc* de Ioan Slavici, *Enigma Otiliei* de George Călinescu, *Moromeții* de Marin Preda sau *Povestea lui Harap-Alb* de Ion Creangă. Pentru activitățile de analiză simbolică și stilistică au fost adecvate texte poetice precum *Luceafărul*, *Floare albastră* și *Scrisoarea I* de Mihai Eminescu, *Plumb* și *Lacustră* de George Bacovia, *Eu nu strivesc corola de minuni a lumii* de Lucian Blaga, *Testament* și *Flori de mucigai* de Tudor Arghezi, *Riga Crypto și Iapona Enigel* de Ion Barbu, *Leoaică tânără, iubirea și În dulcele stil clasic* de Nichita Stănescu. Pentru activitățile de dezbateri și interpretare conflictuală au fost relevante texte precum *O scrisoare pierdută* de I. L. Caragiale, *Meșterul Manole* de Lucian Blaga, *Iona* de Marin Sorescu, *Jocul ielelor* și *Suflete tari* de Camil Petrescu.

Tehnologia de învățare vizibilă denumită *Explorarea personajelor prin gândire vizibilă* a fost proiectată și implementată în raport cu variabilele cercetării – **dimensiunile receptării textului literar (cognitivă, afectivă, axiologică și metacognitivă)** –, prin valorificarea metodei organizării vizibile a gândirii, specifică învățării vizibile, care presupune externalizarea și explicitarea proceselor cognitive prin reprezentări structurate, accesibile și analizabile în timp real.

Din perspectiva **dimensiunii cognitive**, sarcina didactică a fost operaționalizată prin descompunerea analizei personajului în componente funcționale distincte (caracter, motivație, acțiuni, stări emoționale), configurate ca repere pentru ghidarea procesului interpretativ și pentru susținerea înțelegerii progresive a textului.

La nivel **metacognitiv**, această structurare a funcționat ca suport de autoreglare, reducând ambiguitatea sarcinii și orientând elevii către procese de analiză și interpretare de nivel superior.

Din perspectiva **dimensiunii afective și axiologice**, activitatea a fost proiectată astfel încât să faciliteze implicarea personală în interpretarea personajelor și formularea de judecăți de valoare argumentate, prin raportarea comportamentelor la contexte sociale și morale relevante. Intervenția a integrat principiile fundamentale ale învățării vizibile: explicitarea obiectivelor de învățare, operaționalizarea criteriilor de reușită, modelarea sarcinii și utilizarea feedbackului formativ imediat. Activitatea a debutat prin clarificarea scopului didactic, analiza relațională a personajului în context narativ și prezentarea unui model de lucru, care a sprijinit organizarea inițială a răspunsurilor elevilor.

Implementarea s-a realizat într-un spațiu digital colaborativ, ceea ce a permis vizibilizarea contribuțiilor și a susținut, la nivel **metacognitiv**, monitorizarea și reglarea continuă a procesului de învățare. La nivel **cognitiv**, acest cadru a facilitat compararea ideilor și restructurarea interpretărilor, iar la nivel **afectiv**, a stimulat implicarea prin interacțiune și feedback imediat. Elevii au analizat personaje din texte canonice precum *Ion* de Liviu Rebreanu, *Moara cu noroc* de Ioan Slavici și *Moromeții* de Marin Preda. În cazul personajului Ion, produsele elevilor au

evidențiat trecerea de la descriere la interpretare, prin formulări care indică activarea dimensiunii *cognitive superioare* (inferință și explicație), precum: *Comportamentul lui Ion reflectă mai mult decât ambiție, fiind determinat de o insecuritate socială profundă* sau *Motivația centrală include nevoia de recunoaștere socială*. Aceste enunțuri reflectă, totodată, o emergență a dimensiunii *axiologice*, prin raportarea comportamentului la contexte sociale și valori implicite.

Calitatea demersului formativ s-a manifestat atât la nivelul produselor, cât și al interacțiunilor, evidențiind activarea dimensiunii *cognitive* prin formularea de ipoteze interpretative și corelarea elementelor de text, dar și a dimensiunii *metacognitive*, prin justificarea și ajustarea propriilor interpretări. Interacțiunile de tipul *Nu consider că Ion poate fi redus la egoism...* sau *Pe ce argumente îți bazezi ideea?* indică dezvoltarea dialogului argumentativ și a reflecției asupra procesului de interpretare. La nivel *metacognitiv*, elevii au demonstrat conștientizarea propriilor demersuri de gândire prin compararea interpretărilor și ajustarea acestora în funcție de feedback, ceea ce confirmă rolul central al vizibilizării proceselor cognitive în autoreglarea învățării.

Prin această tehnologie de învățare vizibilă demonstrăm faptul că organizarea vizibilă a gândirii reconfigurează analiza literară într-un proces integrat, în care dimensiunile receptării textului literar sunt activate simultan: *cognitiv* (analiză și interpretare), *afectiv* (implicare), *axiologic* (judecată de valoare) și *metacognitiv* (autoreglare). Astfel, elevul devine un constructor activ al sensului, iar profesorul un facilitator al învățării, implicat în ghidarea și reglarea continuă a procesului interpretativ.

**Tabel 3.29 Analiză comparativă între învățarea reproductivă și învățarea vizibilă**

Dimensiune analizată	Abordare reproductivă	Abordare prin învățare vizibilă
Tipul sarcinii	Identificarea trăsăturilor personajului	Analiza structurată: caracter, motivație, acțiuni, emoții
Proces cognitiv	Implicit, neobservabil	Explicit, vizibil și etapizat
Rolul elevului	Reproduce informații din text	Interpretează, corelează, argumentează
Rolul profesorului	Evaluează produsul final	Ghidează procesul și oferă feedback în timp real
Interacțiunea	Limitată, individuală	Colaborativă, dialogică
Tipul răspunsurilor	Descriptive, generale	Analitice, argumentate, nuanțate
Metacogniție	Redusă	Dezvoltată prin comparație și reflecție
Vizibilitatea învățării	Inexistentă	Ridicată, prin produse și interacțiuni digitale
Reglarea învățării	Ulterioară evaluării	Continuă, în timpul activității

Variabila independentă *Comentariu literar vizibil* a fost proiectată și implementată prin valorificarea metodei externalizării gândirii prin scriere argumentativă vizibilă, specifică tehnologiilor de învățare vizibilă, care presupune transformarea procesului de interpretare într-un produs explicit, accesibil și supus analizei colective. În acest cadru, elevilor li s-a solicitat

redactarea unor comentarii interpretative într-un document digital partajat, configurat ca spațiu de învățare colaborativă, ceea ce a permis vizualizarea simultană a ideilor, compararea perspectivelor și intervenția formativă imediată a profesorului.

La nivelul *dimensiunii cognitive*, activitatea a integrat principiile învățării vizibile prin formularea explicită a obiectivelor, operaționalizarea criteriilor de performanță, modelarea răspunsului și feedbackul formativ continuu. Intervenția a debutat prin prezentarea unei structuri de eseu și prin întrebări ghidate, orientate spre identificarea temei, analiza motivațiilor personajelor, interpretarea simbolurilor și argumentarea funcțiilor textuale. Sarcina a avut un caracter progresiv, facilitând trecerea de la comprehensiune la interpretare și argumentare, prin utilizarea unor texte reprezentative din literatura română (*Moromeții*, *O scrisoare pierdută*, *Moara cu noroc*, *Ultima noapte de dragoste, întâia noapte de război*, *Enigma Otiliei*). Elevii au elaborat comentarii de tip mini-eseu, bazate pe evidențe textuale și inferențe interpretative, ceea ce indică dezvoltarea gândirii analitice și a capacității de sinteză.

Din perspectiva *dimensiunii afective*, implicarea elevilor a fost susținută de caracterul colaborativ al activității și de posibilitatea exprimării propriei perspective asupra textului. Interacțiunile au generat interes pentru comparația interpretărilor și au favorizat deschiderea către perspective alternative, ceea ce a crescut implicarea în sarcină și disponibilitatea pentru revizuirea răspunsurilor.

La nivelul *dimensiunii axiologice*, elevii au manifestat capacitatea de a raporta comportamentele personajelor la valori și contexte sociale, formulând judecăți interpretative precum opoziția dintre tradiție și modernitate sau motivațiile morale și sociale ale personajelor. Astfel, textul literar a fost receptat și ca spațiu al valorilor, nu doar ca structură narativă.

În ceea ce privește *dimensiunea metacognitivă*, activitatea a facilitat conștientizarea procesului de construire a sensului. Elevii au comparat interpretările proprii cu cele ale colegilor, au identificat puncte forte și limite ale argumentării și și-au ajustat progresiv discursul în funcție de feedback. Interacțiuni de tipul *Tema identificată este corectă, dar ar fi util să o susții cu un exemplu.* sau *Nu sunt convins de interpretare; personajul pare motivat de orgoliu.* evidențiază dezvoltarea reflecției asupra propriului mod de gândire și interpretare. Calitatea activității s-a reflectat în emergența unui nivel interpretativ superior, vizibil în formulări care depășesc descrierea și ajung la inferențe complexe, precum: relația dintre personaje ca reflectare a schimbării sociale sau opoziția dintre valori culturale.

Prin *Comentariu literar vizibil* am evidențiat faptul că prin scrierea argumentativă, integrată într-un cadru colaborativ și orientat spre feedback, elevii nu doar produc texte, ci își

construiesc progresiv și conștient propriile interpretări, într-un proces continuu de rafinare a înțelegerii literare.

**Tabel 3.30 Analiză comparativă între învățarea reproductivă și învățarea vizibilă**

Dimensiune analizată	Abordare reproductivă	Abordare prin învățare vizibilă
Tipul sarcinii	Redactarea unui comentariu standard	Construirea unui comentariu argumentativ vizibil și colaborativ
Proces cognitiv	Implicit, centrat pe produs	Explicit, etapizat și monitorizat
Rolul elevului	Reproduce modele de comentariu	Interpretează, argumentează, revizuieste
Rolul profesorului	Evaluează finalul	Ghidează și oferă feedback continuu
Interacțiunea	Individuală	Colaborativă, dialogică
Tipul răspunsurilor	Formale, stereotipe	Personale, argumentate, nuanțate
Metacogniție	Redusă	Dezvoltată prin comparație și reflecție
Vizibilitatea învățării	Limitată	Ridicată, prin comentarii partajate
Reglarea învățării	După evaluare	În timpul activității

Harta conceptuală a fost concepută și implementată ca tehnologie de învățare vizibilă, având la bază externalizarea proceselor cognitive și transformarea receptării textului literar într-un demers explicit, analizabil și supus reglării formative.

Din perspectiva *dimensiunii cognitive a receptării*, aceasta valorifică reprezentarea vizuală a gândirii, prin care operațiile de selecție, clasificare, relaționare și sinteză sunt transpuse în structuri grafice digitale, facilitând organizarea și înțelegerea relațiilor dintre elementele textului.

La nivelul *dimensiunii metacognitive*, activitatea a susținut conștientizarea propriilor strategii de lucru, elevii devenind capabili să reflecteze asupra modului în care structurează informația și asupra impactului acestor alegeri asupra interpretării. Vizibilizarea procesului de gândire a permis autoreglarea progresivă a demersului de învățare, prin ajustarea continuă a hărților conceptuale în funcție de feedback.

Colaborarea și vizibilitatea produselor au favorizat implicarea activă, schimbul de idei și dialogul interpretativ, contribuind la creșterea motivației și la deschiderea către perspective multiple. În același timp, *dimensiunea axiologică* a fost activată prin raportarea personajelor, temelor și simbolurilor la valori precum dreptatea, familia, ambiția sau credința. Finalitatea activității a constat în dezvoltarea capacității de organizare ierarhică și relațională a informației literare, prin corelarea personajelor, evenimentelor, temelor și simbolurilor, concomitent cu stimularea gândirii critice, creative și metacognitive. Sarcina a fost configurată ca un demers constructiv de elaborare a sensului, solicitând identificarea de noduri conceptuale și justificarea relațiilor dintre acestea. În implementare au fost utilizate platforme digitale precum MindMeister, Coggle, Miro sau Canva, care au permis construirea, revizuirea și compararea colaborativă a hărților conceptuale, precum și intervenția formativă în timp real.

În cazul romanului *Ion*, hărțile au evidențiat relații între personaj, simbolul pământului, tema ambiției sociale și stări afective precum frustrarea sau dorința. În *Baltagul*, elevii au corelat personajul Vitoria Lipan cu drumul inițiativ, simbolul baltagului și valorile dreptății și credinței. În *Moromeții*, au fost evidențiate relații între tema familiei, conflictul generațional și schimbările sociale. Astfel, la nivel **cognitiv**, informația a fost reorganizată și integrată; la nivel **metacognitiv**, elevii au reflectat asupra propriului proces de construire a sensului; la nivel **axiologic**, au fost formulate judecăți de valoare; iar la nivel **afectiv**, implicarea a fost susținută prin caracterul colaborativ și vizual al activității. Interacțiunile au evidențiat emergența gândirii critice și a reflecției argumentative, prin formulări de tipul: *Simbolul nu poate fi tratat izolat...*, *Este necesar să evidențiem prioritatea pe care o acordă pământului*, *Aici nu este vorba doar despre un eveniment...*, *Am organizat harta diferit deoarece consider...*, ceea ce confirmă activarea simultană a dimensiunilor receptării. Această tehnologie de învățare vizibilă transformă receptarea textului literar într-un proces sistematic de organizare a sensului, în care învățarea devine observabilă, reglabilă și orientată spre progres.

**Quiz interactiv cu feedback** a fost proiectată ca instrument de evaluare formativă vizibilă, fundamentată pe principiile feedbackului imediat și ale autoreglării în timp real a învățării. Din perspectivă metodologică, evaluarea este integrată în procesul de predare-învățare, fiind concepută ca mecanism de monitorizare continuă a nivelului de înțelegere și de ajustare a strategiilor cognitive, și nu ca moment final al instruirii.

Din perspectiva **dimensiunii cognitive a receptării textului literar**, elevilor li s-au propus itemi construiți pe baza operelor studiate (*Ion* de Liviu Rebreanu, *Moara cu noroc* de Ioan Slavici, *Baltagul* de Mihail Sadoveanu, *O scrisoare pierdută* de I. L. Caragiale, *Moromeții* de Marin Preda), organizați progresiv de la nivelul identificării și comprehensiunii, către analiză și interpretare. Itemii au inclus atât întrebări obiective, cât și itemi deschiși, care au solicitat justificarea răspunsurilor și explicarea simbolurilor, facilitând consolidarea relațiilor semantice dintre elementele textului literar.

Din perspectiva **dimensiunii afective**, vizibilitatea scorurilor și caracterul interactiv și competitiv al platformelor Kahoot și Quizizz au contribuit la creșterea implicării, a atenției și a angajamentului față de sarcină, susținând motivația pentru învățare. La nivelul **dimensiunii metacognitive**, activitatea a determinat elevii să reflecteze asupra propriilor răspunsuri, să își identifice erorile și să își ajusteze strategiile de rezolvare. Feedbackul imediat a facilitat autoreglarea, transformând evaluarea într-un proces de conștientizare a modului de gândire și de optimizare a acestuia. Formulări precum „Mi-am dat seama că am interpretat superficial

întrebarea” sau „Am răspuns impulsiv, fără analiză suficientă” indică trecerea de la răspuns automat la reflecție asupra propriului proces cognitiv.

Din perspectiva *dimensiunii axiologice*, discuțiile ulterioare quiz-ului au contribuit la asumarea responsabilității pentru propriul demers de învățare, prin justificarea răspunsurilor corecte și analiza erorilor, ceea ce a favorizat formarea unor judecăți de valoare asupra propriilor performanțe și a procesului interpretativ.

Integrarea feedbackului imediat a constituit un element central al activității, profesorul intervenind în timp real prin clarificări, reformulări și explicații suplimentare, ceea ce a susținut reglarea continuă a înțelegerii.

Tehnologia de învățare vizibilă „Quiz interactiv” funcționează ca un demers de evaluare formativă cu impact integrat asupra dimensiunilor cognitivă, afectivă, metacognitivă și axiologică ale receptării textului literar, transformând evaluarea într-un proces transparent, dinamic și orientat spre progres.

Activitatea *Jurnal literar digital* a fost concepută ca tehnologie de învățare vizibilă cu funcție de reflecție metacognitivă și expresie personală, având ca finalitate externalizarea și structurarea procesului intern de receptare a textului literar într-o formă explicită, analizabilă și supusă feedbackului formativ. Din perspectivă metodologică, aceasta se fundamentează pe principiul conform căruia învățarea devine profundă în măsura în care elevul își conștientizează, verbalizează și își revizuieste propriile procese de înțelegere în raport cu criteriile explicite.

În cadrul *dimensiunii cognitive* a receptării textului literar, elevilor li s-a solicitat realizarea unui jurnal digital structurat pe baza unor texte reprezentative (Luceafărul, Floare albastră de Mihai Eminescu, Plumb de George Bacovia, Eu nu strivesc corola de minuni a lumii de Lucian Blaga, precum și Ion de Liviu Rebreanu și Baltagul de Mihail Sadoveanu), selecția acestora facilitând organizarea și resemnificarea informației literare prin analiză, interpretare și sinteză. Sarcina a fost structurată pe secțiuni explicite (informații generale, rezumat, analiza personajelor, identificarea temelor și simbolurilor, reflecții personale, citate relevante), orientând elevii către o receptare coerentă și argumentată.

La nivel *metacognitiv*, activitatea a stimulat conștientizarea progresivă a strategiilor de lectură și autoreglarea înțelegerii, prin solicitarea reflecției asupra propriului demers interpretativ. Elevii au devenit capabili să își monitorizeze procesul de înțelegere, să identifice dificultățile întâmpinate și să își ajusteze interpretările în funcție de criteriile de analiză și feedback.

În plan *afectiv*, jurnalul a facilitat exprimarea reacțiilor emoționale față de text, prin integrarea reflecțiilor personale și a experiențelor de lectură, contribuind la dezvoltarea unei relații autentice și implicate cu literatura.

Sub aspect *axiologic*, activitatea a stimulat raportarea valorică la temele și conflictele literare, elevii formulând judecăți interpretative privind semnificațiile morale, existențiale și simbolice ale textelor, consolidând astfel dimensiunea formativă a lecturii.

Utilizarea platformelor digitale (Google Sites, Canva, Padlet) a permis exprimarea multimodală a înțelegerii, prin integrarea textului, imaginii și a elementelor vizuale, susținând diversificarea modalităților de reprezentare a sensului și sporind vizibilitatea procesului de învățare.

Exemplele din jurnalele elevilor evidențiază emergența dimensiunii *cognitive și afectiv-interpretative*: în analiza poemului *Plumb*, apar reflecții precum „Simbolul plumbului sugerează vidul existențial”, iar în interpretarea romanului *Ion*, enunțuri de tipul „Pământul prevalează asupra relațiilor umane, ceea ce conferă o dimensiune tragică acțiunii”. Aceste formulări indică trecerea de la descriere la interpretare și inferență. Interacțiunile colegiale au consolidat dimensiunea *social-cognitivă și metacognitivă* a învățării, prin feedback de tipul: „Interpretarea ta este coerentă”, „Ai putea detalia rațiunea alegerii?”, „Conectarea simbolului este reușită”. Aceste intervenții au susținut dialogul interpretativ și revizuirea progresivă a înțelegerii. În plan *metacognitiv*, activitatea a determinat conștientizarea transformărilor în modul de lectură, elevii raportând schimbări precum: „Redactarea jurnalului a facilitat înțelegerea textului” sau „Am observat că ignoram simbolurile în favoarea acțiunii”, ceea ce indică dezvoltarea autorefecției și a autoreglării. Tehnologia *Jurnal literar digital* evidențiază faptul că reflecția devine formativă atunci când este structurată, ghidată și vizibilă, învățarea se deplasează de la redare la interpretare, de la procese implicite la procese explicite și observabile, și de la evaluare punctuală la autoreglare continuă și vizibilă.

*Dezbaterea digitală* a fost concepută ca un dispozitiv didactic de argumentare vizibilă și construcție dialogică a sensului, prin care interpretarea textului literar este externalizată, supusă confruntării intersubiective și reconstruită prin interacțiune. În această perspectivă, învățarea se configurează ca proces social și reflexiv, în care raționamentele elevilor devin observabile, analizabile și supuse reglării continue.

Din perspectivă metodologică, tehnologia se înscrie în paradigma învățării vizibile, întrucât transferă accentul de la produsul interpretativ individual la procesul argumentativ colectiv. Elevii își formulează explicit pozițiile, le justifică prin raportare la text și le supun validării critice în cadrul interacțiunii digitale, ceea ce determină o explicitare a proceselor cognitive, o intensificare a controlului metacognitiv și o activare a dimensiunii socio-cognitive a învățării. Sarcina a fost structurată în jurul unor întrebări problematizante derivate din opere literare precum *Ion* de Liviu

Rebreanu, *Moromeții* de Marin Preda, *O scrisoare pierdută* de I. L. Caragiale, *Iona* de Marin Sorescu, *Jocul ielelor* de Camil Petrescu, cu rolul de a genera poziționări interpretative divergente. Elevii au fost organizați în grupuri cu perspective opuse și au argumentat pe platforme colaborative, fiecare intervenție devenind vizibilă și supusă analizei colective. Criteriile de evaluare: coerența argumentului, raportarea la text, calitatea justificării și capacitatea de contraargumentare au funcționat ca repere explicite de autoreglare.

Din perspectivă **cognitivă**, activitatea a facilitat trecerea de la comprehensiunea literală la interpretarea argumentativă, prin activarea operațiilor de analiză, sinteză, comparare și evaluare. De exemplu, în dezbateră pe tema personajului Ion, au fost formulate intervenții precum: *Ion poate fi considerat erou sau anti-erou?*, *Tradiția funcționează ca valoare sau ca formă de constrângere?*, *Personajul acționează din convingeri personale sau sub presiunea mediului social?*. Pe parcursul activității, procesul de învățare a devenit observabil prin modul în care elevii au construit și au susținut argumentele formulate. Astfel, în dezbateră referitoare la personajul Ion au apărut intervenții precum: *Ion poate fi interpretat ca erou, întrucât urmărește un ideal social, chiar dacă mijloacele utilizate sunt discutabile.*, *Nu poate fi considerat erou, deoarece își sacrifică valorile morale în favoarea interesului personal.*, *Considerarea contextului epocii este esențială, altfel evaluarea personajului rămâne incompletă.* Din perspectivă afectivă, activitatea a stimulat implicarea emoțională prin poziționare, confruntare de idei și asumarea publică a unei opinii. Elevii au manifestat interes crescut pentru validarea propriilor interpretări și deschidere față de perspective alternative, ceea ce a contribuit la flexibilizarea atitudinilor cognitive și la diminuarea rigidității interpretative.

Dimensiunea **axiologică** s-a concretizat în raportarea critică la valori, norme și comportamente literare, elevii fiind puși în situația de a evalua personaje și acțiuni din perspective etice și culturale divergente. Astfel, judecățile formulate au depășit nivelul descriptiv, orientându-se către problematizarea valorilor implicate în text.

În plan **metacognitiv**, activitatea a generat conștientizarea procesului de construcție a argumentului și autoreglarea discursului. Elevii au reflectat asupra propriilor poziții și le-au ajustat în funcție de contraargumentele colegilor, formulând observații precum: *Mi-am reconsiderat poziția în urma argumentelor prezentate de colegi.*, *Am constatat că exemplele din text utilizate au fost insuficiente.*, *Dezbateră a contribuit la o înțelegere mai profundă a personajului.* Aceste enunțuri evidențiază dezvoltarea controlului cognitiv și a capacității de autoevaluare.

Rolul profesorului a fost unul de mediator cognitiv și facilitator al învățării vizibile, prin întrebări de aprofundare și ghidaj argumentativ: *Pe ce secvență din text îți fundamentezi afirmația?*, *Cum explici contradicția dintre acțiunea invocată și trăsătura atribuită personajului?*,

*Ce contraargument ar putea fi formulat în raport cu poziția ta?* Intervenția didactică a asigurat menținerea rigurozității epistemice și orientarea spre justificare textuală. Dacă în modelul clasic evaluarea vizează produsul final, în această abordare devin vizibile procesul, dinamica interacțiunii și evoluția raționamentului. Această tehnologie de învățare vizibilă operationalizează un model de învățare centrat pe argumentare, reflecție și interacțiune, în care sensul textului literar este construit dialogic, iar elevul își dezvoltă simultan competențele cognitive, afective, axiologice și metacognitive într-un cadru de învățare vizibilă și reglată continuu.

Prin **Analiză stilistică vizibilă**, demers didactic bazat pe externalizarea proceselor de interpretare a limbajului artistic prin adnotare digitală, am transformat analiza stilistică dintr-un exercițiu implicit și predominant reproductiv într-un proces explicit, argumentativ și observabil, în care operațiile de identificare, interpretare și explicare a mijloacelor expresive au devenit accesibile reflecției și feedbackului.

Din perspectivă metodologică, activitatea se fundamentează pe principiul reprezentării vizibile a gândirii, elevii fiind solicitați să evidențieze direct în text elementele stilistice și să le însoțească de comentarii interpretative. Această dublă operaționalizare: marcarea vizuală și explicarea funcțională a permis integrarea dimensiunii **cognitive** (identificare și analiză), **afective** (reacție estetică și emoțională), **axiologice** (raportare la valori și semnificații culturale) și **metacognitive** (conștientizarea propriilor strategii de analiză). Selecția corpusului literar: *Luceafărul*, *Scrisoarea I* de Mihai Eminescu, *Plumb* de George Bacovia, *Flori de mucigai* de Tudor Arghezi, *Eu nu strivesc corola de minuni a lumii* de Lucian Blaga, *Riga Crypto și lapona Enigel* de Ion Barbu a permis investigarea comparativă a registrelor stilistice romantic, simbolist, modernist și expresionist, favorizând dezvoltarea unei sensibilități interpretative diferențiate. Sarcina a fost operaționalizată prin solicitarea identificării figurilor de stil și a marcării lor prin coduri vizuale, urmate de comentarii explicative privind rolul expresiv și efectul asupra sensului textului. Profesorul a asigurat modelarea inițială a demersului și a definit criterii explicite de evaluare: corectitudinea identificării, relevanța interpretării și coerența explicației. Instrumentele digitale au permis vizibilitatea simultană a analizelor și interacțiunea reflexivă între elevi.

Din perspectivă **cognitivă**, activitatea a determinat trecerea de la simpla recunoaștere a procedeelelor stilistice la interpretarea funcțională a acestora în context textual. În analiza poemului *Plumb*, elevii au formulat interpretări precum: *Metafora plumbului depășește ideea de greutate, sugerând o sufocare de ordin existențial*, *Repetiția contribuie la accentuarea monotoniei și a absenței speranței*. În cazul poemului *Luceafărul*, au fost evidențiate observații de tipul: *Antiteza dintre planul cosmic și cel uman evidențiază imposibilitatea împlinirii iubirii*, *Simbolul luminii trimite la aspirația spre absolut*. În analiza textelor lui Arghezi, interpretările au vizat aspecte

precum: *Limbajul expresiv dur construiește o estetică a urâtului, conferind autenticitate discursului poetic, Metaforele articulează o tensiune între sacru și profan.* În interacțiunile colegiale, au fost formulate comentarii și sugestii precum: *Identificarea metaforei este corectă, însă ar fi necesară explicitarea efectului asupra receptorului, Epitetul nu are doar funcție descriptivă, ci generează și o stare afectivă, Simbolul respectiv apare recurent în text și merită corelat cu alte secvențe.*

Dimensiunea **afectivă** s-a manifestat prin reacții estetice și implicare interpretativă, elevii exprimând nu doar înțelegerea, ci și trăirea textului. Dimensiunea **axiologică** a fost activată prin raportarea la opoziții precum sacru/profan, ideal/real sau absolut/efemer, ceea ce a condus la problematizarea valorilor implicate în discursul poetic. În plan **metacognitiv**, activitatea a favorizat conștientizarea diferenței dintre identificarea mecanică și interpretarea justificată. Elevii au formulat reflecții precum: *Am înțeles că simpla identificare a figurilor de stil nu este suficientă, fiind necesară explicarea semnificației și a efectului lor., Inițial percepeam doar nivelul lexical al textului, însă ulterior am început să analizez efectele expresive., Observațiile colegilor au contribuit la deschiderea unor perspective interpretative suplimentare.,* ceea ce indică dezvoltarea autoreglării cognitive și a flexibilității interpretative. Interacțiunile colegiale au funcționat ca mecanism de rafinare a gândirii critice, prin feedback reciproc de tipul: *Identificarea metaforei este corectă, însă ar fi utilă o explicare mai explicită a efectului pe care îl produce asupra cititorului., Epitetul nu are exclusiv rol descriptiv, ci contribuie și la configurarea unei stări emoționale., Se poate observa că simbolul respectiv reapare și în alte secvențe ale textului.*

Rolul profesorului a fost predominant formativ și euristic, intervențiile sale orientând analiza spre aprofundare: *Ce efect are această metaforă asupra receptorului?, În ce mod se raportează acest epitet la tema centrală a textului?, Care ar putea fi motivația autorului pentru alegerea acestei formulări?.* Prin învățare vizibilă, accentul se deplasează asupra explicării, argumentării și conectării elementelor stilistice la semnificația globală a textului, iar procesul devine transparent, reflexiv și evaluabil. Înțelegerea limbajului literar se dezvoltă optim atunci când analiza este externalizată, ghidată și supusă reflecției. Elevii evoluează de la identificare la interpretare, de la recunoaștere la argumentare, iar textul literar este abordat ca sistem complex de semnificații, nu ca inventar de procedee.

**Colaj literar digital** a fost concepută ca un demers didactic bazat pe reprezentarea vizuală și simbolică a sensului literar, în care procesele de interpretare, selecție și sinteză sunt externalizate prin produse multimodale. În cadrul paradigmei învățării vizibile, aceasta reconfigurează receptarea textului literar dintr-un proces preponderent interior și verbal într-unul explicit, vizual

și analizabil, în care relațiile dintre teme, simboluri, personaje și emoții devin observabile, structurate și argumentabile.

Din perspectivă metodologică, activitatea se fundamentează pe principiul transcodării semnificației, prin care conținutul literar este tradus din registrul verbal în registrul vizual, ceea ce implică niveluri superioare de procesare cognitivă (analiză, sinteză, abstractizare și reorganizare conceptuală). Elevilor li s-a propus realizarea de colaje digitale pe baza unor opere precum *Ion* de Liviu Rebreanu, *Luceafărul* de Mihai Eminescu, *Baltagul* de Mihail Sadoveanu, *Moromeții* de Marin Preda și *Plumb* de George Bacovia, ceea ce a permis investigarea relațiilor dintre simbol, temă și emoție în registre literare diferite. Sarcina a fost operaționalizată prin solicitarea identificării elementelor semnificative ale textului (personaje, simboluri, teme, emoții) și transpunerea lor într-o compoziție vizuală coerentă, fiecare alegere fiind obligatoriu justificată prin raportare la text. Profesorul a furnizat un model de organizare și a stabilit criteriile explicite de evaluare: relevanța simbolurilor, coerența relațiilor, claritatea mesajului și fundamentarea alegerilor vizuale. În desfășurare, utilizarea platformelor digitale a permis integrarea multimodală a imaginilor, textului și elementelor grafice. În cazul romanului *Ion*, elevii au plasat simbolul pământului în centrul compoziției, asociindu-l cu elemente naturale, culori dominante și trăsături ale personajului. În *Plumb*, colajele au fost construite pe baza cromaticii reci, a simbolurilor repetitive și a spațiilor închise, sugerând starea de apăsare existențială. Pentru *Luceafărul*, elevii au reprezentat contrastul dintre planul cosmic și cel uman prin opoziții cromatice și simbolice.

Din perspectivă **cognitivă**, activitatea a favorizat sinteza informației și reorganizarea conceptuală a textului literar. Din perspectivă **afectivă**, a stimulat implicarea emoțională prin traducerea stărilor lirice în imagini și culori. Dimensiunea **axiologică** s-a manifestat prin selectarea simbolurilor relevante și prin raportarea acestora la valori implicite ale textului (iubire, destin, suferință, alienare). În plan **metacognitiv**, elevii au devenit conștienți de propriile strategii de interpretare vizuală și de modul în care transcodarea influențează înțelegerea. Formulările elevilor confirmă acest demers: *Am selectat această imagine deoarece sugerează izolarea personajului., Culoarea dominantă închisă reflectă starea de apăsare prezentă în text., Am plasat simbolul în zona centrală, întrucât structurează întreaga acțiune., Am realizat conexiuni între imagini pentru a evidenția relațiile dintre personaje.* Aceste enunțuri evidențiază trecerea de la reprezentare ilustrativă la interpretare argumentată. Interacțiunile colegiale au funcționat ca mecanism de reglare și rafinare interpretativă: *Reprezentarea conflictului prin utilizarea culorilor este sugestivă și ușor de înțeles., Ar fi necesară o explicație mai detaliată a relației dintre simbol și tema textului., Colajul surprinde starea emoțională a personajului, însă nu evidențiază evoluția acestuia.* Astfel, produsul vizual a devenit suport pentru feedback și reflecție colectivă. Rolul profesorului a fost

predominant formativ, orientând procesul prin întrebări euristice: *Care este motivul alegerii acestei imagini pentru reprezentarea simbolului?, În ce mod se corelează culoarea utilizată cu tema textului?*. Aceste intervenții au susținut coerența interpretativă și au consolidat gândirea vizual-argumentativă. Dacă în modelul clasic răspunsul este verbal, liniar și limitat, în abordarea învățării vizibile acesta devine multimodal, iar procesul de gândire devine explicit, observabil și analizabil. Activitatea „Colaj literar digital” demonstrează că transcodarea vizuală a textului literar favorizează înțelegerea profundă, dezvoltarea gândirii simbolice și articularea unei interpretări personale coerente. Elevul devine producător de semnificații, iar învățarea se configurează ca proces creativ, reflexiv și vizibil.

Din perspectivă metodologică, **Infografic literar digital** valorifică organizarea grafică a cunoașterii, solicitând elevilor structurarea informației în unități semnificative și reprezentarea relațiilor dintre acestea. Au fost utilizate opere precum *Enigma Otiliei* de George Călinescu, *Moromeții* de Marin Preda, *Baltagul* de Mihail Sadoveanu, *Ion* de Liviu Rebreanu și *Ultima noapte de dragoste, întâia noapte de război* de Camil Petrescu, ceea ce a permis analiza unor configurații narative complexe și a raporturilor dintre nivelul tematic, simbolic și caracterologic. Sarcina a presupus organizarea informației în secțiuni distincte (personaje, teme, simboluri, evenimente) și explicitarea relațiilor prin conexiuni vizuale și argumente textuale, pe baza unor criterii clare de evaluare: coerență structurală, relevanță selectivă și corectitudine interpretativă. Realizarea a fost susținută prin platforme digitale, facilitând integrarea textului cu elemente vizuale și iconice. În desfășurare, elevii au demonstrat capacitatea de sinteză și structurare logică, formulând explicații precum: *Am poziționat tema centrală în partea superioară, deoarece structurează celelalte elemente ale compoziției.*, *Am realizat conexiuni între personaje prin săgeți, pentru a evidenția relațiile dintre acestea.*, *Simbolul este asociat mai multor teme, având un rol polifuncțional în text.* Aceste formulări indică interiorizarea criteriilor de organizare și conștientizarea relațiilor dintre componentele textului. Interacțiunea colegială a funcționat ca mecanism de reglare, prin feedback de tipul: *Infograficul este coerent și lizibil, însă ar fi utilă includerea unor exemple suplimentare din text.*, *Relațiile dintre personaje sunt bine surprinse, dar lipsește evidențierea evoluției acestora.*, *Structura este logică, însă explicarea simbolurilor ar putea fi aprofundată.*, contribuind la rafinarea produselor și la consolidarea gândirii critice.

Din perspectivă **cognitivă**, activitatea a dezvoltat capacitatea de selecție, ierarhizare și organizare a informației, facilitând înțelegerea structurală a textului literar. Din perspectivă **metacognitivă**, elevii au devenit conștienți de criteriile de organizare, formulând reflecții precum: *Organizarea textului m-a ajutat să îl înțeleg mai bine.*, *Am realizat că anumite detalii au o relevanță secundară.*, *Realizarea infograficului a facilitat identificarea relațiilor dintre teme și*

*personaje*. Rolul profesorului a constat în ghidarea procesului prin întrebări de tip euristic și metacognitiv: *Care este motivul plasării acestei teme în poziție centrală?, Ce tip de relație se stabilește între aceste două personaje?*, orientând elevii spre justificare și coerență interpretativă.

Activitatea în format de învățare vizibilă evidențiază potențialul organizării vizuale în dezvoltarea înțelegerii structurale a textului literar, prin integrarea sintezei, analizei și justificării relațiilor semnificative. Activitatea realizează trecerea de la o învățare liniară la una sistemică, în care sensul literar este construit prin relații explicite și reprezentări structurale, elevul devenind actor al organizării cunoașterii, iar învățarea devine vizibilă prin modul de configurare a informației.

*Prezentare digitală interactivă pentru receptarea textului literar* valorifică integrarea multimodală a învățării, prin articularea limbajului verbal, vizual și interactiv. Au fost utilizate opere precum *Ion* de Liviu Rebreanu, *Ultima noapte de dragoste, întâia noapte de război* de Camil Petrescu, *Enigma Otiliei* de George Călinescu, *Moromeții* de Marin Preda și *Iona* de Marin Sorescu, ceea ce a permis abordarea unor structuri narative și tematice complexe, solicitând organizare și interpretare riguroasă. Sarcina a presupus elaborarea unei prezentări structurate pe secvențe logice (informații generale, personaje, teme, simboluri, evenimente, interpretări și reflecții personale), cu integrarea de resurse multimedia și elemente interactive. Criteriile de evaluare au vizat coerența organizării, relevanța conținutului, calitatea interpretării și eficiența comunicării, iar realizarea a fost susținută prin platforme digitale. Elevii au demonstrat capacitate de sinteză și organizare discursivă, formulând explicații precum: *Am organizat prezentarea pe etape pentru a evidenția evoluția personajului.*, *Am integrat imagini pentru a sugera și clarifica simbolurile.*, *Am inclus un quiz pentru a verifica nivelul de înțelegere al colegilor*. Aceste enunțuri reflectă conștientizarea modului de structurare și transmitere a cunoașterii. Interacțiunea colegială a funcționat ca mecanism de reglare și rafinare, prin feedback de tipul: *Prezentarea este coerentă, însă ar fi utilă o dezvoltare mai amplă a simbolurilor.*, *Structura este logic organizată, dar anumite idei necesită aprofundare.*, contribuind la consolidarea gândirii critice și a capacității evaluative.

Din perspectivă **cognitivă**, activitatea a integrat selecția, ierarhizarea și organizarea informației cu interpretarea și comunicarea acesteia într-o formă coerentă. Din perspectivă **metacognitivă**, elevii au reflectat asupra propriului mod de construire a prezentării, formulând observații precum: *Am conștientizat necesitatea unei mai bune organizări a ideilor.*, *Realizarea prezentării a facilitat perceperea textului în ansamblul său.*, *Am înțeles că modul de prezentare influențează nivelul de comprehensiune al celorlalți*. Rolul profesorului a constat în ghidarea procesului prin întrebări de clarificare și aprofundare de tipul: *Ce ajustări ai putea realiza pentru a crește claritatea prezentării pentru colegi?*, susținând coerența și relevanța demersului.

Analiza sistematică a activităților formative evidențiază o structurare coerentă, progresivă și cumulativă a demersului experimental, în care fiecare intervenție didactică valorifică mecanisme specifice ale învățării vizibile și contribuie la dezvoltarea integrată a competenței de receptare a textului literar din perspective cognitivă, metacognitivă, afectivă și axiologică.

Sub raport metodologic, se constată organizarea activităților pe baza unor procedee explicite de externalizare a gândirii, precum reprezentarea grafică, scrierea colaborativă, adnotarea digitală, feedbackul imediat și transpunerea multimodală a conținutului. Acestea nu funcționează ca simple instrumente tehnologice, ci ca dispozitive cu rol formativ, care transformă procesele interne de învățare într-un demers observabil, monitorizabil și supus intervenției pedagogice.

Analiza corpusului de texte literare utilizate evidențiază o diversitate tipologică și stilistică, ceea ce permite testarea funcționalității strategiilor de învățare vizibilă în contexte variate de receptare, contribuind la consolidarea validității metodologice a demersului și la generalizarea rezultatelor obținute în cadrul cercetării.

Analiza integrativă a activităților formative bazate pe tehnologiile învățării vizibile este sintetizată în Tabelul 3.31, care evidențiază corelația dintre mecanismele de învățare vizibilă, tipologia sarcinilor didactice, operele literare valorificate și manifestările formative ale elevilor.

**Tabelul 3.31 Sinteza activităților bazate pe TIV și impactul acestora asupra RTL**

Nr.	Activitatea	Mecanism de învățare vizibilă (mijloc /acțiune)	Sarcini de învățare vizibilă	Opere literare analizate	Manifestări formative ale elevilor
1	Explorarea personajelor	Externalizarea gândirii prin tabele digitale și postări vizibile	Analiza structurată a personajelor, caracter, motivație, acțiuni, emoții	<i>Ion, Moromeții, Moara cu noroc</i>	Elevii corelează trăsături cu acțiuni, formulează interpretări și compară perspective
2	Comentariu vizibil	Document partajat cu feedback în timp real	Redactarea de comentarii argumentate și revizuirea acestora	<i>Moromeții, O scrisoare pierdută, Enigma Otiliei</i>	Elevii își construiesc discursul interpretativ și îl ajustează pe baza feedbackului
3	Harta ideilor	Reprezentare grafică digitală a relațiilor dintre concepte	Organizarea relațiilor dintre personaje, teme, simboluri și evenimente	<i>Ion, Baltagul, Moromeții, Povestea lui Harap-Alb</i>	Elevii ierarhizează informația și explică conexiunile dintre elementele textului
4	Quiz interactiv	Feedback instant și vizualizarea rezultatelor	Rezolvarea de itemi și analiza imediată a răspunsurilor	<i>Ion, Moara cu noroc, Baltagul</i>	Elevii identifică erori, își ajustează răspunsurile și își conștientizează progresul

5	Jurnal literar digital	Reflecție scrisă vizibilă și structurată digital	Elaborarea de reflecții personale și interpretative	<i>Luceafărul, Plumb, Ion, Baltagul</i>	Elevii exprimă experiențe de lectură și își conștientizează procesul de învățare
6	Dezbatere digitală	Argumentare vizibilă și interacțiune în spațiu digital	Formularea și susținerea de argumente și contraargumente	<i>Ion, Moromeții, Iona, O scrisoare pierdută</i>	Elevii dezvoltă gândire critică și își revizuiesc opiniile în dialog
7	Analiză stilistică vizibilă	Adnotare digitală și comentarii explicative pe text	Identificarea și interpretarea figurilor de stil	<i>Luceafărul, Plumb, Testament, Riga Crypto și Iapona Enigel</i>	Elevii explică efectele stilistice și corelează limbajul cu sensul
8	Colaj literar digital	Transpunere vizuală a sensului prin imagini și simboluri	Reprezentarea vizuală a temelor, simbolurilor și emoțiilor	<i>Ion, Luceafărul, Baltagul, Plumb</i>	Elevii sintetizează și argumentează interpretări simbolice
9	Infografic literar	Organizare vizuală structurată a informației	Sinteza elementelor literare în structuri grafice	<i>Enigma Otiliei, Moromeții, Ion, Baltagul</i>	Elevii selectează esențialul și construiesc relații conceptuale
10	Prezentare interactivă	Integrare multimodală și comunicare vizibilă	Elaborarea și susținerea unei prezentări digitale interactive	<i>Ion, Ultima noapte de dragoste, Iona, Enigma Otiliei</i>	Elevii organizează și comunică coerent informația și interpretările

Analiza tabelului confirmă faptul că tehnologiile de învățare vizibilă au un impact formativ semnificativ, prin transformarea actului didactic într-un proces explicit, reflexiv și orientat spre progres. Activitățile analizate demonstrează că vizibilizarea gândirii elevilor permite nu doar evaluarea rezultatelor, ci și intervenția asupra procesului, ceea ce conduce la optimizarea învățării și la dezvoltarea competențelor de receptare literară la un nivel superior.

*Implementarea tehnologiilor de învățare vizibilă* în cadrul experimentului pedagogic a generat un sistem coerent de produse ale învățării, care evidențiază simultan rezultatele cognitive ale elevilor și procesele de construcție a acestora. Aceste produse depășesc funcția de rezultat final, constituind „urme” ale gândirii cu valoare diagnostică și formativă, ce permit monitorizarea continuă a progresului și ajustarea intervenției didactice în timp real. Produsele se disting printr-un grad ridicat de explicitare a proceselor cognitive și metacognitive implicate în receptarea textului literar. Au fost utilizate hărți conceptuale, jurnale reflexive, comentarii vizibile, infografice, colaje digitale, prezentări interactive și fișe de analiză, care au făcut observabil modul în care elevii identifică teme, interpretează dinamica personajelor și construiesc semnificații.

La nivel cognitiv, se evidențiază vizibilizarea progresului individual și colectiv prin produse precum hărțile conceptuale și fișele de lucru, care indică dezvoltarea capacității de analiză

detaliată, sensibilizarea la relații cauzale și structurale și înțelegerea complexității tematică a textelor literare. În această logică, produsele funcționează ca instrumente de diagnoză continuă și reglare a învățării.

La nivelul gândirii critice, produsele relevă capacitatea elevilor de a formula interpretări argumentate și de a integra elementele textului într-o structură coerentă de sens. Organizatorii grafici și reprezentările vizuale au facilitat identificarea relațiilor dintre personaje, evenimente și teme, transformând analiza literară într-un demers logic și justificat.

Dimensiunea metacognitivă este consolidată prin jurnale reflexive și fișe de autoevaluare, care permit monitorizarea strategiilor de învățare, identificarea dificultăților și ajustarea demersului interpretativ. Elevii devin astfel capabili să își analizeze modul de construire a sensului și să își corecteze interpretările în raport cu criteriile explicite.

Sub aspect socio-cognitiv, produsele susțin colaborarea și comunicarea prin comentarii vizibile, dezbateri și produse colective, care facilitează schimbul de perspective și negocierea sensurilor. Se configurează astfel o învățare dialogică, în care diversitatea interpretărilor devine resursă formativă.

Analiza rezultatelor evidențiază o transformare calitativă a modului în care elevii înțeleg, interpretează și valorifică textul literar, prin trecerea de la o abordare reproductivă la una reflexivă, critică și autonomă.

Un efect semnificativ îl constituie *dezvoltarea capacității de a înțelege profund textul literar*. Elevii nu s-au limitat la identificarea elementelor de bază, teme, personaje, acțiuni, ci au demonstrat abilitatea de a construi relații între acestea, de a identifica structuri semnificative și de a interpreta sensuri implicite. Utilizarea organizatorilor grafici și a instrumentelor vizuale a facilitat observarea relațiilor cauză-efect și a evoluției narrative, contribuind la o înțelegere nuanțată și sistemică a operei literare .

Un al doilea efect este *consolidarea gândirii critice și interpretative*. Elevii au devenit capabili să formuleze ipoteze de interpretare, să susțină puncte de vedere prin argumente extrase din text și să compare perspective diferite. Activitățile bazate pe dezbateri, comentariu vizibil și analiză stilistică au stimulat capacitatea de evaluare a ideilor și de construire a unui discurs argumentativ coerent. Gândirea critică devine astfel vizibilă și evaluabilă, fiind susținută de intervenții pedagogice orientate.

În plan metacognitiv, programul a determinat *dezvoltarea capacității de autoreglare a procesului de receptare literară*. Elevii au utilizat jurnale reflexive și fișe de autoevaluare pentru monitorizarea progresului, identificarea dificultăților și ajustarea strategiilor de lectură. Această

dimensiune metacognitivă a contribuit la creșterea autonomiei și la formarea unei atitudini responsabile față de propria învățare .

Un alt efect important îl reprezintă *intensificarea implicării afective* în procesul de receptare. Elevii au manifestat capacitatea de a empatiza cu personajele, de a reflecta asupra dilemelor morale și de a corela experiențele personale cu universul literar. Activitățile vizibile au creat contexte favorabile exprimării emoțiilor și opiniilor, ceea ce a condus la o relaționare mai profundă cu textul literar și la internalizarea sensurilor acestuia .

De asemenea, prin tehnologiile de învățare vizibilă am contribuit la *dezvoltarea competențelor de comunicare și de colaborare literară*. Elevii au participat activ la discuții, au formulat argumente, au oferit feedback și au integrat perspectivele colegilor. Această dimensiune socială a învățării a facilitat negocierea sensurilor și construirea unei înțelegeri colective, consolidând competențele de comunicare academică și dialog literar .

De asemenea, am constatat o *creștere a motivației și a implicării* în lectura literară. Vizibilitatea procesului de învățare, claritatea obiectivelor și posibilitatea de a urmări progresul au determinat o atitudine pozitivă față de activitățile literare. Elevii au manifestat interes crescut pentru analiză a simbolurilor, participare activă la dezbateri și disponibilitate pentru sarcini complexe de interpretare .

În plan operațional, competența de receptare literară s-a dezvoltat pe mai multe dimensiuni integrate: cognitivă, prin înțelegerea și interpretarea textului; critică, prin argumentare și evaluare; metacognitivă, prin reflecție și autoreglare; afectivă, prin empatie și implicare emoțională; socială, prin colaborare și comunicare; precum și axiologică, prin raportarea la valori, asumarea unor judecăți de valoare și configurarea unor poziționări interpretative în raport cu universul etic și cultural al textului literar. Aceste dimensiuni nu funcționează izolat, ci se susțin reciproc, configurând un profil complex al elevului ca cititor activ, reflexiv, autonom și orientat valoric.

Analiza rezultatelor indică faptul că tehnologiile învățării vizibile au un puternic impact formativ asupra competenței de receptare literară, prin transformarea procesului de lectură într-un demers conștient, structurat și orientat spre sens. Elevul devine capabil să interpreteze, să argumenteze și să reflecteze, iar profesorul dispune de instrumente eficiente pentru monitorizarea și optimizarea procesului didactic.

Prin activitățile desfășurate cu elevii din grupul experimental am integrat principiile teoretice ale învățării vizibile în practici didactice aplicabile, transferabile și eficiente în contextul educației literar-artistice. *Metodologia de educație literar-artistică prin tehnologii de învățare vizibilă pentru receptarea textelor literare de către liceeni nu se limitează la formularea unui*

*cadru conceptual, ci propune un model operațional, validat prin experiment pedagogic, care poate fi integrat în activitatea curentă a profesorului de limba și literatura română.*

Un prim aspect al valorii praxiologice a Metodologiei îl constituie *operaționalizarea conceptului de învățare vizibilă în contexte didactice concrete*. Activitățile elaborate oferă exemple clare de transformare a sarcinilor tradiționale în sarcini vizibile, prin utilizarea instrumentelor digitale, a organizatorilor grafici și a mecanismelor de feedback. Profesorul dispune astfel de un repertoriu metodologic aplicabil, care facilitează proiectarea lecțiilor centrate pe elev și pe procesul de învățare. Programul demonstrează fezabilitatea integrării tehnologiilor digitale în predarea literaturii, nu ca scop în sine, ci ca mijloc de susținere a învățării vizibile. Platformele utilizate, documente colaborative, hărți mentale, aplicații interactive, devin instrumente pedagogice care permit monitorizarea în timp real a progresului și adaptarea intervențiilor didactice. Această integrare contribuie la modernizarea demersului didactic și la alinierea acestuia la cerințele educației contemporane.

Un alt element important este *transferabilitatea modelului didactic propus*. Structura activităților, tipologia sarcinilor și mecanismele de evaluare pot fi adaptate la diferite texte literare, niveluri de studiu și contexte educaționale. Programul oferă un cadru flexibil, care poate fi aplicat atât în predarea operelor canonice, cât și în abordarea textelor contemporane, asigurând coerența și continuitatea demersului didactic.

Valoarea praxiologică se manifestă și prin *optimizarea procesului de evaluare*. Instrumentele utilizate, rubrici, fișe de autoevaluare, feedback structurat, permit trecerea de la o evaluare sumativă, centrată pe produs, la una formativă, centrată pe proces. Profesorul poate identifica în mod precis nivelul de dezvoltare al competențelor și poate interveni pentru a susține progresul elevilor. În același timp, elevii devin participanți activi în procesul de evaluare, dezvoltându-și capacitatea de autoanaliză și autoreglare.

Metodologia contribuie la *dezvoltarea competențelor profesionale ale cadrului didactic*, prin oferirea unor strategii concrete de proiectare, implementare și monitorizare a activităților didactice. Profesorul își asumă rolul de facilitator al învățării, orientând elevii spre reflecție, argumentare și colaborare. Astfel, se produce o schimbare de paradigmă, de la predarea centrată pe transmiterea informației la cea centrată pe construirea sensului.

Un alt aspect relevant este *impactul asupra culturii organizaționale a clasei*. Activitățile propuse creează un mediu de învățare deschis, colaborativ și reflexiv, în care elevii sunt încurajați să își exprime opiniile, să argumenteze și să învețe unii de la alții. Se dezvoltă astfel un climat educațional bazat pe încredere, respect și implicare activă.

De asemenea, aceasta are o valoare aplicativă în *formarea continuă a cadrelor didactice*, putând fi utilizat ca model în programe de formare profesională. Structura clară a activităților, exemplele concrete și instrumentele de monitorizare oferă suport pentru dezvoltarea competențelor metodologice ale profesorilor și pentru diseminarea bunelor practici.

În plan educațional, valoarea praxiologică se reflectă în *ameliorarea performanțelor elevilor în receptarea textului literar*, prin dezvoltarea capacității de analiză, interpretare și reflecție. Elevii devin implicați, autonomi și conștienți de propriul proces de învățare, ceea ce conduce la rezultate sustenabile și transferabile.

În ansamblu, *Metodologia de educație literar-artistică prin tehnologii de învățare vizibilă pentru receptarea textelor literare de către liceeni se configurează ca un model didactic validat, cu relevanță practică pentru educația literar-artistică*, care demonstrează faptul că învățarea vizibilă poate fi transpusă în practici concrete, eficiente și adaptabile, contribuind la modernizarea procesului didactic și la dezvoltarea competențelor esențiale ale elevilor și profesorilor.

### **3.3 Valori experimentale comparate privind receptarea textelor literare de către liceeni prin tehnologii de învățare vizibilă**

Pentru această etapă, în cadrul experimentului de control, atât la grupul experimental, cât și la grupul de control, ne-am propus aplicarea unei probe similare cu cea din etapa de constatare, respectiv Testul 2: Test cu itemi în baza unui text literar, prezentat în anexa 4. În data de 12 martie 2025, eșantionul de 167 de elevi din clasele a IX-a și a XI-a de la cele două colegii au primit spre rezolvare analiza unui fragment dintr-un roman studiat: „Baltagul”, de Mihail Sadoveanu, care conține diferite tipuri de itemi, pe care să-l rezolve în timp de 60 de minute (anexa 4).

Cerințele au fost similare cu cele propuse la testul de constatare și au vizat alcătuirea de enunțuri cu sensul din text al unor cuvinte, menționarea unei reacții personajului, numirea temei, selectarea unei secvențe din text, comentarea a două figuri de stil, argumentarea unei trăsături morale a personajului, motivarea semnificației unei replici, argumentarea, dar și inserarea pe Harta ideilor, a personajelor și atribuirea de roluri și lansarea unui comentariu vizibil (anexa 4).

Experimentul de control a avut ca scop evaluarea la elevi a unui nivel creativ de receptare a textului literar prin utilizarea tehnologiilor de învățare vizibilă, valorificând educația literar-artistică.

*Obiectivele experimentului de control:* prezentarea dinamicii obținute prin evoluția calitativă ca urmare a utilizării tehnologiilor de învățare vizibilă în procesul receptării textului literar de către elevii din grupul experimental, în contrast cu grupul de control, demonstrarea eficienței modelului teoretic, orientat spre utilizarea tehnologiilor de învățare vizibilă în procesul

receptării textului literar, confirmarea temeiului științific al ipotezei, formularea concluziilor generale cu privire la utilizarea tehnologiilor de învățare vizibilă

în procesul receptării textului literar în procesul receptării textului literar la elevii din ciclul liceal

Pentru compararea datelor, rezultatele au fost colectate separat pentru fiecare grup și interpretate în mod corespunzător.

Analiza comparativă s-a realizat pe cele două grupuri. Grupul experimental a fost format din 107 elevi care au participat la activitățile didactice bazate pe tehnologii de învățare vizibilă în cadrul orelor de literatură. Grupul de control a fost format din 60 de elevi care au folosit metode tradiționale (lectură, discuții generale, notițe simple).

Rezultatele au fost monitorizate pe parcursul a mai multor lecții, iar datele au fost colectate prin fișe de lucru, rubrici de evaluare, hărți conceptuale și jurnale metacognitive. Compararea performanțelor celor două grupuri permite identificarea diferențelor semnificative în înțelegerea textului, implicare și dezvoltarea competențelor critice.

*Elevii din grupul de control* au utilizat metode tradiționale de lucru, precum lectura ghidată și realizarea de notițe simple. Analiza fișelor și a răspunsurilor evidențiază următoarele aspecte: nivel de implicare mai scăzut, cu răspunsuri concise și slab dezvoltate, dificultăți în analiza simbolurilor și a figurilor de stil, fiind identificate preponderent, elementele evidente, lipsa conexiunilor profunde între temă, personaje și semnificațiile textului, argumentarea ideilor este limitată.

Elevii din grupul experimental au demonstrat o înțelegere mai profundă a temei și simbolurilor, participarea la discuții și argumentarea interpretărilor a fost activă și coerentă, elevii și-au îmbogățit vocabularul cu noi cuvinte și expresii, jurnalele metacognitive au arătat că elevii și-au ajustat strategiile de lectură pe parcursul activităților.

Aplicarea testului la grupul experimental format din 107 elevi, după implementarea intervenției didactice, a permis surprinderea unor schimbări relevante în modul de raportare la text și la sarcinile de lucru.

Din perspectiva vocabularului și a înțelegerii contextuale (itemul 1), se observă o creștere clară a performanței, ceea ce indică o mai bună stăpânire a sensurilor și o capacitate sporită de adaptare a acestora la situații concrete de comunicare. Elevii nu se mai limitează la interpretări rigide, ci demonstrează o mai mare flexibilitate în utilizarea limbajului, ceea ce sugerează consolidarea competenței lexicale prin exersare și expunere repetată la contexte variate. În ceea ce privește înțelegerea reacțiilor personajelor (itemul 2), rezultatele foarte bune arată o schimbare importantă în profunzimea lecturii. Elevii reușesc nu doar să identifice informații, ci și să le interpreteze în raport cu situația narativă, ceea ce indică o trecere de la lectura descriptivă la una

explicativă. Această evoluție sugerează o mai bună conectare între text și sens, precum și o atenție sporită acordată detaliilor relevante. Un progres deosebit de important se înregistrează în identificarea temei textului (itemul 3), unde performanța maximă reflectă internalizarea acestui concept. Elevii demonstrează capacitatea de a sintetiza informațiile esențiale și de a formula ideea centrală fără dificultăți, ceea ce indică o înțelegere globală mult mai bine structurată a textului. Această evoluție este semnificativă, deoarece tema reprezintă un element-cheie în construirea sensului literar.

Rezultatele obținute la selectarea secvenței relevante (itemul 4) confirmă, de asemenea, consolidarea strategiilor de lucru pe text. Elevii reușesc să identifice corect fragmentele semnificative, ceea ce sugerează o mai bună capacitate de organizare a informației și de ierarhizare a ideilor. Confuzia observată anterior pare să fi fost înlocuită de o abordare mai metodică și mai sigură. Un nivel ridicat de performanță la itemul referitor la identificarea și explicarea figurilor de stil (itemul 5) în condițiile unei cerințe mai complexe indică depășirea simplei recunoașteri și orientarea spre valorificare interpretativă. Elevii nu se limitează la identificarea procedeelelor expresive, ci evidențiază rolul acestora în configurarea expresivității textului, fapt ce marchează tranziția către o analiză literară autentică. Progresul devine și mai evident în cazul sarcinilor de argumentare (itemul 6), unde creșterea performanței indică dezvoltarea gândirii critice și a capacității de a susține idei personale. Elevii reușesc să formuleze opinii coerente și să le sprijine cu explicații, ceea ce sugerează o mai bună structurare a discursului și o mai mare încredere în exprimare.

Referitor la interpretarea textului (itemul 7), deși progresul este vizibil, această competență rămâne în curs de formare. Elevii încep să explice sensuri și să formuleze relații între idei, însă nivelul de profunzime variază. Se observă o tranziție de la răspunsuri descriptive către unele explicative, însă consistența argumentării nu este încă stabilizată la toți elevii. Utilizarea organizatorilor grafici, precum harta ideilor (itemul 8), reflectă o însușire eficientă a metodei și o mai bună structurare a gândirii. Elevii reușesc să ordoneze informațiile într-un mod logic, ceea ce sugerează dezvoltarea unor strategii cognitive de organizare a conținutului și o reducere a haosului informațional observat anterior. Un progres major se remarcă în cazul comentariului (itemul 9), unde creșterea semnificativă a participării și a calității răspunsurilor indică depășirea blocajelor emoționale și o mai mare disponibilitate de exprimare personală. Elevii manifestă mai multă încredere, iar răspunsurile devin mai elaborate și mai coerente.

Răspunsurilor celor 107 de elevi participanți la studiu în cadrul grupului experimental sunt centralizate în tabelul 3.32. Rezultatele obținute oferă o imagine relevantă asupra dificultăților de

receptare și interpretare întâmpinate de elevi, constituind un reper empiric esențial pentru fundamentarea și orientarea intervențiilor didactice ulterioare în cadrul cercetării experimentale.

Analiza testului de control evidențiază un progres generalizat în toate ariile evaluate. Elevii demonstrează o mai bună înțelegere a textului, o capacitate mai dezvoltată de argumentare și o exprimare mai coerentă a ideilor personale, precum și o utilizare mai eficientă a strategiilor de organizare a informației. Totuși, se mențin unele dificultăți în zona interpretării profunde și a sarcinilor cu grad ridicat de complexitate cognitivă, ceea ce indică necesitatea continuării exersării ghidate.

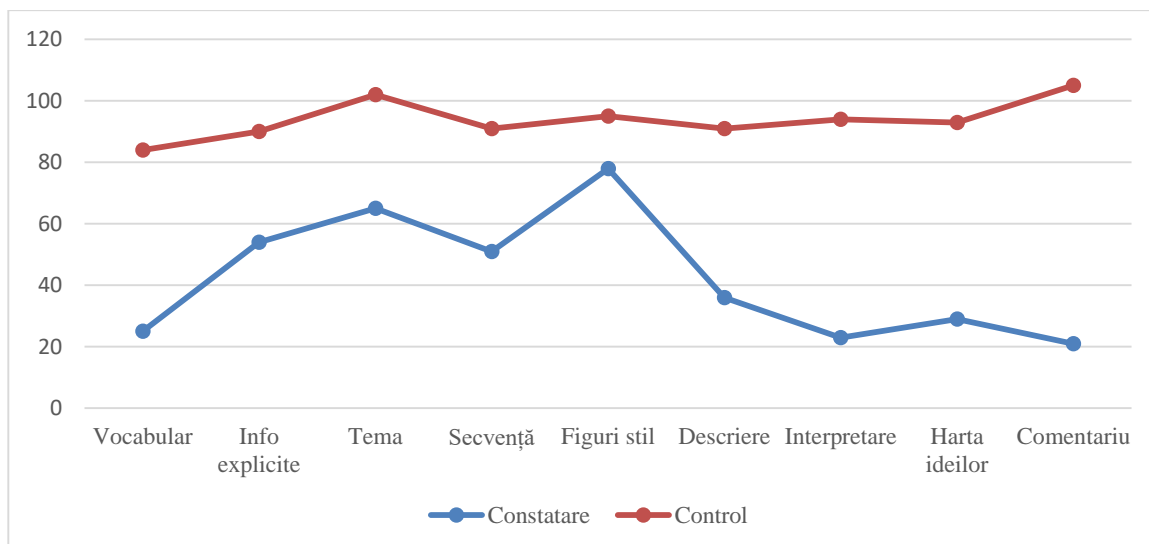
**Tabelul 3.32 Centralizarea răspunsurilor elevilor din grupul experimental la testul de control**

Variabilă dependentă/ dimensiunea	Număr item	Răspuns corect		Răspuns corect parțial		Răspuns incorect/lipsă	
		Nr. elevi	Procent	Nr. elevi	Procent	Nr. elevi	Procent
cognitivă metacognitivă	Item 1	84	78,5%	21	19,6%	2	1,86%
	Item 2	90	53,89%	12	11,21%	5	4,67%
	Item 3	102	95,32%	0	0	5	4,67%
	Item 4	91	85,04%	0	0	16	14,95%
	Item 5	95	88,78%	12	11,21%	0	0
	Item 6	91	85,04%	14	13,08%	2	1,86%
	Item 7	84	78,5%	16	14,95%	7	6,54%
cognitivă metacognitivă axiologică afectivă	Item 8	93	86,91%	2	1,86%	12	11,21%
	Item 9	105	98,13%	0	0	2	1,86%

Analiza rezultatelor la testul de control evidențiază un progres semnificativ al elevilor în raport cu situația inițială, atât la nivel de competențe lingvistice, cât și la nivel de înțelegere și producere a mesajului.

Compararea rezultatelor inițiale cu cele finale pentru grupul experimental evidențiază o evoluție clară a competențelor, trecând de la răspunsuri incomplete sau absente către formulări argumentate și structurate. Această transformare reflectă nu doar acumularea de cunoștințe, ci și dezvoltarea încrederii în exprimare și a autonomiei în învățare, ceea ce confirmă eficiența intervenției didactice aplicate. Analiza rezultatelor obținute de cei 107 elevi din grupul experimental la testul de constatare și testul de control permite surprinderea unei evoluții relevante a competențelor elevilor în domeniul receptării și interpretării textului literar.

Diferența dintre cele două momente evaluative nu reflectă doar o variație cantitativă a rezultatelor, ci mai ales o transformare calitativă a modului în care elevii se raportează la text, la cerințele de lucru și la propria exprimare.



**Figura 3.7 Valori experimentale comparate privind receptarea textului literar de către liceenii grupului experimental (etapa de constatare și etapa de control)**

În etapa inițială, corespunzătoare testului de constatare, răspunsurile oferite de către elevi evidențiază un profil cognitiv dominat de abordări reproductiv-mecanice. Elevii reușesc, în general, să identifice informații explicite sau să recunoască elemente familiare, însă întâmpină dificultăți evidente atunci când sunt solicitați să interpreteze, să argumenteze sau să formuleze răspunsuri personale. Această tendință este vizibilă în special în cazul itemilor care presupun operarea cu sensuri contextuale, selectarea unor secvențe relevante sau construirea unor răspunsuri elaborate. În aceste situații, procentul ridicat de răspunsuri parțiale sau absente indică nu doar lacune de conținut, ci și o insuficientă dezvoltare a competențelor de procesare a informației și de exprimare autonomă.

Prin contrast, rezultatele obținute la testul de control evidențiază o schimbare semnificativă de paradigmă. Elevii nu mai rămân cantonați în zona identificării mecanice, ci demonstrează o capacitate crescută de înțelegere globală a textului, de selecție pertinentă a informației și, mai ales, de formulare a unor răspunsuri argumentate. Această evoluție nu este una punctuală, ci se manifestă coerent la nivelul tuturor competențelor evaluate, ceea ce sugerează eficiența intervenției didactice și internalizarea unor strategii de lucru cu textul literar.

Un prim aspect relevant în analiza comparativă îl constituie evoluția competențelor lexicale. Dacă în etapa inițială majoritatea elevilor întâmpinau dificultăți în identificarea sensului contextual al unor cuvinte sau expresii, oferind frecvent răspunsuri incomplete sau inadecvate, în etapa finală se observă o creștere semnificativă a acurateții răspunsurilor. Elevii demonstrează o mai bună flexibilitate semantică și capacitatea de a integra sensul cuvintelor în contextul dat, ceea ce indică nu doar o îmbogățire a vocabularului, ci și dezvoltarea unei gândiri lingvistice mai

nuanțate. Această transformare poate fi explicată prin expunerea repetată la exerciții de reformulare și prin utilizarea unor strategii didactice care valorizează contextualizarea sensurilor.

O schimbare de substanță se remarcă și în ceea ce privește capacitatea de înțelegere globală a textului, reflectată în identificarea temei și în selectarea secvențelor relevante. În testul de constatare, un număr semnificativ de elevi nu reușea să surprindă ideea centrală a fragmentului sau confunda tema cu subiectul, ceea ce indică o abordare superficială a lecturii. În schimb, la testul de control, răspunsurile corecte devin dominante, iar confuziile aproape dispar. Elevii au dobândit capacitatea de a depăși nivelul literal al textului și de a accesa nivelul de semnificație globală, ceea ce reprezintă un indicator esențial al progresului în lectură.

Aceeași tendință ascendentă se observă și în cazul itemilor care presupun analiza și interpretarea elementelor de construcție a textului, cum ar fi figurile de stil. Dacă în etapa inițială identificarea acestora era realizată corect de un număr relativ mare de elevi, răspunsurile rămâneau, în general, la un nivel formal, limitându-se la simpla recunoaștere. În etapa finală, însă, elevii nu doar identifică figurile de stil, ci încep să le valorifice interpretativ, sugerând o înțelegere mai profundă a rolului acestora în construirea mesajului artistic. Această evoluție indică trecerea de la o cunoaștere declarativă la una funcțională.

Diferențele cele mai semnificative între cele două momente evaluative apar în cazul itemilor care solicită exprimare liberă, descriere, argumentare și interpretare. În testul de constatare, aceste cerințe generează cele mai multe blocaje, fiind frecvent lăsate necompletate. Elevii manifestă o evidentă reticență în a formula răspunsuri proprii, ceea ce poate fi pus pe seama unei combinații între lipsa vocabularului adecvat, absența unor modele de răspuns și teama de a greși. În acest context, non-răspunsul devine o strategie de evitare, care reflectă mai degrabă o problemă de încredere decât una strict cognitivă. În testul de control, situația se modifică radical. Majoritatea elevilor din grupul experimental reușesc să formuleze răspunsuri coerente, chiar dacă nu întotdeauna perfect elaborate, ceea ce indică depășirea blocajelor inițiale. Se remarcă o creștere a disponibilității pentru exprimare, precum și o mai bună structurare a ideilor.

Argumentarea, deși încă în curs de consolidare, devine prezentă și funcțională, iar interpretările oferite sunt, în general, pertinente. Această transformare sugerează că elevii au fost sprijiniți să își construiască treptat încrederea în propriile capacități și să înțeleagă ce se așteaptă de la ei în cadrul unor sarcini deschise.

Un element deosebit de relevant în această analiză comparativă îl constituie modul în care elevii au răspuns la cerințele care implică organizarea informației și exprimarea vizuală, cum sunt *Harta conceptuală* și *Comentariul literar vizibil*.

În etapa inițială, aceste sarcini au fost percepute ca fiind dificile și chiar descurajante, mulți elevi alegând să nu răspundă. Lipsa familiarității cu astfel de instrumente, precum și caracterul lor complex au contribuit la apariția unui blocaj cognitiv și emoțional.

În etapa finală, se observă o creștere semnificativă a gradului de completare și a calității răspunsurilor. Elevii reușesc să organizeze informația, să identifice relații între elemente și să formuleze comentarii personale, ceea ce indică nu doar o însușire a metodei, ci și o dezvoltare a gândirii structurale. Această evoluție globală poate fi interpretată ca rezultatul unei intervenții didactice eficiente, centrate pe învățarea vizibilă și pe sprijinirea elevilor în procesul de construire a cunoașterii.

Faptul că progresul se manifestă în mod coerent la nivelul tuturor competențelor evaluate sugerează că elevii nu au acumulat doar informații, ci au dobândit instrumente de lucru care le permit să abordeze textul literar într-o manieră activă și reflexivă.

În același timp, analiza comparativă evidențiază și faptul că anumite competențe, în special cele legate de interpretarea profundă și de argumentarea complexă, necesită în continuare exersare. Deși progresele sunt evidente, acestea nu sunt uniforme pentru toți elevii, ceea ce indică necesitatea unei abordări diferențiate și a unei consolidări continue.

Constatăm că diferențele dintre rezultatele obținute de elevii din grupul experimental la testul de control reflectă nu doar un progres cantitativ, ci o transformare semnificativă a modului de învățare. Elevii trec de la o atitudine pasivă, marcată de ezitare și evitare, la una activă, caracterizată prin implicare și asumarea răspunsului.

Această schimbare confirmă valoarea strategiilor didactice utilizate și subliniază importanța unui demers educațional centrat pe dezvoltarea competențelor și pe susținerea elevului în procesul de învățare.

Scopul studiului a fost să identifice diferențele în receptarea textelor literare între metodele tradiționale și cele vizibile, pe baza indicatorilor de evaluare stabiliți: înțelegerea temei, analiza simbolurilor și figurilor de stil, receptarea personajelor, gândirea critică și metacogniția.

Pentru evaluarea obiectivă a impactului tehnologiilor de învățare vizibilă asupra receptării textelor literare de către elevii de liceu, au fost analizate datele obținute prin fișe de lucru, rubrici de evaluare, hărți conceptuale și jurnale metacognitive, aplicate atât grupului experimental, cât și grupului control. Demersul analitic a vizat compararea performanțelor elevilor din cele două grupuri din perspectiva înțelegerii temei, analizei simbolurilor și figurilor de stil, gândirii critice și dezvoltării competențelor metacognitive.

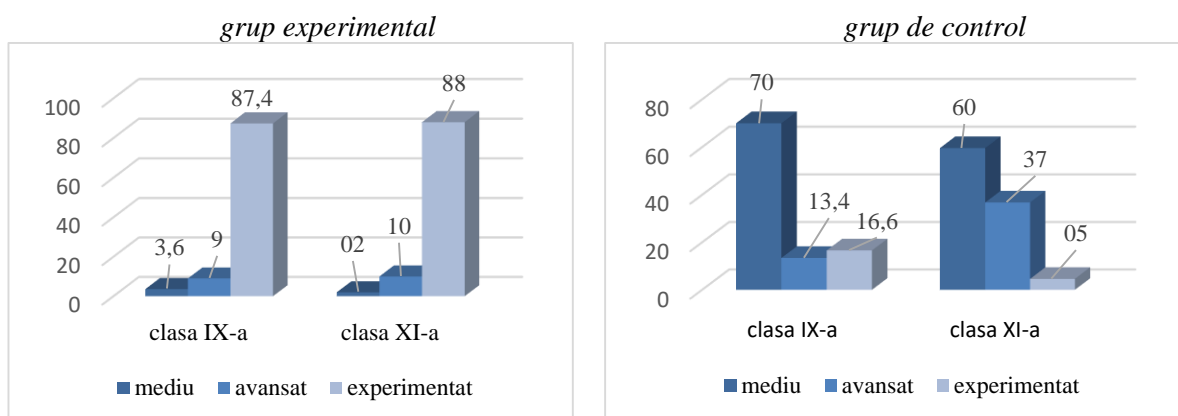
**Tabelul 3.33 Centralizarea răspunsurilor din fișele completate în grupul de control**

Indicator	Răspunsuri elevi cl. a IX-a	Răspunsuri elevi cl. a XI-a
Teme	familia	adevărul, dreptatea
Trăsături morale ale personajului feminin	Vitoria este casnică, se roagă, pleacă după soțul ei și îl găsește mort și se teme să stea cu el	Hotărâtă și răzbunătoare, nu se înțelege cu copiii ei, responsabilă, rea, că îl lasă singur noaptea pe fiu
Simboluri	Baltagul- topor cu două capete ascuțite	Baltagul- unealtă de lucru și armă a crimei și a răzbunării Drumul- de acasă prin străini
Figuri de stil	Nu am găsit.	Confuzii între figuri de stil
Conexiuni personale	Nu sunt sigur cum simbolurile se leagă de temă	Am citit greu romanul, m-am uitat la film și am înțeles mai bine.
Autoevaluare	Am identificat personajele și tema principală și un simbol	Am identificat personajele și tema principală și simbolul titlului

**Tabelul 3.34 Centralizarea răspunsurilor din fișele completate în grupul experimental**

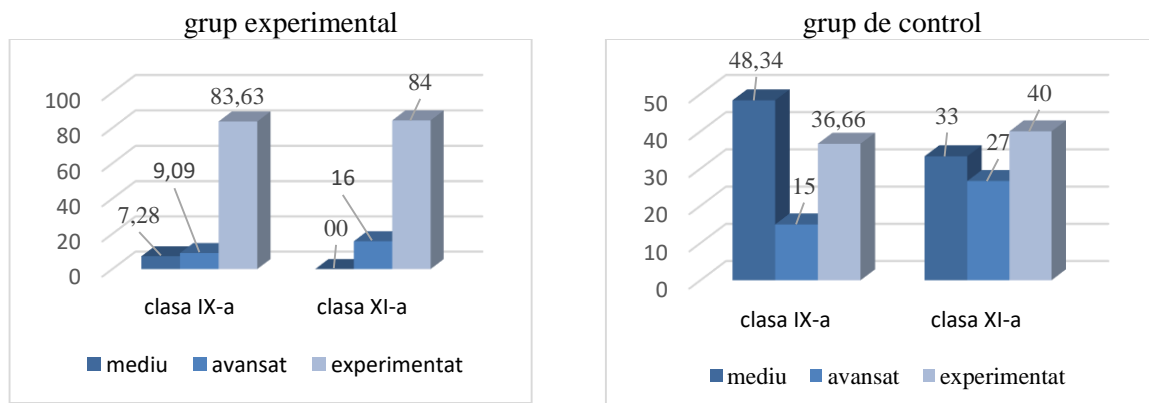
INDICATOR	Răspunsuri elevi cl. a IX-a	Răspunsuri elevi cl. a XI-a
Teme	adevărul, dreptatea, tradiția, destinul, familia	căutarea adevărului, înfăptuirea dreptății, justiția morală, tradiția, credința, destinul, familia, fidelitatea conjugală
Trăsături morale ale personajului feminin	hotărâtă (poruncește copiilor), inteligentă (descoperă crima), credincioasă (merge la preot), răzbunătoare pedepsește vinovații), iubitoare (îl caută pe soțul ei)	hotărâtă (pornește în căutarea soțului fără ezitare), inteligentă și intuitivă (descoperă adevărul prin observație și logică), superstițioasă (merge la vrăjitoare, se încrede în semne), curajoasă (înfruntă drumuri dificile și pericole), justițiară (dorește pedepsirea vinovaților), perseverență (nu renunță până nu află adevărul)
Simboluri	<i>baltagul</i> - unealtă a crimei și răzbunării și dreptății, <i>drumul</i> - simbol al căutării adevărului, <i>visul</i> - credința în semne și destin, <i>crucea</i> - simbol al credinței și al ordinii divine	<i>baltagul</i> -instrument al dreptății, sugerează restabilirea echilibrului moral, <i>drumul</i> - simbol al căutării adevărului, are rol inițiativ, <i>munții</i> - spațiu al încercărilor și al adevărului, reflectă duritatea vieții, <i>visul</i> - sugerează credința în semne și destin, anticipează moartea lui Nechifor, <i>ritualurile</i> - respectul pentru legea morală
Figură de stil	Epitetul creează atmosferă prin expresivitate: „munți întunecați”, „liniște adâncă”	Metafora sugerează sensuri profunde, simbolice: „drumul vieții”, „umbra morții”
Valori morale Reflecții	Familia este foarte importantă. Adevărul iese mereu la iveală. Dreptatea trebuie înfăptuită. Credința oferă echilibru.	Perseverența duce la reușită. Familia și loialitatea sunt valori esențiale. Lăcomia și violența duc la pedeapsă. Credința și tradiția oferă echilibru. Drumul vieții este o inițiere.
Autoevaluare	Am identificat tema principală și simbolurile, am argumentat relațiile dintre personaje și consecințe, am comentat figurile de stil.	

Analiza datelor evidențiază diferențe semnificative între grupul experimental și grupul control în ceea ce privește capacitatea de identificare și argumentare a temei textului literar. Rezultatele indică faptul că utilizarea tehnologiilor de învățare vizibilă facilitează structurarea informației și realizarea conexiunilor logice între elementele textului, contribuind la o identificare a temei și argumentarea acesteia. Se observă un nivel semnificativ mai ridicat al performanțelor elevilor din grupul experimental, comparativ cu grupul de control. Elevii care au utilizat TIV au demonstrat o capacitate superioară de analiză tematică, reușind să identifice nu doar tema principală, ci și teme secundare, susținute prin argumente coerente. În schimb, elevii din grupul de control au identificat tema principală, fără dezvoltări semnificative.



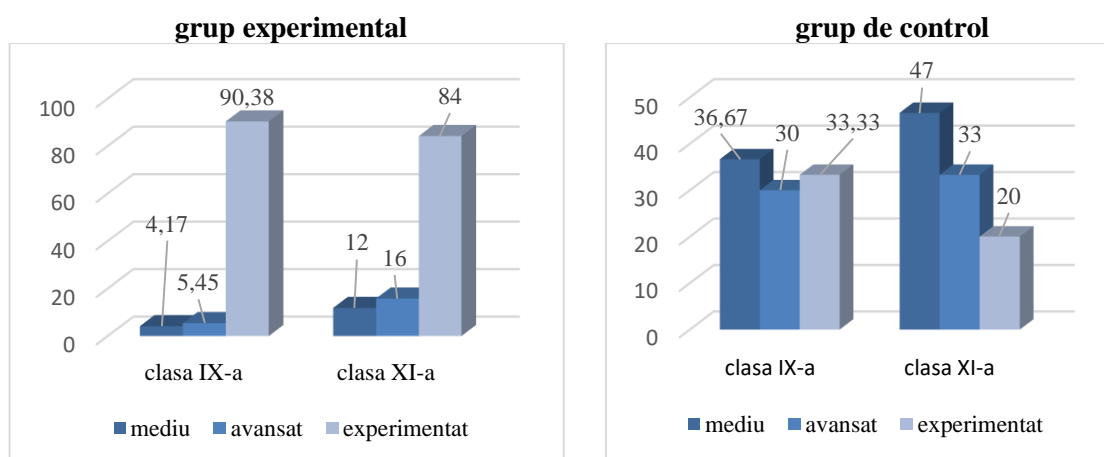
**Figura 3.8 Analiza comparativă a nivelurilor de performanță în identificarea temei textului literar**

În ceea ce privește analiza simbolurilor și a figurilor de stil, diferențele dintre cele două grupuri sunt, de asemenea, relevante. Rezultatele indică o diferență clară în favoarea grupului experimental, care a reușit să realizeze interpretări corecte și argumentate ale simbolurilor și figurilor de stil. TIV (hărți conceptuale, scheme cauză–efect, rubrici explicite) sprijină elevii în realizarea legăturilor dintre simboluri, personaje și temă, sporind calitatea și profunzimea interpretărilor literare. Elevii din grupul control au manifestat dificultăți în depășirea nivelului descriptiv, interpretările fiind în mare parte superficiale.



**Figura 3.9 Analiză comparativă a nivelurilor de performanță în interpretarea simbolurilor și a figurilor de stil**

La nivelul gândirii critice, elevii din grupul experimental au demonstrat capacitatea de a formula răspunsuri argumentate, de a explica relațiile cauză-efect și de a propune interpretări multiple pentru textul literar. Discuțiile au fost structurate, iar argumentele au fost susținute prin exemple relevante din text de elevii din grupul experimental. În contrast, elevii din grupul control au oferit preponderent răspunsuri descriptive, cu un nivel redus de argumentare și fără realizarea unor conexiuni logice între idei.



**Figura 3.10** Analiza comparativă a nivelurilor de dezvoltare a capacității

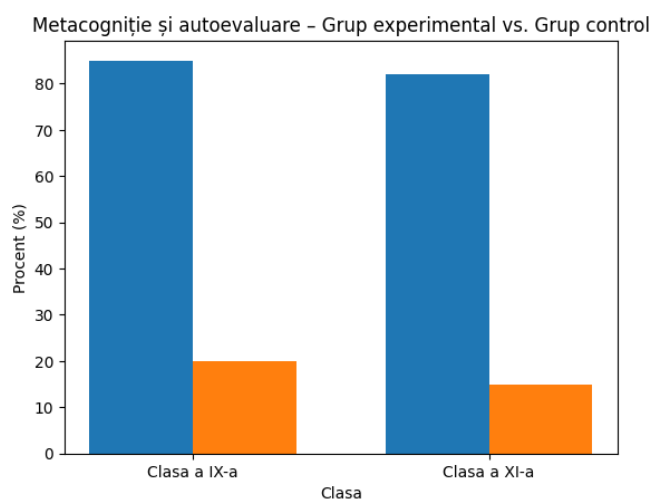
Elevii din grupul experimental formulează interpretări personale și le susțin cu exemple din text. *Vitoria Lipan este profund ancorată în tradiții, credințe și semne. Ea interpretează visele, superstițiile și lipsa veștilor ca indicii ale unei nenorociri, având o intuiție puternică formată în cadrul lumii arhaice. Neliniștea interioară → Vitoria simte că ceva grav s-a întâmplat. Interpretarea visului → visul devine un semn prevestitor al morții lui Nechifor. Convingerea morții → nu mai așteaptă vești, ci acceptă ideea dispariției definitive. Pregătirea spirituală și material → ține post, se roagă, face rânduieli conform tradiției. Luarea deciziei → hotărăște să plece în căutarea adevărului.* Elevii din grupul de control oferă răspunsuri descriptive, cu argumentare minimă: *semnele și credința în tradiții → convingerea că soțul este mort → hotărârea de a porni pe drum.*

Analiza competențelor metacognitive evidențiază un avantaj clar al grupului experimental. În timp ce elevii din grupul experimental și-au ajustat strategiile de lectură și au reflectat asupra propriilor interpretări, cei din grupul de control nu au completat secțiunea de autoevaluare. Activitățile de învățare vizibilă au contribuit la dezvoltarea conștientizării procesului de învățare. Elevii din grupul experimental reflectează asupra propriului demers de lectură și își ajustează strategiile de interpretare. Exemple de diagrame cauză – efect (descriere textuală): *Cauză: Dorința Vitoriei de a afla adevărul despre dispariția soțului său, susținută de intuiție, credință și respectarea*

semnelor tradiționale, o determină să pornească într-o călătorie dificilă, alături de fiul său, Gheorghiiță. *Efect*: Vitoria și Gheorghiiță refac traseul lui Nechifor → întâlnesc oameni care oferă informații → identifică locurile prin care acesta a trecut → Vitoria corelează detaliile și intuiește modul în care s-a produs crima → ajung la adevăr și îi demască pe făptași → vinovații sunt pedepsiți, iar ordinea morală este refăcută → participarea la călătorie îl transformă pe fiu într-un adult responsabil.

La grupul de control autoevaluarea este redusă, iar reflecția asupra procesului de învățare este aproape absentă. *Cauză*: dorința de a afla adevărul *Efect*: descoperirea urmelor → reconstituirea crimei.

Analiza competențelor metacognitive evidențiază un avantaj clar al grupului experimental. În timp ce elevii din grupul experimental și-au ajustat strategiile de lectură și au reflectat asupra propriilor interpretări, cei din grupul de control nu au completat secțiunea de autoevaluare. Activitățile de învățare vizibilă au contribuit la dezvoltarea conștientizării procesului de învățare. Figura 3.11 prezintă comparativ nivelul de dezvoltare a competențelor metacognitive și de autoevaluare la elevii din grupul experimental și grupul control, pentru clasele a IX-a și a XI-a.



**Figura 3.11 Metacogniție și autoevaluare: analiză comparativă între grupul experimental și grupul de control**

Graficul evidențiază diferențe semnificative între cele două grupuri. În cadrul grupului experimental, 85% dintre elevi (90% la clasa a IX-a și 80% la clasa a XI-a) au demonstrat capacitatea de a reflecta asupra propriilor interpretări, de a-și ajusta strategiile de lectură și de a corecta erori de înțelegere. În contrast, grupul control înregistrează procente considerabil mai reduse (20% la clasa a IX-a și 15% la clasa a XI-a), ceea ce indică un nivel scăzut al conștientizării procesului de învățare și al autoevaluării. Aceste rezultate confirmă faptul că tehnologiile de

învățare vizibilă contribuie semnificativ la dezvoltarea competențelor metacognitive, facilitând un proces de învățare autoreglată și reflexivă.

Analiza jurnalelor de lectură și a discuțiilor în grup a evidențiat diferențe clare între cele două grupuri: colaborarea între elevi a fost mai eficientă în grupul experimental, unde dialogurile au fost mai elaborate și susținute de sarcini clar structurate, motivația și implicarea elevilor au fost mai ridicate în rândul celor care au utilizat tehnologii vizibile, aceștia manifestând interes crescut pentru lectură și participare activă la dezbateri, iar creativitatea și interpretarea personală au fost mai pronunțate în grupul experimental, elevii formulând interpretări originale și explorând simbolurile din perspective diverse.

Compararea rezultatelor evidențiază superioritatea constantă a grupului experimental în raport cu grupul control, atât în ceea ce privește înțelegerea temei, cât și analiza simbolurilor și figurilor de stil. Elevii din grupul experimental își monitorizează înțelegerea, identifică dificultățile, ajustează strategiile de lectură și reflectă asupra propriilor interpretări, în timp ce elevii din grupul control demonstrează o implicare redusă și lipsa autoevaluării. Analiza comparativă a rezultatelor cantitative și calitative demonstrează că utilizarea tehnologiilor de învățare vizibilă are un impact semnificativ asupra performanțelor elevilor în receptarea textelor literare. Elevii din grupul experimental devin mai autonomi și reflexivi, se implică activ în activități de analiză literară, argumentează coerent interpretările și își dezvoltă competențele metacognitive. În acest context, tehnologiile vizibile se dovedesc a fi un instrument eficient pentru optimizarea procesului de predare-învățare a literaturii în învățământul liceal.

Analiza comparativă a receptării textelor literare de către liceeni prin tehnologii de învățare vizibilă evidențiază diferențe semnificative între grupul experimental și grupul control, atât în ceea ce privește cogniția, cât și dezvoltarea competențelor socio-emoționale și metacognitive.

Elevii care au utilizat tehnologii vizibile au demonstrat o înțelegere profundă a temelor literare. Aceștia au identificat atât tema principală, cât și teme secundare, și au argumentat interpretările prin exemple concrete din text. Analiza simbolurilor și figurilor de stil a fost mai detaliată și mai corectă în grupul experimental, datorită instrumentelor vizuale care permit reprezentarea relațiilor și conexiunilor între elementele textului.

În ceea ce privește gândirea critică și argumentarea, elevii din grupul experimental au oferit răspunsuri coerente, multiple perspective și au explicat relațiile cauză-efect, spre deosebire de elevii din grupul control, care au avut răspunsuri mai descriptive și superficiale. Metacogniția și autoevaluarea au fost mult mai evidente în grupul experimental. Elevii și-au ajustat strategiile de lectură, și-au monitorizat progresul și au corectat erorile în timp real, ceea ce a condus la o înțelegere mai completă a textului.

Elevii care au lucrat cu tehnologii vizibile au fost mai implicați și motivați, participând activ la discuții și colaborând eficient în grup. Activitățile structurate, fișele de lucru și rubricile vizibile au facilitat dialogul argumentat, dezvoltând competențe de comunicare și cooperare.

Compararea rezultatelor obținute de cele două grupuri evidențiază impactul pozitiv al utilizării strategiilor moderne și al TIV în receptarea textului literar. Elevii din grupul experimental demonstrează o mai bună înțelegere a temelor și simbolurilor, capacitate de argumentare, reflecție metacognitivă și o implicare sporită în activitățile de învățare.

RTL în învățământul liceal reprezintă un proces complex și multidimensional, care depășește simpla lectură sau memorare, implicând o analiză profundă a temelor, personajelor, simbolurilor și figurilor de stil, precum și dezvoltarea abilităților critice și metacognitive ale elevului. În acest cadru, procesul de lectură nu poate fi perceput ca un act pasiv, ci ca o interacțiune continuă între cititor și text, în care sensurile sunt generate prin tranzacția activă a experienței personale cu structura și mesajul operei literare. Această perspectivă subliniază importanța implicării cognitive și afective a elevului, precum și rolul interpretării active, care permite nu doar înțelegerea conținutului explicit al textului, ci și descifrarea sensurilor implicite, a simbolurilor subtile și a tensiunilor tematice ascunse în narațiune.

Metodele tradiționale de predare, centrate adesea pe explicarea profesorului și pe memorarea informațiilor sau a evenimentelor din text, limitează capacitatea elevilor de a construi conexiuni complexe între diferitele componente ale operei literare și de a-și dezvolta propria interpretare critică. În schimb, TIV oferă cadrul necesar pentru vizualizarea și structurarea procesului de receptare, facilitând înțelegerea relațiilor cauză-efect, a motivațiilor personajelor și a interdependențelor dintre teme, simboluri și figuri de stil.

Integrarea TIV în activitățile de RTL sprijină nu doar înțelegerea conținutului, ci și dezvoltarea abilităților de analiză critică, promovând o gândire reflexivă și structurată. Această abordare permite elevilor să construiască conexiuni între cunoștințele anterioare și elementele textului, să identifice tipare narrative, să recunoască simboluri recurente și să exploreze tematici complexe, cum ar fi conflictul între individ și societate, evoluția psihologică a personajelor sau tensiunile morale și etice din narațiune.

TIV au fost conceptualizate astfel încât să transforme procesul de învățare într-o experiență activă și participativă. Hărțile conceptuale permit elevilor să vizualizeze relațiile dintre elementele textului, diagramele cauză-efect evidențiază interdependențele dintre acțiunile personajelor și consecințele lor, iar fișele de lucru structurate și rubricile de evaluare vizibilă oferă feedback imediat și clar asupra progresului în analiză. Jurnalele metacognitive completează acest set de instrumente prin stimularea reflecției asupra propriei învățări și prin dezvoltarea capacității de

autoreglare, permițând elevilor să identifice punctele forte și punctele slabe ale propriei interpretări și să ajusteze strategii de lectură și analiză.

Aceste instrumente sunt utile în special pentru dezvoltarea competențelor metacognitive, definind capacitatea elevului de a-și monitoriza procesul de înțelegere, de a evalua corectitudinea interpretărilor proprii și de a face corecții în timp real. Această vizibilitate a procesului de învățare oferă un avantaj semnificativ față de metodele tradiționale, unde feedbackul este adesea oferit după finalizarea activităților și în lipsa unei analize detaliate a fiecărui pas în procesul de receptare. Prin integrarea acestora, elevii sunt capabili să facă legături între diferite niveluri de analiză textuală: identificarea temei principale și a temelor secundare, analiza simbolurilor și a figurilor de stil, înțelegerea motivațiilor personajelor și a relațiilor cauză-efect din narațiune. Această abordare sistematică conduce la o dezvoltare armonioasă a abilităților cognitive și afective, permițând elevilor să participe activ la discuții literare, să argumenteze opinii și să exploreze multiple interpretări ale aceluiași text.

TIV permit elevului să vizualizeze relațiile dintre simboluri, teme și personaje, să urmărească modul în care aceste elemente se influențează reciproc și să genereze interpretări complexe și argumentate. Hărțile conceptuale, de exemplu, oferă elevilor posibilitatea de a organiza vizual informația, de a grupa simbolurile și figurile de stil în funcție de semnificația lor tematică și de a vedea conexiunile între acestea, ceea ce facilitează o înțelegere mai aprofundată a textului.

Analiza figurilor de stil nu se limitează la identificarea lor; elevii trebuie să fie capabili să explice funcția acestora în structurarea mesajului literar și în crearea atmosferei sau a tensiunii narrative. În mod tradițional, acest nivel de analiză este dificil de atins, deoarece metodele clasice de predare se concentrează pe recunoașterea evidentului și pe transmiterea interpretărilor profesorului. În schimb, prin utilizarea TIV, elevii pot compara diferite interpretări, pot discuta în grup și pot construi raționamente proprii, dezvoltând astfel competențele de gândire critică și argumentare.

Un alt element esențial al procesului de RTL îl constituie autoreglarea și monitorizarea propriei învățări, aspecte importante pentru formarea competențelor metacognitive. Jurnalele metacognitive permit elevilor să noteze observații, să reflecteze asupra strategiilor de lectură și să își identifice greșelile sau interpretările incomplete. Această practică contribuie la dezvoltarea unei lecturi active și conștiente, deoarece elevii învață să își ajusteze strategiile în funcție de dificultățile întâmpinate și să exploreze multiple căi de interpretare a textului.

TIV favorizează colaborarea și dialogul între elevi, elemente esențiale pentru înțelegerea profundă a textului literar. Prin discuții ghidate de rubrici vizibile, elevii sunt încurajați să își

exprime opiniile, să asculte perspectivele colegilor și să dezbată interpretările posibile, ceea ce dezvoltă competențe sociale și afective, alături de cele cognitive. Această interacțiune nu numai că stimulează motivația și implicarea, dar și permite elevilor să construiască în comun sensuri literare, să observe nuanțe subtile ale textului și să înțeleagă cum diferite perspective pot coexista și se pot completa reciproc.

Un avantaj major al TIV este că ele permit elevilor să organizeze și să prioritizeze informațiile, să stabilească relații cauză-efect între acțiunile personajelor și consecințele acestora, și să dezvolte argumente bazate pe dovezi din text. De exemplu, diagramele cauză-efect facilitează vizualizarea evenimentelor narative, permițând elevilor să urmărească dezvoltarea conflictelor și modul în care acestea influențează evoluția tematică a operei. În paralel, rubricile vizibile oferă criterii clare de evaluare a interpretării, ghidând elevii să ofere răspunsuri argumentate, coerente și pertinente.

Integrarea TIV în RTL sprijină dezvoltarea unei lecturi reflexive, analitice și colaborative, contribuind la formarea competențelor cognitive, metacognitive și socio-emoționale ale elevilor. Această abordare holistică a lecturii literare are ca rezultat nu doar o mai bună înțelegere a textului, ci și dezvoltarea abilităților de gândire critică, argumentare, reflecție și cooperare, elemente esențiale în formarea unui cititor competent și implicat. În analiza literară, simbolurile și figurile de stil joacă un rol central în modul în care elevii interpretează sensurile unui text. Ele nu trebuie percepute doar ca elemente decorative sau ornamentale, ci ca purtătoare de semnificații complexe, care permit descifrarea tensiunilor, temelor și conflictelor dintr-o operă literară. Prin intermediul TIV, elevii pot observa aceste relații într-un mod mai clar și mai structurat, ceea ce facilitează o înțelegere aprofundată a intențiilor autorului și a modului în care structura literară susține mesajul operei. Un exemplu relevant îl constituie hărțile conceptuale, care permit elevilor să conecteze personaje cu acțiunile lor, simbolurile cu temele majore și secundare, precum și figurile de stil cu efectele pe care acestea le produc asupra narațiunii și asupra cititorului. Această vizualizare oferă o perspectivă holistică asupra textului și ajută elevii să înțeleagă nu doar „ce” se întâmplă în poveste, ci și „de ce” se întâmplă, ceea ce este esențial pentru dezvoltarea gândirii critice și reflexive. Jurnalul metacognitiv, de exemplu, îi determină pe elevi să noteze întrebări, să formuleze ipoteze și să reflecteze asupra coerenței interpretărilor lor, ceea ce contribuie la transformarea lecturii într-un proces activ și reflexiv.

Interacțiunea dintre colegi este un alt beneficiu important al integrării TIV în activitățile de receptare literară. Prin discuții structurate și sarcini ghidate de rubrici vizibile, elevii învață să asculte perspective diferite, să argumenteze și să negocieze sensurile textului într-un cadru colaborativ. Această colaborare stimulează gândirea critică și creativă, deoarece elevii sunt

provocați să pună întrebări, să facă comparații și să formuleze concluzii bazate pe dovezi din text, dezvoltând astfel abilități esențiale pentru lectura analitică și pentru interpretarea literară avansată.

Un avantaj major al TIV este că ele oferă elevilor un cadru în care pot observa multiple niveluri de analiză simultan. Această abordare este dificil de realizat prin metode tradiționale, care se concentrează adesea pe transmiterea unui singur nivel de interpretare, lăsând elevii să facă conexiunile pe cont propriu, fără ghidaj vizual sau suport structurat.

Implicarea și motivația elevilor se datorează faptului că vizualizarea procesului de învățare reduce confuzia, clarifică obiectivele și oferă un sentiment de progres și control asupra propriei învățări. Elevii nu doar înțeleg mai bine textul literar, dar își dezvoltă și capacitatea de a colabora, de a reflecta asupra propriei învățări și de a dezvolta strategii eficiente de analiză și interpretare. Astfel, procesul de RTL devine o experiență complexă, în care elevul este activ, reflexiv și implicat în construirea sensului literar.

Prin intermediul TIV, elevii pot face conexiuni între situațiile prezentate în text și propriile experiențe, valori sau emoții, ceea ce le permite să dezvolte interpretări mai profunde și mai nuanțate. Această conectare între text și viața personală stimulează implicarea afectivă și cognitivă și oferă elevilor oportunitatea de a-și pune întrebări, de a reflecta asupra propriilor valori și de a analiza motivațiile personajelor.

Reflecția asupra textului literar este un alt instrument puternic care sprijină înțelegerea și analizarea mesajelor ascunse ale operei. Elevii pot nota observații, pot compara interpretări și pot evidenția detalii semnificative, ceea ce le dezvoltă capacitatea de a identifica sensurile multiple ale textului și de a formula concluzii argumentate. Această practică nu numai că întărește gândirea critică, dar și consolidează memoria și atenția asupra detaliilor literare, deoarece elevul devine activ în procesul de învățare și nu se limitează la o recepție pasivă a informației.

Creativitatea reprezintă un alt beneficiu major al integrării TIV în activitățile de receptare literară. Elevii care își pot vizualiza conexiunile dintre simboluri, teme și personaje sunt mai capabili să genereze interpretări originale și să exploreze alternative narative. Această flexibilitate mentală le permite să vadă textul din perspective diferite și să înțeleagă că o operă literară poate fi interpretată în moduri variate, fără ca una dintre interpretări să fie neapărat „corectă” sau „greșită”

Un alt beneficiu este dezvoltarea judecății critice. Elevii învață să analizeze argumentele proprii și ale colegilor, să susțină puncte de vedere și să examineze validitatea interpretărilor, bazându-se pe dovezi din text. Această practică le permite să observe nuanțele textului, să recunoască ambiguitățile intenționate de autor și să dezvolte o capacitate de discernământ în evaluarea semnificațiilor literare. De asemenea, elevii învață să respecte diversitatea opiniilor și

să dezvolte un dialog constructiv, ceea ce contribuie la formarea unor competențe sociale și emoționale relevante.

TIV sprijină, de asemenea, consolidarea strategiilor de lectură și a rutinelor metacognitive. Elevii pot organiza informațiile pe categorii, pot identifica tipare și pot crea conexiuni între evenimentele narrative, ceea ce îi ajută să formuleze concluzii mai precise și să își verifice propriile ipoteze. Această abordare dezvoltă autonomia elevului, oferindu-i control asupra procesului de învățare și crescând responsabilitatea pentru propriile interpretări.

Un exemplu relevant îl constituie analiza personajelor și a relațiilor dintre acestea. Prin diagrame vizuale și hărți conceptuale, elevii pot urmări conflictele interne și externe, motivațiile și deciziile personajelor, precum și modul în care acestea influențează desfășurarea acțiunii. Această experiență de învățare completă contribuie la formarea competențelor esențiale pentru educația liceală și pentru dezvoltarea personală a elevilor, transformând lectura într-un proces interactiv, colaborativ și profund. Pe lângă analiza figurilor de stil, simbolurilor și temelor, un rol esențial în receptarea literaturii îl joacă procesul de autorefecție, prin care elevul își evaluează propriile interpretări și strategiile de lectură. Elevii primesc instrumente concrete pentru acest proces, cum ar fi fișele de autoevaluare, diagramele de urmărire a progresului și rubricile de evaluare vizibilă. Prin acestea, ei își pot observa punctele forte, pot identifica zonele care necesită îmbunătățire și pot ajusta în mod autonom metodele de lectură și analiză.

Elevii pot structura datele despre personaje, conflicte, teme și simboluri într-o manieră logică, ceea ce le permite să observe relațiile cauză-efect, să identifice tiparele narrative și să creeze conexiuni între nivelurile textuale. Această vizualizare a informațiilor reduce confuzia, oferă claritate și ajută elevii să dezvolte strategii eficiente de analiză, care pot fi aplicate și în alte contexte de învățare.

Un alt avantaj semnificativ îl reprezintă stimularea creativității și a gândirii divergente. Elevii pot explora multiple interpretări pentru același simbol sau personaj, pot imagina scenarii alternative și pot discuta implicațiile diferitelor decizii narrative ale personajelor. Această flexibilitate cognitivă le permite să dezvolte abilități complexe de raționament, să identifice subtilități literare și să formuleze argumente coerente.

În plus, integrarea TIV în RTL promovează colaborarea și dialogul în cadrul clasei. Prin activități structurate, cum ar fi discuții ghidate de rubrici vizibile, analiza colectivă a hărților conceptuale și schimbul de interpretări personale, elevii învață să respecte diversitatea opiniilor, să argumenteze rațional și să colaboreze în mod constructiv. Această cooperare stimulează nu doar gândirea critică, ci și competențele socio-emoționale, precum empatia, ascultarea activă și capacitatea de a negocia sensurile literare împreună cu colegii.

TIV sprijină formarea unei atitudini reflexive față de text și față de propria învățare. Elevii sunt încurajați să se întrebe: *Ce am înțeles, Cum am interpretat simbolurile? și Care sunt dovezile care susțin concluziile mele?*, ceea ce le permite să-și consolideze abilitățile de autoreglare și să devină cititori mai conștienți și mai critici. Această reflecție constantă asupra propriei înțelegeri contribuie la dezvoltarea unei mentalități de învățare continuă și la capacitatea de a aborda texte literare complexe cu încredere și competență.

Un element final de relevanță îl constituie impactul pe termen lung asupra dezvoltării literare și cognitive a elevilor. Practicile de învățare vizibilă nu doar că îmbunătățesc receptarea unui text, dar construiesc abilități transferabile: capacitatea de a analiza și interpreta informații complexe, gândirea critică, argumentarea bazată pe dovezi și cooperarea eficientă. Aceste competențe sunt fundamentale nu doar pentru succesul academic, ci și pentru formarea unui cetățean informat, capabil să judece și să interpreteze informațiile în contexte diverse și să participe activ în comunitatea socială și culturală.

### **3.4 Concluzii la capitolul 3**

Capitolul 3 prezintă experimentul pedagogic: etapa de constatare, etapa de formare și etapa de control. Abordarea reflecției pedagogice ca dimensiune a învățării vizibile a presupus autoanaliza și evaluarea gândirii și a progresului de către elevi.

*Metodologia de educație literar-artistică prin tehnologii de învățare vizibilă pentru receptarea textelor literare* a permis optimizarea procesului de receptare a textelor literare de către elevii de liceu prin integrarea tehnologiilor specifice învățării vizibile în cadrul orelor de limba și literatura română. Activitățile experimentale au fost organizate în baza Curriculumului pentru limba și literatura română ca document de politici educaționale care orientează obiectivele de învățare, conținuturile și competențele vizate în studiul literaturii.

În capitolul experimental s-a demonstrat că tehnologiile de învățare vizibilă, care desemnează totalitatea instrumentelor digitale și metodologice ce facilitează vizibilizarea proceselor cognitive ale elevilor, prin monitorizarea progresului, oferirea de feedback imediat și evaluarea continuă a rezultatelor învățării constituie un instrument esențial în educația literar-artistică a liceenilor, contribuind la performanță academică crescută și dezvoltarea gândirii critice și metacognitive, îmbunătățirea colaborării și comunicării, prin activități de grup structurate și prin feedback permanent.

Rezultatele capitolului confirmă valoarea implementării tehnologiilor de învățare vizibilă ca metodă eficientă și necesară pentru receptarea textului literar în liceu. Există o relație semnificativă statistic între utilizarea strategiilor de învățare vizibilă și nivelul de înțelegere a

textelor literare. Integrarea dimensiunii afective în activitățile didactice influențează pozitiv rezultatele elevilor, măsurate prin performanțe la evaluări. Elevii expuși strategiilor de învățare vizibilă înregistrează un progres mai mare comparativ cu cei care participă la activități didactice tradiționale. Există o corelație pozitivă între gradul de implicare activă a elevilor și rezultatele obținute în interpretarea textelor literare. Feedbackul constant și explicit contribuie semnificativ la creșterea performanței elevilor, evidențiată prin indicatori cuantificabili.

Rezultatele experimentale confirmă ipoteza cercetării prin generarea unor valori ale receptării textelor literare de către liceeni prin tehnologii de învățare vizibilă: matricea de progres, hărțile conceptuale, învățarea prin interacțiune, jurnale metacognitive, instrumente digitale, învățarea colaborativă favorizează înțelegerea corectă a mesajului textului, interpretarea personală a valorilor literare, abordarea empatică a personajelor literare, reformularea creativă a textului literar, argumentarea opiniei personale, transferul conținutului de idei în alte contexte. Descrierea datelor experimentale face dovada confirmării ipotezei cercetării și a realizării prevederilor curriculare cu privire la dezvoltarea competențelor literar-lectorale generale. Analiza comparativă a receptării textelor literare de către liceeni prin utilizarea tehnologiilor de învățare vizibilă a evidențiat impactul acestora asupra înțelegerii textului, a dezvoltării competențelor critice și metacognitive, asupra implicării și motivației elevilor.

Analiza datelor cantitative și calitative arată că elevii care au utilizat tehnologii de învățare vizibilă au obținut rezultate semnificativ mai bune în toate aspectele evaluării literare. Elevii din grupul experimental au identificat corect tema principală și temele secundare, au stabilit conexiuni între personaje, simboluri și evenimente, ceea ce demonstrează o capacitate mai complexă de analiză a textului. Comparativ, grupul de control a evidențiat o înțelegere superficială, cu dificultăți în identificarea temelor secundare și a relațiilor cauză-efect. Hărțile conceptuale și diagramele vizibile au permis elevilor să comenteze semnificația figurilor de stil într-un mod clar și logic, crescând astfel capacitatea de interpretare și argumentare. În grupul de control, elevii au identificat doar simbolurile evidente și au argumentat limitat. Elevii din grupul experimental au formulat răspunsuri coerente și argumentate, au explicat multiple perspective și au realizat conexiuni între text și realitatea lor, în timp ce grupul de control a oferit răspunsuri descriptive, fără profunzime.

Utilizarea tehnologiilor de învățare vizibilă a stimulat implicarea activă și colaborarea între elevi. Elevii au interacționat constant, și-au argumentat punctele de vedere, au ascultat opiniile colegilor și au corectat interpretările greșite, ceea ce a contribuit la un dialog didactic constructiv. Fișele de lucru și rubricile vizibile au facilitat distribuirea clară a sarcinilor și responsabilitatea individuală, crescând cooperarea și implicarea tuturor elevilor. Activitățile au stimulat interesul

elevilor pentru text, determinându-i să participe activ la dezbateri, să realizeze fișe și diagrame și să exploreze simbolurile și temele literare în profunzime.

Tehnologiile de învățare vizibilă au favorizat dezvoltarea competențelor metacognitive, ceea ce a permis elevilor să-și monitorizeze progresul și să-și ajusteze strategiile de învățare:

- *Autoevaluare și reflecție.* Rubricile vizibile au permis elevilor să-și verifice progresul și să-și corecteze interpretările greșite, crescând conștientizarea propriei învățări.
- *Planificarea și strategia de învățare.* Elevii și-au organizat informațiile în diagrame și hărți conceptuale, anticipând posibile interpretări și structuri ale textului, ceea ce a condus la o planificare eficientă a lecturii și a analizelor literare.
- *Adaptarea strategiilor.* Elevii au ajustat tehnicile de înțelegere în funcție de dificultățile întâlnite, demonstrând flexibilitate cognitivă și autonomie în procesul de receptare.

Analiza comparativă a confirmat că tehnologiile de învățare vizibilă aduc avantaje semnificative: creșterea clarității și vizibilității procesului de învățare, îmbunătățirea înțelegerii și analizei textului literar, stimularea interesului și motivației elevilor, dezvoltarea competențelor critice, colaborative și metacognitive, crearea unui mediu de învățare structurat, clar și interactiv

Analiza comparativă a demonstrat că implementarea tehnologiilor vizibile în procesul de receptare a textului literar conduce la: claritatea procesului de învățare, structurarea informațiilor și conexiunilor, creșterea implicării și motivației, dezvoltarea competențelor metacognitive și autoreglării. Studiul comparativ realizat evidențiază că tehnologiile de învățare vizibilă reprezintă un instrument eficient pentru creșterea calității receptării textului literar de către liceeni, oferind avantaje semnificative în performanța academică (înțelegerea temelor, simbolurilor și figurilor de stil), implicare și motivație (participare activă la activități și discuții), dezvoltarea gândirii critice și metacogniția (autoreglare, ajustarea strategiilor de învățare, reflecție asupra propriei înțelegeri). Acestea confirmă valoarea integrării tehnologiilor vizibile în procesul de predare a literaturii, constituind o bază solidă pentru implementarea lor sistematică în învățământul liceal.

Integrarea tehnologiilor de învățare vizibilă în educația literar-artistică a liceenilor nu reprezintă doar o modernizare a metodei de predare, ci o strategie pedagogică inovativă, necesară pentru optimizarea procesului de receptare și interpretare a textului literar. Aceasta permite elevului să devină un participant activ, reflexiv și critic, iar profesorului să-și optimizeze intervențiile didactice și să personalizeze parcursul fiecărui elev.

## CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMADĂRI

Demersul investigațional urmărește fundamentarea științifică și valorificarea praxiologică a procesului de receptare a textului literar (RTL) prin integrarea tehnologiilor de învățare vizibilă (TIV) în educația literar-artistică (ELA). În pofida contribuțiilor semnificative ale studiilor privind rolul învățării vizibile în receptarea textului literar, constatăm că definirea, structurarea și evaluarea acestui proces sunt încă marcate de inconsecvențe teoretice și metodologice, determinate de fragmentarea abordărilor și de integrarea insuficientă a principiilor învățării vizibile în curriculumul liceal. Absența unor repere conceptuale coerente și a unor concepte metodologice clar operaționalizate constituie un obstacol în dezvoltarea sistematică a competențelor de receptare a textului literar la liceeni, al căror profil psihopedagogic a cunoscut transformări semnificative în ultimul deceniu, ceea ce justifică necesitatea elaborării unui cadru teoretic și praxiologic unitar.

**1. Rezultatele cercetării confirmă atingerea scopului propus:** conceperea, fundamentarea teoretică și validarea experimentală a *Metodologiei de educație literar-artistică prin tehnologii de învățare vizibilă pentru receptarea textelor literare de către liceeni*. Obiectivele au fost realizate integral: s-a elaborat și fundamentat cadrul conceptual al receptării textului literar în contextul utilizării tehnologiilor de învățare vizibilă, s-a identificat și validat relația funcțională dintre tehnologiile de învățare vizibilă și dezvoltarea competențelor lectorale ale elevilor, s-a conceput și operaționalizat un sistem de indicatori și descriptori pentru evaluarea procesului de receptare a textului literar, s-s proiectat, implementat și validat Metodologia de educație literar-artistică prin tehnologii de învățare vizibilă pentru receptarea textelor literare de către liceeni. Demonstrarea experimentală a eficienței metodologiei s-a realizat în contexte reale de predare, prin evidențierea progresului semnificativ al elevilor în plan cognitiv, afectiv, axiologic și metacognitiv. Această abordare a permis trecerea de la o predare tradițională, pasivă, la un proces didactic activ, reflexiv și observabil, centrat pe progresul individual al elevilor.

**2. Contribuțiile originale** în domeniul didacticii literaturii constau în dezvoltarea paradigmei educației literar-artistice (ELA) și integrarea tehnologiilor de învățare vizibilă (TIV) ca variabilă pedagogică esențială, conceperea și operaționalizarea unui sistem de indicatori și descriptori pentru evaluarea formativă a competenței de receptare a textului literar fundamentat pe interdependența dimensiunilor cognitivă, afectivă, axiologică și metacognitivă, proiectarea, implementarea și validarea unei metodologii de educație literar-artistică bazate pe tehnologii de învățare vizibilă pentru optimizarea procesului de predare-învățare-evaluare, precum și demonstrarea experimentală a diferențelor semnificative dintre grupul experimental și grupul de control, confirmând eficiența metodologiei propuse.

**3. Din punct de vedere teoretic**, cercetarea contribuie la dezvoltarea teoriei educației literar-artistice, prin conceptualizarea RTL ca proces multidimensional, care include dimensiuni cognitive, afective, axiologice și metacognitive. Concluziile teoretice ale cercetării relevă faptul că receptarea literară nu se limitează la simpla decodare a textelor, ci implică un ansamblu de procese cognitive și metacognitive care permit elevilor să înțeleagă, să interpreteze și să aprecieze textele literare în profunzime. Prin integrarea conceptului de învățare vizibilă (Visible Learning) și crearea unui concept educațional emergent, articulare între fundamente teoretice, metodologie inovativă, instrumente digitale și evaluare formativă s-a demonstrat că tehnologiile de învățare vizibilă au rol în clarificarea obiectivelor de învățare, urmărirea progresului elevilor în timp real, furnizarea de feedback rapid și personalizat, implicarea elevilor în autoevaluare și reflecție, transformarea învățării într-un proces măsurabil și observabil. Receptarea textului literar este concepută ca un proces interactiv și dinamic, în care elevul devine participant activ, nu doar receptor pasiv. Astfel, studiul consolidează legătura între paradigmele educației literar-artistice, principiile învățării vizibile și formarea competențelor lectorale complexe ale elevilor. **Valoarea praxiologică a cercetării** derivă din faptul că oferă o metodologie aplicabilă, instrumente concrete și strategii pentru optimizarea procesului didactic și formarea profesorilor. Studiul oferă un cadru metodologic aplicabil în educația literar-artistică, ce constă în metodologie didactică validată prin experiment pedagogic, instrumente concrete de evaluare a receptării literare (indicatori, descriptori) tehnologii de învățare vizibilă centrate pe vizibilizarea gândirii elevului, monitorizarea progresului și feedback formativ, formarea profesorilor pentru utilizarea metodologiei, optimizarea predării și stimularea implicării active și reflexive a elevilor.

Cercetarea demonstrează necesitatea unei abordări pedagogice integrate, prin combinarea metodelor tradiționale cu tehnologiile de învățare vizibilă, cu efecte asupra dezvoltării competențelor lectorale complexe, asigurarea autonomiei în învățare prin conștientizarea proceselor cognitive și afective, dezvoltarea capacității de autoreglare a lecturii și de reflecție critică, creșterea empatiei literare, a implicării creative și a relaționării experiențiale cu textul. Rezultatele obținute susțin dezvoltarea unui concept de bune practici în educația literar-artistică, care integrează fundamente teoretice solide, metode didactice inovative, tehnologii digitale și evaluări formative. Conceptul propus facilitează dezvoltarea competenței de receptare literară, stimulează implicarea afectivă și creativă și oferă instrumente concrete pentru monitorizarea progresului elevilor. Validarea experimentală a eficienței intervenției a evidențiat diferențe semnificative între grupul experimental și grupul de control în dezvoltarea competențelor literare. Această valoare combinată confirmă relevanța teoretică și aplicativă a cercetării, oferind atât

fundament pentru dezvoltări științifice ulterioare, cât și instrumente concrete pentru practica didactică.

**5. Metodologia a fost validată prin:** publicări științifice, ghid metodologic, curs de formare, aplicare în școli pilot și posibilă integrare curriculară. Studiul experimental confirmă eficiența acesteia în dezvoltarea competențelor lectorale și a autonomiei elevilor. Rezultatele cercetării au fost validate prin mai multe modalități: *diseminare științifică* (publicarea rezultatelor în reviste de specialitate și lucrări științifice, prezentarea rezultatelor la conferințe naționale și internaționale, ceea ce a permis validarea științifică a metodologiei și a cadrului conceptual propus), *instrumente și materiale metodologice* (crearea indicatorilor și descriptorilor receptării textului literar, utilizați pentru evaluarea formativă a receptării literare, elaborarea ghidului metodologic „Abordarea textului literar prin tehnici de învățare vizibilă”, care propune scenarii și activități concrete pentru profesorii de limba și literatura română, *aplicare în școli și experiență practică* (implementarea metodologiei în cadrul experimentului pedagogic desfășurat în liceele participante, evidențiind creșterea performanțelor interpretative, a implicării afective și a dezvoltării competențelor metacognitive ale elevilor, precum și fezabilitatea integrării curriculare a acesteia prin adaptarea la programele școlare în vigoare).

**6. Limitele cercetării.** În ciuda rezultatelor pozitive obținute, cercetarea prezintă anumite limite care trebuie menționate pentru o evaluare completă a impactului și aplicabilității metodologiei: dimensiunea eșantionului, context geografic limitat, dependența de competențele digitale ale profesorilor. Aceste limite nu diminuează valoarea cercetării, ci oferă cadrul pentru recomandările privind extinderea studiului în contexte variate și pe eșantioane mai largi.

**7. Probleme rămase deschise.** În urma cercetării, au fost identificate aspecte care rămân deschise și care pot constitui direcții pentru investigații ulterioare: extinderea metodologiei: aplicarea TIV la clasele gimnaziale, pentru a verifica adaptabilitatea metodologiei la vârste și competențe diferite; integrarea tehnologiilor emergente: explorarea posibilității de a integra inteligența artificială sau alte instrumente digitale inovative în procesul de receptare literară

**8. Recomandări.** În consens cu concluziile formulate privind receptarea textelor literare de către liceeni în contextul tehnologiilor de învățare vizibilă, se propun următoarele recomandări:

*La nivel macrostructural:*

1. La nivelul Ministerului Educației și Cercetării: integrarea explicită în curriculumul disciplinei Limba și literatura română a tehnologiilor de învățare vizibilă ca strategii didactice de bază, prin formularea de competențe specifice orientate spre interpretare critică, autoreglare și reflecție metacognitivă, în concordanță cu profilul de formare al absolventului.

2. La nivelul autorilor de curriculum și manuale: se recomandă integrarea sistematică a tehnologiilor de învățare vizibilă în structura unităților de învățare, în vederea susținerii tranziției de la o înțelegere literală la o interpretare argumentată și personalizată.

3. La nivelul instituțiilor de formare inițială: includerea unor module dedicate didacticii lecturii prin tehnologii de învățare vizibilă, care să dezvolte competențe de proiectare a activităților centrate pe elev, cu accent pe vizibilizarea gândirii și pe feedback formativ.

4. La nivelul instituțiilor de formare continuă: dezvoltarea programelor de formare pentru cadrele didactice axate pe aplicarea integrată a tehnologiilor de învățare vizibilă în predarea literaturii, cu exemple concrete, scenarii didactice și instrumente de evaluare a progresului elevilor.

*La nivel microstructural:*

1. La nivelul instituțiilor de învățământ: elaborarea și implementarea unor scenarii didactice integrate care valorifică tehnologii de învățare vizibilă, în vederea dezvoltării competențelor de analiză, interpretare și argumentare literară la elevi.

2. La nivelul comisiilor metodice: promovarea schimbului de bune practici privind utilizarea metodelor de vizibilizare a gândirii, organizarea de ateliere și lecții demonstrative care evidențiază impactul acestora asupra înțelegerii textului literar.

3. La nivelul cadrului didactic: utilizarea sistematică a feedbackului formativ, a autoevaluării și a reflecției ghidate, pentru a sprijini dezvoltarea competențelor metacognitive și a autonomiei în învățare.

4. La nivelul activităților didactice curente: integrarea instrumentelor vizuale și a organizatorilor grafici pentru structurarea informației, facilitând conexiunile între idei, personaje și teme literare.

5. La nivelul elevului: stimularea implicării active în procesul de lectură prin activități colaborative, discuții ghidate și sarcini autentice care valorifică experiența personală și dezvoltă empatia și gândirea critică.

6. La nivelul evaluării: utilizarea rubricilor vizibile și a criteriilor clare de performanță, care permit monitorizarea progresului și ajustarea strategiilor de învățare în mod conștient și eficient.

## BIBLIOGRAFIE

1. ADJOTEYE, Ernest A.; SARAGIH, M. Y.; RIDWAN, M. Methodological Approaches to Reception Analysis Research in Ghanaian Media Studies. Budapest International Research and Critics Institute (BIRCI-Journal). 2021, 4(1), pp. 1545–1551. Disponibil la: <https://doi.org/10.33258/birci.v4i1.1786>
2. AFFLERBACH, P. Handbook of Individual Differences in Reading. New York: Routledge, 2007. 350 p.
3. AFFLERBACH, P., PEARSON, P., PARIS, S. Clarifying Differences Between Reading Skills and Reading Strategies. The Reading Teacher, 2008, vol. 61, p. 364–373.
4. ALVERMANN, D., MOON, J., HAGOOD, M. Adolescents and Literacies in a Digital World. New York: Peter Lang, 2024. 280 p.
5. ANTON, C. Studiu privind dezvoltarea competențelor literare prin tehnologii digitale. Timișoara, 2022. 135 p.
6. APPLEMAN, D. Teaching Literary Theory in Secondary Classrooms. Disponibil la: <https://www.tcpress.com/appleman-literary-theory>
7. APPLEMAN, D., LANGER, J. Critical Encounters in Secondary English: Teaching Literary Theory to Adolescents. New York: Teachers College Press, 2009. 256 p.
8. APPLEMAN, Deborah; FECHO, Bob; SIMON, Rob. Critical Encounters in Secondary English: Teaching Literary Theory to Adolescents. New York: Teachers College Press, 2021, 240 p.
9. AUSTRALIAN LITERACY EDUCATORS' ASSOCIATION. Types of Literary Texts. Melbourne: ALEA, 2015. Disponibil la: <https://www.alea.edu.au/>
10. BAKER, Linda; BROWN, Ann L. Metacognitive Skills and Reading. New York: Longman, 1984, 210 p.
11. BAKOS, M. Teoria literaturii, 1941. În: Ce este literatura? Școala formală rusă. Antologie și prefață de Mihai Pop, București: Editura Univers, 1983
12. BALȚAT, L. Developing Critical Thinking in Literary Education. În: International Symposium on Modern Pedagogy, Târgu-Mureș, 2016, p. 200–212.
13. BALȚAT, L. Teacher training and visible learning strategies. În: Global Education Perspectives, Târgu-Mureș: Arhipelag XXI, 2017, p. 45–59.
14. BARTHES, Roland. Plăcerea textului. Chișinău: Cartier, 2006, 226 p.
15. BARTON, D., HAMILTON, M. Local Literacies: Reading and Writing in One Community. London: Routledge, 2000. 280 p.

16. BARWELL, R., COLLINS, J. *Multiliteracies in the Classroom: Theory and Practice*. London: Routledge, 2018. 240 p.
17. BEACH, R. *Teaching Adolescents to Read and Appreciate Literature*. Disponibil la: <https://www.routledge.com/beach-literacy>
18. BEACH, R., PETERSON, B. *Teaching Literature to Adolescents*. New York: Routledge, 2007. 290 p.
19. BLACK, P., WILIAM, D. *Assessment and Classroom Learning*. London: Routledge, 1998. 240 p.
20. BOROZAN, M., ANTOCI, D. The theoretical model of pedagogical action research in the configuration of the current significance assigned to action research. În: *Annals of the University of Craiova, the Psychology-Pedagogy series, Year XXIII, 2024, no 46, Issue 2*, pp. 19–34.
21. BRUNER, Jerome. *The Culture of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1996, 224 p.
22. CĂLINESCU, G. *Istoria literaturii române de la origini până în prezent*. București: Editura Minerva, 1982, 1058 p.
23. **CIOBÎCĂ, P. T.** Receptarea textelor literare de către liceeni în contextul tehnologiilor de învățare vizibilă. Autoreferatul tezei de dr. șt. pedagogice. Chișinău, 2026. 34 p.
24. **CIOBÎCĂ, P.T.** Priority dimensions in high school students' reception of literary texts. In: *Journal Plus Education (JPE, 2026, Vol. 40, No. 1, pp.402–410*. Disponibil la: <https://www.uav.ro/jour/index.php/jpe/issue/view/147>
25. **CIOBÎCĂ, P.T.** Developing aesthetic sensitivity in students through literary text reception using visible learning technologies. In: *Studia Universitatis Moldaviae. Seria Științe ale Educației. Categoria B. 2025, nr. 5 (185), pp.162–167*. Disponibil: <https://educational.studiamsu.md/nr-5-185>
26. **CIOBÎCĂ, P. T., MARIN, M.** Abordarea textului literar prin tehnici de învățare vizibilă. *Ghid metodologic pentru profesorii de Limba și literatura română*. Suceava: Editura George Tofan, 2026, ISBN 978-606-625-586-8, 144 p.
27. **CIOBÎCĂ, P.T.** Tehnologiile de învățare vizibilă în educația literar-artistică a liceenilor: impactul asupra receptării și interpretării textului literar In: *Acta et commentationes, series Sciences of Education Categoria B. 2026, VOL. 43 nr.1, pp. 142–149*. Disponibil la: [https://revistaust.upsc.md/index.php/acta\\_educatie/issue/view/63/67](https://revistaust.upsc.md/index.php/acta_educatie/issue/view/63/67)
28. CIORBĂ-LAȘCU, T. Particularitățile textului literar: tipologie și structură. In: *Învățământ superior: tradiții, valori, perspective: Științe Socio-umanistice și Didactica Științelor Socio-umanistice*, 29-30 septembrie 2020, Chișinău. Chișinău, Republica Moldova: Universitatea de Stat din Tiraspol, 2020, Vol. 3, pp. 6–10.

29. CLIPA, Otilia (coord.). *Educația timpurie. Resurse pentru dezvoltarea practicienilor*. București: Editura Trei, 2023, 458 p.
30. CLIPA, Otilia. Self-Assessed Digital Competences of Romanian Teachers During the COVID-19 Pandemic. În *Frontiers in Psychology*, Volume 13 – 2022, pp. 1–19
31. COHEN, Louis; MANION, Lawrence; MORRISON, Keith. *Research Methods in Education*. London: Routledge, 2018, 944 p.
32. COJOCARU-BOROZAN, M. *Teoria culturii emoționale*. Chișinău: Tipografia UPSC, 2010. 239 p.
33. COJOCARU-BOROZAN, M., BUSHNAQ, T., BALȚAT, L. ET AL. *Glosar. Pedagogia culturii emoționale*. Chișinău: Tipografia UPS „Ion Creangă”, 2016. 300 p.
34. CORNEA, P. *Introducere în teoria lecturii*. Iași: Polirom, 1998. 305 p.
35. COSTA, Arthur L.; KALLICK, Bena. *Learning and Leading with Habits of Mind: 16 Essential Characteristics for Success*. Alexandria, VA: ASCD, 2008, 408 p.
36. COȘERIU, Eugen. *Teoria limbajului și lingvistica generală: cinci studii*. București: Editura Enciclopedică Română, 2004, 312 p.
37. CROCE, B., *Estetica privită ca știință a expresiei și lingvistică generală: Teorie și istorie*, vol I, București : Editura Univers, 1971. 47 p.
38. CULLER, J. *Literary Theory: A Very Short Introduction*. Oxford: Oxford University Press, 1997. 192 p.
39. DANIELS, Harvey. *Literature Circles: Voice and Choice in the Student-Centered Classroom*. Portland, ME: Stenhouse Publishers, 2002, 304 p.
40. DERRIDA, Jacques. *Despre gramatologie*. Trad. Bogdan Ghiu. București: IDEA Design & Print, 1998, 392 p.
41. DUKE, N. K. Reading to Learn in the Digital Age. *Journal of Literacy Research*, 2015, vol. 47, p. 1–25.
42. DUKE, N. K., MALLETTE, M. H. *Literacy Research Methodologies*. New York: Guilford Press, 2011. 240 p.
43. DUKE, N. K., PEARSON, P. D. Effective Practices for Developing Reading Comprehension. *Journal of Education*, 2002, vol. 184, p. 5–23.
44. DUMITRESCU, C. Enhancing Literary Understanding Through Multimodal Texts. În: *Journal of Modern Education*, 2021, vol. 18, nr. 2, p. 120–134.
45. DUMITRESCU, C. *Resurse digitale pentru învățarea vizibilă*. București: Editura Didactica, 2021. 150 p.

46. DUMITRESCU, C. Visible Learning in Literature Classes: Case Study. În: Proceedings of the International Symposium on Pedagogy, Vienna, 2018, p. 55–67.
47. EAGLETON, T. Literary Theory: An Introduction. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1983. 287 p.
48. ECO, Umberto. Lector in fabula. Cooperarea interpretativă în textele narative. Iași: Polirom, 2003, 304 p.
49. ERIKSON, Erik H. Identity: Youth and Crisis. New York: W. W. Norton, 1968, 336 p.
50. FISHER, D., BROZO, William; FREY, Nancy; IVEY, Gay. 50 de metode de instruire pentru București: Polirom. 196 p.
51. FISHER, Douglas; FREY, Nancy; HATTIE, John. Visible Learning for Literacy: Implementing the Practices That Work Best to Accelerate Student Learning. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2016, 200 p.
52. FLAVELL, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), pp. 906–911.
53. FLONTA, Mircea (trad.). Caietul albastru (de Ludwig Wittgenstein). București: Humanitas, 2005, 160 p.
54. FULLAN, M. The New Meaning of Educational Change. New York: Teachers College Press, 2007. 312 p.
55. FULLAN, M., LANGWORTHY, M. Digital Learning: Transforming Education. Toronto: Pearson, 2014. 280 p.
56. GADAMER, Hans-Georg. Truth and Method. London: Continuum, 2004, 601 p.
57. GARDNER, Howard. Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences. New York: Basic Books, 2011 (ediția revizuită), 440 p.
58. GEE, J. P. Situated Language and Learning: A Critique of Traditional Schooling. New York: Routledge, 2004. 220 p.
59. GEE, J. P., HAYES, E. Literacy, Learning, and Digital Worlds: A Multiliteracies Framework. New York: Routledge, 2008. 240 p.
60. GEORGESCU, F. Analiza comportamentului de lectură al elevilor. Cluj-Napoca, 2020. 110 p.
61. GIURGIU, E. Intercultural education – a resolute model for the question of alterity. În: *Analele Universității „Ștefan cel Mare” Suceava*, 2009, Tom VI, pp. 188–202.
62. GIURGIU, E. Intercultural education in contemporary society. În: *Education and Society*, Suceava: Editura Universității „Ștefan cel Mare”, 2010, pp. 152–165.
63. GOLUBIȚCHI, S. Didactica limbii și literaturii române. Chișinău: Editura Universității

Pedagogice de Stat „Ion Creangă”, 2016. 298 p.

64. GORAȘ-POSTICĂ, V. Formarea competențelor prin intermediul metodelor interactive de predare-învățare-evaluare. În: Formare de competențe prin strategii didactice interactive. Chișinău: Centrul Educațional Pro Didactica, 2008. 156 p

65. GRAHAM, S., HEBERT, M. Reading for Writing: Evidence-Based Practices. Educational Psychologist, 2010, vol. 45, pp. 120–139.

66. GUTHRIE, J. T., WIGFIELD, A. Engagement and Motivation in Reading. Reading Research Quarterly, 2000, vol. 35, p. 452–477.

67. HADÂRCĂ, Maria. Educația literar-artistică – abordări contemporane. Limba Română. 2016, nr. 1(95), pp. 8–13.

68. HATTIE, J. Visible Learning Resources. Disponibil la: <https://visiblelearning.org/resources/>

69. HATTIE, J. Învățarea Vizibilă. București: Editura Polirom, 2024. 499 p.

70. HATTIE, J., Brown, G. Visible Learning for Literacy. London: Routledge, 2017. 296 p.

71. HATTIE, J., Clarke, S. Visible Learning: Feedback. London: Routledge, 2019. 320 p.

72. HATTIE, J., DONOGHUE, G. LEARNING Strategies and Visible Learning. London: Routledge, 2016. 320 p.

73. HATTIE, J.; Yates, G. Visible Learning and the Science of How We Learn. London: Routledge, 2014. 392 p.

74. HERITAGE, M., ANDRADE, H., CIZEK, G. Formative Assessment: Making It Happen in the Classroom. Thousand Oaks: Corwin, 2010. 208 p.

75. HULL, G., SCHULTZ, K. School's Out: Literacy and Learning in the Streets. New York: Teachers College Press, 2001. 270 p.

76. IONESCU, V. Innovative Approaches to Literary Education. În: Proceedings of the 5th European Conference on Literacy Studies, Berlin, 2020, pp. 88–100.

77. IONESCU, V. Strategii de lectură activă și reflexivă. Cluj-Napoca: Editura Academică, 2019. 180 p.

78. IONESCU, V. Strategii de receptare activă a textelor literare în școala secundară. Autoreferatul tezei de dr. șt. pedagogice. Cluj-Napoca, 2019. 36 p.

79. ISER, Wolfgang. The Act of Reading: A Theory of Aesthetic Response. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1978, 239 p.

80. ISO 690:2010. Information and documentation – Guidelines for bibliographic references and citations of information resources. Geneva: ISO, 2010. 28 p.

81. JAKOBSON, Roman. Linguistics and Poetics. În: Thomas A. Sebeok (ed.), Style in Language. Cambridge, MA: MIT Press, 1960, pp. 350–377.

82. JAUSS, Hans Robert. Literary History as a Challenge to Literary Theory. În: *New Directions in Literary History*. London: Routledge, 1967, pp. 11–41.
83. KAMIL, M., MOSENTHAL, P., PEARSON, P., BARR, R. *Handbook of Reading Research*, Volume III. Mahwah: Erlbaum, 2000. 550 p.
84. KINTSCH, W. *Comprehension: A Paradigm for Cognition*. Cambridge University Press, 1998, p. 101–120.
85. KLARER, Mario. *Introduction to Literary Studies*. New York: Routledge, 2004, 173 p.
86. LANGER, J. *Envisioning Literature: Literary Understanding and Literature Instruction*. New York: Teachers College Press, 1995. 280 p.
87. LANGER, J. *Reading, Writing, and Understanding*. Disponibil la: <https://www.tcpres.com/langer-reading>
88. LANKSHEAR, C., Knobel, M. *New Literacies: Changing Knowledge and Classroom Learning*. Buckingham: Open University Press, 2003. 252 p.
89. LANSON, G. *Metoda istoriei literare*. În: *Încercări de metodă, critică și teorie literară*, Trad. De Marina Dimov, București, 1974, p. 35
90. LAPP, D., FLOOD, J., FISHER, D. *Content Area Reading and Literacy: Succeeding in Today's Diverse Classrooms*. Boston: Allyn & Bacon, 2005. 312 p.
91. LEE, K. *Digital Strategies in Literature Teaching: Visible Learning Applications*. În: *Global Education Symposium*, New York, 2020, p. 110-123.
92. *Legea învățământului preuniversitar*: nr. 198 din 5 iulie 2023. În: *Monitorul Oficial al României, Partea I*, nr. 613
93. *Legea nr. 221/2019 pentru modificarea și completarea Legii educației naționale nr. 1/2011*
94. LOTMAN, Iuri. *Structura textului artistic*. București: Univers, 1974, 326 p.
95. LUKE, A., FREEBODY, P. *Literacy Teaching and Learning: Lessons from the Classroom*. Sydney: Allen & Unwin, 1997. 220 p.
96. LUKE, A., FREEBODY, P. *The Social Practices of Literacy: Theory and Research*. London: Routledge, 1999. 310 p.
97. LUPU, R. *Eficiența strategiilor de învățare vizibilă în clasele de literatură*. Iași, 2021. 120 p.
98. MARIN, M. *Didactica lecturii. Interacțiunea elev-operă literară din perspectiva atitudinilor și valorilor literar-artistice*. Editura Universității Aurel Vlaicu, Arad, Cartier, 2013. 134 p
99. MARIN, M. *Învățarea integrată de tip ILIADA: un model inovator de integrare curriculară pentru competențe transversale* Access deschis În revista *Didactica Pro...*, revistă de teorie și practică educațională nr. 3-4/ 2025. ISSN 1810-6455 Disponibil la [https://ibn.idsi.md/ro/vizualizare\\_articol/235028](https://ibn.idsi.md/ro/vizualizare_articol/235028)

100. MARIN, M. Principii de dezvoltare a atitudinii elevului față de opera literară. Autoref. Tezei de dr. pedagogie. Chișinău: CEP IȘE, 2008. 25p, 68p.
101. MART, Cagri. Reader-Response Theory and Literature Discussions: A Springboard for Exploring Literary Texts. *The New Educational Review*. 2019, 56(2), pp. 78–87.
102. MARZANO, Robert J. *The New Art and Science of Teaching*. Bloomington: Solution Tree Press, 2017, 216 p.
103. MIDRIGAN, T. Fundamente ale educației centrate pe subiect în formarea competenței textuale a elevilor de vârstă școlară mica. Teză de doctor în științe ale educației, Chișinău, 2024. <https://anacec.md/files/Midrigan-teza.pdf>
104. MINISTERUL EDUCAȚIEI. Curriculum pentru învățământul liceal. Limba și literatura română. București: Ministerul Educației, 2018. Disponibil la: <https://www.edu.ro/curriculum-liceu>
105. MINISTRY OF EDUCATION, Republic of Moldova. National Curriculum for Secondary Education. Disponibil la: <http://www.edu.md/curriculum>
106. MOLDOVAN MINISTRY OF EDUCATION. Educational Standards for Language and Literature. Chișinău: ME, 2022. 144 p.
107. MORPURGO-TAGLIABUE, G., *Estetica contemporană*, București: Editura Meridiane, 1976, 114 p.
108. Constantin. NOICA, Constantin. *Rugați-vă pentru fratele Alexandru*. București: Humanitas, 2008, 224 p.
109. NUSSBAUM, Martha C. *Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1997, 320 p.
110. OECD. *Education at a Glance 2022*. Disponibil la: <https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/>
111. OECD. *Innovating Education and Educating for Innovation*. Paris: OECD Publishing, 2010, 220 p.
112. OECD. *Innovative Learning Environments*. Paris: OECD Publishing, 2013, 200 p.
113. OECD. *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*. Paris: OECD Publishing, 2019. Disponibil la: <https://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2018-results-volume-i-5f07c754-en.htm>
114. PARFENE C. *Metodica studierii limbii și literaturii române în școală*. Iași: Polirom, 1999. 184 p.
115. PÂNIȘOARĂ, Ion-Ovidiu. *Ghidul profesorului*. București: Editura Polirom, 2017, 255 p
116. PÂSLARU, V. *Educația literar-artistică: teorie și practică*. Chișinău: CEP „Ion Creangă”, 2013. 312 p.

117. PÂSLARU, Vlad; CIMPOI, Mihai. Introducere în teoria educației literar-artistice. Chișinău: Sigma, 2013, 198 p.
118. PEARSON, P. D., HAMM, D. Comprehension Instruction in Secondary Schools. New York: Guilford Press, 2005. 280 p.
119. PIAGET, Jean. Psychology of Intelligence. Totowa, NJ: Littlefield, Adams & Co., 1970, 182 p.
120. POPA, A. Impactul resurselor digitale asupra receptării textelor literare. București, 2022. 130 p.
121. POPESCU, A. Digital Literacy Strategies in Secondary Education. În: International Conference on Education and Technology, Paris, 2019, pp. 120–130.
122. POPESCU, A., Ionescu, V. Literacy and digital learning tools. În: Trends in Modern Pedagogy, Cluj-Napoca: Editura Academică, 2019, pp. 88–102.
123. POPESCU, M. Dezvoltarea competențelor literare la elevii de liceu prin metode inovative. Autoreferatul tezei de dr. șt. pedagogice. București, 2018. 32 p.
124. POPESCU, M. Ghid pentru predarea literaturii în liceu. București: Didactica Publishing, 2020. 200 p.
125. PORTAL LEGISLATIV – Guvernul României. Legea educației naționale nr. 1/2011. București: Monitorul Oficial. <https://legislatie.just.ro/Public/DetaliiDocument/125150>
126. PRESSLEY, Michael. Reading Instruction That Works: The Case for Balanced Teaching. New York: Guilford Press, 2002, 433 p.
127. RADU, M. Assessing Literary Competencies through Digital Tools. În: Proceedings of the 3rd International Conference on Educational Research, Rome, 2017, pp. 140–152.
128. RADU, M. Metodologii inovative în predarea literaturii. Târgu-Mureș: Arhipelag XXI, 2018. 192 p.
129. RADU, M. Pedagogical innovations in literature classes. În: Proceedings of National Conference on Education, București: Editura Didactică, 2018, pp. 201–215.
130. RAMOS, Flávia B.; PANOZZO, Neiva S. P.; ZANOLLA, Tânia. Práticas de leitura literária em sala de aula. Revista Iberoamericana de Educación. 2008, 46(2). Disponibil la: <https://doi.org/10.35362/rie4622006>
131. RICHARDS, I., A., *Principii ale criticii literare*, București: Editura Univers, 1974, 115 p.
132. RICOEUR, Paul. Time and Narrative, Vol. 1. Chicago: University of Chicago Press, 1984, 274 p.
133. RITCHHART, Ron; CHURCH, Mark; MORRISON, Karin. Making Thinking Visible:

How to Promote Engagement, Understanding, and Independence for All Learners. San Francisco: Jossey-Bass, 2011, 320 p.

134. ROBINSON, K. Creative Schools: The Grassroots Revolution That's Transforming Education. New York: Viking, 2015. 288 p.

135. ROMANIAN MINISTRY OF EDUCATION. Curriculum for Language and Literature. Bucharest: MEN, 2020. 158 p.

136. ROSENBLATT, L. The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1978. 250 p.

137. SADOVEI, Larisa. Relevanța științifică a modelului în cercetările pedagogice. In: Cultura cercetării pedagogice: provocări și tendințe contemporane. Ediția 1, Vol.1, 5-6 iunie 2021, Chișinău. Chișinău: Tipografia Universității de Stat din Tiraspol, 2021, pp. 145–160. ISBN 978-9975-76-345-5. [https://ibn.idsi.md/ro/vizualizare\\_articol/141278](https://ibn.idsi.md/ro/vizualizare_articol/141278)

138. SERAFINI, F., REID, A. Reading the Visual: An Introduction to Teaching Multimodal Literacy. New York: Teachers College Press, 2014. 208 p.

139. SINGH, R; PRATIMA, P; BEACH, R. Teaching Literature in the Digital Age. New York: Teachers College Press, 2022, 240 p.

140. SLAMA-CAZACU, Tatiana. Psiholingvistica – o știință a comunicării. București: ALL, 1999, 284p.

141. SMITH, F. Understanding Reading: A Psycholinguistic Analysis of Reading and Learning to Read. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1988. 320 p.

142. SMITH, J., JOHNSON, R. Multimodal Texts and Student Engagement in Secondary Schools. În: International Conference on Educational Innovation, London, 2019, pp. 75–90.

143. SNOW, C. Reading for Understanding: Toward an R&D Program in Reading Comprehension. RAND, 2002. 288 p.

144. SPIROVSKA, Elena. Reader-Response Theory and Approach: Application, Values and Significance for Students in Literature Courses. SEEU Review. 2019, 14(1) , pp. 20–35.. Disponibil la: <https://doi.org/10.2478/seeur-2019-0003>

145. ȘCHIOPU, Constantin. Conceptul de literatură în contextul educației literar-artistice. Limba Română. 2017, nr. 1(237), pp. 188–196.

146. ȘCHIOPU, Constantin. Metodologia educației literar-artistice a elevilor. Tz. de dr. hab. ped. Chișinău. 2016. 67 p.

147. ȘCHIOPU, Constantin. Opera literară: receptare și interpretare. Chișinău, 2022. 223p. ISBN 978-9975-3207-4-0

148. TEVDORADZE, Nino. The Meaning of a Literary Text as a Mental Construct and as an

Event in Literary Communication. Kadmos. 2018, (10), pp. 28–46. Disponibil la: <https://kadmos.org.ge>

149. TOMPKINS, Gail E. Literacy for the 21st Century: A Balanced Approach. Boston: Pearson, 2017, 560 p.

150. TROPELÍAS. Revista de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada. Tipología textual y texto literario. Zaragoza: Universidad de Zaragoza, 2017, pp. 62–87.

151. TODOROV, T. Poetică și stilistică. Orientări moderne. București: Editura Univers, 1972, p.370

152. TUCAN, Dumitru. Teoria literaturii: perspective istorice și analitice asupra textului literar. Timișoara: Editura Universității de Vest, 2018, 323 p.

153. ȚURCAN (BALȚAT), L. Pedagogical tolerance – indicator of the teachers' Professionalism. În: Globalization and Intercultural Dialogue: Multidisciplinary Perspectives. Târgu-Mureș: Arhipelag XXI, 2014. p. 261–268.

154. ȚURCAN (BALȚAT), L. Poziționări actuale în abordarea toleranței comunicative a cadrelor didactice. În: Cultura profesională a cadrelor didactice. Exigențe actuale. Materialele Simpoz. Șt. Intern., 16-17 mai 2013, Chișinău: Tipogr. UPS „Ion Creangă”, 2013, p. 540.

155. UNESCO. Global Education Monitoring Report 2021. Disponibil la: <https://www.unesco.org/gem-report>

156. UNESCO. ICT in Education: A Curriculum for Schools. Paris: UNESCO, 2013. 200 p.

157. VISIBLE LEARNING. Visible Learning Research Base. Thousand Oaks, CA: Corwin, platformă online educațională. Disponibil la: <https://www.visiblelearning.com/research>

158. VOICULESCU, A. Educația literară în contextul secolului XXI. București: Didactica Publishing, 2019. 286 p.

159. VYGOTSKY, L., LURIA, A. Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978. 159 p.

160. WILIAM, D. Embedded Formative Assessment. Bloomington: Solution Tree Press, 2011. 272 p.

161. WILIAM, D. Leadership for Teacher Learning. London: Routledge, 2018. 260 p.

162. ZAFIU, Rodica. Diversitate stilistică în româna actuală. București: Editura Universității din București, 2001, 240 p.

163. ZILBERMAN, Regina. Fundamentos do Texto Literário. Curitiba: IESDE Brasil, 2013, 208 p.

164. ZUNSHINE L. Why We Read Fiction Theory of Mind and the Novel. The Ohio State University Columbus Press. 2012, 178 p.

## ANEXE

### **Anexa 1. Chestionare aplicate elevilor și profesorilor privind receptarea textelor literare prin tehnologii de învățare vizibilă**

#### **Chestionar privind receptarea textelor literare prin tehnologii de învățare vizibilă**

*(elevi de liceu)*

*Scopul cercetării:* Acest chestionar face parte dintr-un studiu doctoral privind modul în care elevii de liceu percep și receptează textele literare atunci când sunt folosite tehnologii moderne și metode vizuale de învățare. Răspunsurile sunt confidențiale și vor fi utilizate exclusiv în scop științific.

#### *Date generale*

1. Clasa:	2. Profilul: Uman Real Tehnologic	3. Mediul școlii: Urban Rural	4. Sexul: Feminim Masculin	5. Ți place să citești texte literare? Da, foarte mult Uneori Puțin Deloc
-----------	--	-------------------------------------	----------------------------------	---

#### I. RECEPTAREA TEXTULUI LITERAR

6. Cât de des citești texte literare în afara școlii? Zilnic Săptămânal Rar Niciodată
7. Ce tipuri de texte preferi? Poezie Proză Dramaturgie Nu am preferințe
8. Ce te motivează să citești un text literar? Curiozitatea Profesorul Notele Recomandările colegilor Alt motiv:
9. Ce dificultăți întâmpini în înțelegerea unui text literar? Limbajul Ideile Contextul cultural Lipsa interesului
10. Cât de important crezi că este să poți interpreta sensurile unui text literar? Foarte important Important Puțin important Deloc important

#### II. TEHNOLOGIILE ÎN PROCESUL DE ÎNVĂȚARE

11. Folosiți la orele de română platforme digitale (Google Classroom, Wordwall, Kahoot etc.)? Da, frecvent Uneori Rar Niciodată
12. În ce mod ți se pare că aceste platforme te ajută să înțelegi mai bine textele literare? Explică mai clar Le fac mai interesante Nu observ diferențe Nu ajută

13. Ce activități digitale îți plac cel mai mult la ora de română? Quiz-uri interactive Clipuri video Proiecte vizuale Prezentări online Alte exemple: \_\_\_\_\_
14. Consideri că tehnologia te motivează mai mult să participi la orele de literatură? Da, foarte mult Da, parțial Nu prea Deloc
15. Care crezi că este cel mai mare avantaj al folosirii tehnologiei la ora de literatură? Înțelegerea mai rapidă Colaborarea Creativitatea Distracția Altul: \_\_\_\_\_
16. Dar cel mai mare dezavantaj? Distragerea atenției Probleme tehnice Lipsa concentrării Nu văd dezavantaje

### III. ÎNVĂȚAREA VIZIBILĂ ȘI RECEPTAREA ESTETICĂ

17. Ai realizat vreodată hărți conceptuale, afișe, infografice sau prezentări vizuale pentru un text literar? Da, des Uneori Rar Niciodată
18. Ți se pare ușor să caracterizezi personajele dintr-un text literar? Deloc Acceptabil bine Foarte bine
19. Consideri că activitățile vizuale te ajută să înțelegi mai bine mesajul artistic al textului? Da, mult Parțial Puțin Deloc
20. În ce măsură crezi că imaginile, clipurile sau aplicațiile vizuale te ajută să trăiești emoția textului? Foarte mult Mult Puțin Deloc
21. Ce tip de tehnologie te-a ajutat cel mai mult în învățarea literaturii? Aplicații vizuale Platforme de teste Prezentări multimedia Alte instrumente: \_\_\_\_\_

### IV. IMPLICARE ȘI ATITUDINI

22. În general, cât de implicat ești în activitățile digitale de la orele de literatură? Foarte implicat Moderat Puțin Deloc
23. Consideri că tehnologiile de învățare vizibilă te ajută să gândești mai critic și să interpretezi mai bine textele? Da, mult Parțial Puțin Deloc
24. Ți-ar plăcea ca orele de literatură să includă mai multe activități bazate pe tehnologie și învățare vizibilă? Da, sigur Poate Nu prea Deloc
25. Ce ai propune pentru ca studiul textelor literare să devină mai atractiv pentru elevi?
- 

*Mulțumim pentru participare! Răspunsurile tale vor contribui la îmbunătățirea modului în care literatura este predată și înțeleasă în liceu.*

## ***Chestionar privind receptarea textelor literare prin tehnologii de învățare vizibilă***

***(profesori de Limba și literatură care predau la ciclul liceal)***

*Scopul cercetării:* Acest chestionar face parte dintr-o cercetare doctorală care urmărește identificarea modului în care profesorii de limba și literatura română integrează tehnologiile de învățare vizibilă în procesul de receptare a textelor literare la liceu, precum și percepțiile acestora asupra impactului acestor metode asupra elevilor. Răspunsurile vor fi confidențiale și vor fi utilizate exclusiv în scop științific.

### *Date generale*

1. Vârsta	2. Sexul	3. Gradul didactic	4. Experiența la catedră	5. Mediul școlii
-----------	----------	--------------------	--------------------------	------------------

6. Considerați că elevii liceeni manifestă interes pentru lectura textelor literare?

Da/parțial/rar/deloc

7. Ce dificultăți întâmpină elevii în receptarea textului literar?

Limbajul complex/ Lipsa vocabularului/ Lipsa motivației/ Lipsa contextului cultural/Alt motiv

8. În ce măsură considerați că metodele tradiționale de analiză literară răspund nevoilor elevilor de astăzi? Foarte bine/ Bine? Parțial/ Slab/ Deloc

9. Ce tip de activități considerați mai eficiente pentru stimularea receptării textului literar?

Lectura expresivă/ Dezbateri/ Proiecte vizuale/ Activități online interactive/ Jocuri de rol

10. Evaluați pe o scară de la 1 la 5 importanța dimensiunii estetice în receptarea textului literar:

11. Ați auzit de conceptul de „învățare vizibilă”? da/ nu

12. Dacă da, cum l-ați defini în câteva cuvinte? ....

13. Ce tipuri de tehnologii folosiți în activitățile de analiză sau receptare a textelor literare?

Platforme educaționale/ Instrumente interactive/ Aplicații video/ Table interactive/ Altele

14. În ce măsură considerați că tehnologiile de învățare vizibilă contribuie la o receptare mai profundă a textului literar? Foarte mult? Mult/ Moderat? Puțin/ Deloc

15. Ce avantaje observați în utilizarea acestor tehnologii? Creșterea motivației elevilor/ Înțelegere mai bună a conținuturilor/ Interactivitate și colaborare/ Feedback rapid

16. Ce dificultăți întâmpinați în aplicarea acestor tehnologii? Lipsa echipamentelor/ Lipsa formării/ Lipsa timpului/ Reticența elevilor

17. Considerați că învățarea vizibilă contribuie la dezvoltarea gândirii critice a elevilor? Da/ Parțial/ Puțin/ Deloc

18. Cum apreciați impactul activităților vizuale asupra receptării estetice a textelor literare? Foarte mare/ Mare/ Mediu/ Redus

19. În ce măsură tehnologiile moderne pot stimula dimensiunea creativ-artistică a elevilor?

Foarte mult/ Mult/ Parțial? Deloc

**Anexa 2.** Centralizarea răspunsurilor primite de la elevi și profesori la chestionar

***Centralizarea răspunsurilor primite de la elevii de clasa a IX-a***

***25. Ce ai propune pentru ca studiul textelor literare să devină mai atractiv pentru elevi?***

Colaborarea cu profesorul / Sa vedem prezentări online pentru a înțelege mai bine/ Vizionarea filmelor / Să nu le citească/ Activitățile digitale/ sa nu fim obligați să citim/ Mai multă aplicare dar mai puțin scris deoarece acesta nu ne ajută mai deloc / Jocuri pentru înțelegere/ Mai multă implicare / sa se studieze opere mai moderne/ Aș propune activități mai interactive și texte mai apropiate de interesele elevilor, precum și folosirea tehnologiei pentru a face lectura mai atractivă./ Aș propune să se vorbească mai liber despre text în clasă / Jocuri interactive in echipe/ Prezentări web/ Filmele/ Tehnologie de învățare vizibilă sau jocuri interactive/ Să aibe mai multe detalii ușoare/ Niste jocuri de literatura/ sa facem jocuri etc / folosirea tehnologiei pentru a intelege mai bine textele si a cauta informații mai multe / Eu aș propune ca pentru studiul textelor literare să devină mai atractiv pentru elevi este de a fi explicate mai bine. / Folosirea imaginilor / Pentru ca studiul textelor literare să devină mai atractiv pentru elevi, propun vizionarea unor videoclipuri încărcate pe internet în care ne este explicat textul literar sau rezolvarea unor quiz/ uri interactive care ne ajută să înțelegem ceea ce a vrut autorul să exprime./ Texte interactive / Să se pună la video proiector/ Să citim esențialul / Lectura activă și teatralizare / Vizionarea lectiilor de romana/ La fiecare text literar citit, desigur dacă există, propun vizionarea filmului / Exerciții pe textele literare / Eu propun ca studiul textelor literare să devină mai atractiv pentru elevi este să scriem la ore pe scurt plus exemple ./Sa fie cu imagini/ Dacă textele au o variantă filmată să fie vizualizate pentru ca putem compara ideile noastre cu ideile din film./ Lectură in clasă în roluri./ Aprofundari mai distractive/ Club de lectura/ Jocuri / Poate videoclipuri ne-ar ajuta/ Jocuri de gandire cu variante

### *Centralizarea răspunsurilor primite de la elevii de clasa a XI-a*

#### *25. Ce ai propune pentru ca studiul textelor literare să devină mai atractiv pentru elevi?*

Jocuri de personaj/Filmele/ Stop citit in carte,vrem ceva nou vrem ceva sa ne ajute / Aș aduce textele mai aproape de elevi: comparații cu filme/seriale, meme-uri pe teme literare, discuții libere în loc de analiză rigidă și proiecte creative reinterpretări, mini-video-uri, podcast-uri). / Să se folosească metode interactive: jocuri, dezbateri scurte și activități creative pe text./ sa se imbine mai mult jocurile cu textele/ Tehnologie de învățare vizibilă sau jocuri interactive/ Sa colaboram mai mult intre noi/ Folosirea aplicațiilor și materialelor digitale pentru a face textele literare mai ușor de înțeles și mai atractive./ Conștientizarea și perseverența din partea elevilor!/ Quiz-uri digitale / Joc de rol/ Discutarea ideilor ce le reprezintă autorul prin acestea./ Dupa parerea mea, nu este foarte importanta folosirea tehnologiei. Ce trebuie schimbat insa sunt textele studiate. Noi, elevii intelegem FOARTE greu un text cand limbajul este... nu ca greu, ABSOLUT DE NEINTELES. Inteleg ca acestea sunt texte foarte importante si profunde dar, dupa parerea mea ar trebui sa fie "revizuite", rescrise in concordanta cu limba literara actuala, sau alese alte texte./ Să fie mai multe imagini , și textele să fie citite din cărți, nu de pe internet deoarece internetul distrage atenția și lipsa concentrării./ Să le povestească profesoara pentru ca cel mai bine rețin din povestit / Să aibă mai multe detalii ușoare/ Jocuri de rol / Niste jocuri de literatura/ Eu aș propune ca fiecare elev să își exprime ideea personală despre textul literar citit, să zică ce idee din acel text i-a atras curiozitatea și motivul pentru care l-a impresionat aceea idee./ sa facem jocuri si etc / Să fie explicat în contextul anului în care trăim acum./ Să le facă pe înțelesul tuturor / folosirea tehnologiei pentru a intelege mai bine textele si a cauta informații mai multe / Jocuri online/Eu aș propune ca pentru studiul textelor literare să devină mai atractiv pentru elevi este de a fi explicate mai bine. / Să facem proiecte activități pe baza textelor literare / Colaborarea cu profesorul / Explicarea textului de către profesor într-un limbaj cotidian, obiectiv față de cel din carte. / Sa vedem Prezentări online pentru a înțelege mai bine/ Filme muulte/ Aș propune vizualizarea mai multor clipuri video/ Aș propune mai multe clipuri video cu referire la lecție / Vizionarea filmelor / Folosirea a mai multe platforme digitale, de exemplu Kahoot/ Să le combine , și vizual , interactiv/ Activitățile digitale/ Să urmărească filmul sau să citească cartea / sa nu fim obligați să citim/ Mai multă aplicare dar mai Puțin scris /Să se includă un Kahoot la fiecare operă/ Explicarea mai profunda a acetora, nu doar detaliile pentru bac/ Imagini , audio / Jocuri pentru înțelegere / Aș propune activități mai interactive și texte mai apropiate de interesele elevilor, precum și folosirea tehnologiei pentru a face lectura mai atractivă

### *Centralizarea răspunsurilor primite de la elevii de la profesori*

#### **25. Ce sugestii aveți pentru îmbunătățirea receptării textelor literare prin tehnologii moderne?**

Video/ Lectura augmentata/ Jocurile de rol, învățarea interactivă/ Receptarea textului literar nu se îmbunătățește prin tehnologiile moderne./ Implicarea elevilor în activități literare/ Crearea auxiliarelor digitale/ Utilizarea frecventă a tehnologiei și lecții interactive/ Cercul de lectură susținut în spații înafara școlii și cu participare a unor personalități literare/ Formarea continuă a profesorilor/ Studierea textelor literare contemporane./ Crearea unei baze de date ce cuprinde resurse educaționale deschise accesibile și adaptabile ușor de cadrele didactice./ Utilizarea lor corectă, echilibrată și bazată pe estimarea rațională a rezultatelor țintite./ Alternarea acestor tehnologii cu metodele tradiționale pentru a diminua "timpul de ecran"./ Improvizațiile și experimentele fără teme științifice pot avea consecințe mai grave decât necunoașterea unui text literar din programa școlară./ realizarea unor ghiduri practice/ Pregătirea profesorilor în acest sens./ Schimbarea programei școlare/ Portofolii digitale și reflecție/ Jurnale de lectură digitale cu posibilitatea de a integra audio, imagini, înregistrări video sau răspunsuri la întrebări deschise./ Crearea de proiecte multimedia inspirate din text (montaje, pod-uri audio, afișe)./ Sprijin competent/ Nevoia unor ghiduri metodologice/ Book-trailere și mini-filme realizate de elevi, hărți conceptuale digitale, podcasturi literare create de elevi/ Folosirea permanentă la clasă/ Laboratoare practice, activități interactive, schimburi de experiență/ Cursuri de formare, ghiduri metodologice/ ora de lectură cu voce tare, folosirea producțiilor video ale operelor./ Crearea unor colaborări între profesorii interesați de aceste metode de studiu al textelor literare, pe platforme dedicate./ Existența manualelor și caietelor de lucru digitale și pentru liceu/ Diseminarea exemplurilor de bune practici/ Majorarea frecvenței includerii și aplicării acestei metode în cadrul metodelor de învățământ/ Puteți crea diverse proiecte pe platforma Livresq/ proiecte interactive/ Săli de lectură/ Utilizarea tehnologiilor digitale necesită un timp mai lung de pregătire atât pentru elevi, cât și pentru cadre didactice. În concluzie, pentru a avea timp, reducerea conținuturilor./ Formarea profesorilor în această direcție, "aerisirea" programelor și eliminarea birocrăției din învățământ care să permită profesorilor utilizarea mai des a tehnologiei./ Lecturi dramatizate; Platforme digitale cu adnotare; Aplicații interactive pentru vocabular; Reconstituiri generale ale scenelor/ Modificarea programei, alternarea scriitorilor canonici cu cei din epoca actuală, texte atractive, care să stimuleze interesul și curiozitatea elevilor./ Utilizarea exemplurilor de bune practici/ Corelarea programei școlare cu resursele digitale existente./ Schimbarea textelor literare )

### **Anexa 3. Test docimologic. Instrumentul de constatare a nivelului receptării textului literar**

Citește cu atenție textul pentru a înțelege și a putea demonstra ulterior acest lucru prin oferirea de răspunsuri la întrebările ce urmează:

— *Băiete, zise munteanca, leagă-ți calul de un mesteacăn, cum fac și eu. Coboară-te în râpă după câne. Și asară, când suiam, a dat aicea semn, dar era în lănțug.*

— *Da de ce să mă cobor? E un pripor gol, fără cărare.*

— *Coboară-te, îți spun. Aud pe Lupu dând glas. A găsit ceva. Deodată i se îmbujoraseră obraji și-i luceau ochii. Flăcăul înțelese. Cotind și el pe lângă parmaclăcul de piatră, își dădu drumul târâș în râpă. Femeia se aplecă și văzu prăpastia. Totuși Gheorghită lunecă lin pe clina umedă, stârnind bolovanii. Cânela nu se zărea, i se auzea numai glasul, dosit în văgăună. Observă pe flăcău în picioare, ocolind sub mal. Îndată se sui spre ea chemarea lui înfricoșată. Având bună încredințare de ce putea fi acolo, Vitoria își adună cu palmele straiul în poala din față și-și dădu drumul alunecând pe urma băiatului. Cu tâmplele vâjâind răzbi în ruptura de mal, în lătratul ascuțit și întărâtat al cânelui. Gheorghită zvâcnea de plâns cu ochii acoperiți de cotul drept înălțat la frunte. Oase risipite, cu zgârcurile umede, albeau tărâna. Boftorii, tașca, chimirul, căciula brumărie erau ale lui Nechifor. Era el acolo, însă împușinat de dinții fiarelor. Scheletul calului, curățat de carne, sub tarniță și poclazi, zăcea mai încolo. Femeia răcni aprig:*

— *Gheorghită!*

*Flăcăul tresări și se întoarse. Dar ea striga pe celălalt, pe mort. Îngenunchind cu grabă, îi adună ciolanele și-i deosebi lucrurile. Căpățâna era spartă de balta. Cu grabă, dar fără lacrimi, femeia făcu cea dintâi rânduială. Despărți din tărhatul umed și muced o pocladă și o așternu peste rămășițele lui Nechifor Lipan. Flăcăul părea cu totul zăpăcit. Abia acum înțelegea că acolo zace tatăl lui. Plângea ca un copil mic, cu ochii mititei și buzele rășfrânte. Femeia stătu în picioare, cu mâinile cuprinse sub sâni, și căută să-și deie sama de loc. De sus, de lângă parapetul de piatră, săpătura costișei venea oabla ca o prăpastie. Sus, era umplutura pardosită cu lespezi cioplite. Până jos în cotlonul râpei arăta să fie cam douăzeci de metri. Aicea malul era ros și scobit și avea în față puțintel tăpșan ocolit de colțuri de stâncă. Pe urmă râpa se prăvălea mai în fund. Era un loc așa de strâmt, așa de singuratic, așa de dosit. Numai soarele îl ajungea și-l bătea în plin. Nu suia la nici o potecă, n-avea nici un fel de legătură în curmeziș cu vecinătățile.*

*Aici fusese soarta lui Nechifor Lipan, să cadă ca-ntr-o fântână, lovit și brâncit de mâna dușmanului. Nimeni nu mai putuse vedea acea cruntă priveliște. Oamenii călători treceau fără grijă pe sus, păstorii n-aveau întracolo loc de apropiere. Soarele de toamnă răsărise și asfințise asupra mortului singur și asupra calului zdrobit. Veniseră asupra leșurilor ploile cele negre, hultanii și corbii stăteau asupra lor ciucur, iar în vremea nopților au venit dihăniile din râpile muntelui, sprijinind în mort labele și trăgând cu colții. Numai acest câne a știut toate și a vegheat în preajmă până ce l-a alungat foamea cătră oamenii vii. S-a mai întors din când în când și a mai așteptat, după aceea, într-o zi, a sosit vișor și ninsoare și iarna a astupat râpa.*

*Acuma soarele a curățit-o și a eliberat-o, după o voință a lui Dumnezeu, și tot după aceeași voință, cânele, trecând pe sus, a adulmecat mirosurile și i-a dat ei știință. Observând că flăcăul nu-și venise încă în fire, măsură din ochi înălțimea până sus și prubului cum s-ar putea cățăra la drum. Pipăi anume locuri cu piciorul și-și căută sprijin, întinse brațele spre așchii de piatră și găsi o cale cotită și anevoioasă.*

— *Am treabă sus, strigă ea la Gheorghică, mă întorc îndată. De sus, de lângă parapet, chemă cânele:*

— *Vin-aici, Lupu!*

*Dulăul sui sprinten pe urmele ei. Îl puse lângă cai, paznic împotriva trecătorilor. Apoi cotrobăi în boclucuri și se coborî iar la vale cu chibrituri și c-o făclie de ceară. Aprinse făclia și o potrivi la dos, în scobitura malului.*

*Avea în ea o putere nouă, care-i răzbea în toate mișcările și în priviri.*

— *Gheorghică, hotărî ea, tu să stai aici, să privegezi pe tatu-tău. Iar eu mă scobor în grabă la Sabasa ca să dau de știre. Vin cu căruța și cu domnu Toma, ca să luăm mortul, să-l ducem în sat și să împlinim cele de cuvîntă.*

— *Bine, mamucă, suspină flăcăul. Oi sta aici, după cum îmi poruncești.*

— *Să stai, Gheorghică! Eu nu întârzii mult. Vezi să nu se stingă lumina. Sui iar la drum, încalecă și se duse, lăsând pe Lupu lângă celălalt cal. Flăcăul privea lumina făcliei. Abia o putea deosebi din strălucirea soarelui, care bătea pieziș. Fără o voință anumită, se așezase într-o lature, mai mult cu spatele, spre poclada care acoperea ciolanele, zgârcurile, părul și lucrurile tatălui său, amestecate. Nu s-ar fi putut spune că are vreun dezgust, dar de când trăia pe lume nu-i fusese dată o asemenea cumplită vedere. Ridicând ochii și privind departe, băgă de samă că se afla într-un loc cu totul pustiu, între stânci, între râpi, sub cerul înalt.*

1. Alcătuieste enunțuri cu sensul din text al cuvintelor: *cruntă, anevoioasă* și al secvențelor: *dând glas, fără grijă*.
2. Menționează o trăsătură a câinelui, un obicei funerar specific și înălțimea de la care a căzut Nechifor Lipan după ce a fost lovit cu baltagul.
3. Numește tema textului literar.
4. Precizează care este *cea dintâi rânduială* pe care Vitoria o face la aflarea rămășițelor soțului său, justificându-ți răspunsul cu o secvență semnificativă din text.
5. Identifică în text două figuri de stil diferite.
6. Descrie, în 30-50 de cuvinte, un aspect al locului în care este găsit Nechifor Lipan.
7. Explică motivul pentru care se spune că *oamenii treceau fără grijă pe sus*.
8. Inserează, pe Harta ideilor, două personaje care apar în fragment, asociindu-le câte două trăsături.
9. Comentează, în rubrica indicată în Comentariu vizibil, reacțiile personajelor.

#### **Anexa 4. Test de evaluare a dimensiunilor receptării textului literar**

Citește cu atenție textul pentru a înțelege și a putea demonstra ulterior acest lucru prin oferirea de răspunsuri la întrebările ce urmează:

*Când s-au așezat la masă, soarele era în asfințit.*

*Răposatul își găsisese în sfârșit hodina. Cei vii începură să mănânce găluște de post și curechi prăjit cu oloi de cânepă. Preoții și cu domnul subprefect stăteau la locul de cinste, în fundul odăii. Gospodarii de la Doi Meri mai cătră margine. Vitoria se așeză în apropierea lor. După ce cinstiră câteva pahare, începura a vorbi despre treburile de pe lumea asta.*

— *Dumneata, domnule Calistrat, zise munteanca, mi se pare că nu prea mănânci.*

— *Ba mănânc, slavă Domnului și bogdaproste.*

— *Atunci nu bei. Se cuvine să bei pentru un prietin.*

— *Ba mai ales am băut. Mă gândesc că suntem departe și avem a porni la drum asupra nopții.*

— *Ce are a face asta? Parcă dumnitale ți-i frică noaptea? Văd că ai baltag.*

— *Am.*

— *Frumos baltag. Ia mai bea un pahar, ca să văd și eu. Și pe urmă vei mai bea și altele, după pofta inimii dumnitale. Arată-mi și mie acel baltag. Poftesc să-l văd. Are și Gheorghiiță, flăcăul meu, unul, alcătuit întocmai la fel. Bogza rânji nu cu voie bună și trecu femeii baltagul, prin latura mesei. Femeia își chemă flăcăul. Era la spatele ei.*

— *Gheorghiiță, ia vezi și tu! Pare-mi-se că tot așa-i ș-al tău. Numai că al tau abia a ieșit din foc și de sub ciocan. Acestălalt e mai vechi și știe mai multe. Râzând, nevasta trecu feciorului baltagul. Calistrat întinse mâna spre armă, apoi și-o retrase. Flăcăul îi cercetă cu luare-aminte ascuțișul curb și părțile late.*

— *Lasă-l să se uite și să vadă, domnu Calistrat, zise munteanca. Dumneata poftim și mai cinsteste un pahar de vin de la Odobești. Dumneata cunoști și știi tare bine că asemenea vin mai ales îi plăcea și lui Nechifor Lipan. Eu cred așa, vorbi ea deodată cu alt glas, întorcându-se cătră meseni. Eu cred așa, domnu Calistrat, că soțul meu umbla singur la deal pe drumul Stânișoarei și se gândea la oile lui. Poate se gândea și la mine. Eu n-am fost față, dar știi. Mi-a spus Lipan cât am stat cu dânsul, atâtea nopți, în râpă.*

— *Ce ti-a spus? râse Bogza.*

— *Mi-a spus cum a fost, răspunse munteanca privindu-l ațintit și zâmbind.*

— *Asta n-oi mai crede-o.*

— *Ba s-o crezi. Îți aduci aminte domnu Calistrat, că Lipan avea cu el ș-un câne?*

— *Mi-aduc aminte. îi zicea Lupu. Era harnic câne, și viteaz.*

— *Ei, vezi, domnu Calistrat? Eu știi și asta, că acel câne s-a pus pentru stăpânul lui, când i-a văzut în primejdie viața.*

— *Se poate să se fi pus.*

— *Crezi că a pierit și cânele?*

— *Nu cred. Mai degrabă s-a prăpădit.*

— *Așa zic și eu. Dar dacă s-a prăpădit, se poate găsi.*

— *Asta-i mai greu.*

— *Greu pân-într-atâta nu-i, domnu Calistrat, când este voința lui Dumnezeu. Te rog, să mai bei ș-acest pahar. Să-ți spun cum s-a întâmplat? Masa tăcuse. Interesat, domnu subprefect Balmez își puse coatele pe ștergar și-și întoarse urechea stângă, cu care auzea mai subțire, privind în același timp și cu coada ochiului. Simțindu-se observat, Bogza se neliniști.*

— *Dumneata știi și eu nu știu, zise el cu îndrăzneală. Dacă știi, spune.*

— *Să-ti spun, domnu Calistrat. Omul meu se gândea, vra să zică, la ale lui și la mine și umbla la deal în pasul calului, suind spre Crucea Talienilor. Femeia se opri.*

— *Ei? o îndemnă, zâmbind, domnu subprefect. Spune. De ce te-ai oprit?*

— *Unii ar putea zice că venea la vale. Dar eu știu mai bine că se ducea la deal. Dar nu era singur. Avea cu el cânele. Și se mai aflau în preajma lui doi oameni. Unul dăduse călcăie calului și grăbise spre pisc, ca să bage de săma dacă nu s-arată cineva. Al doilea venea în urma lui Lipan, pe jos, și-și ducea calul de căpăstru. Să știți că nu era noapte. Era vremea în asfințit. Unii cred că asemenea fapte se petrec noaptea. Eu am știință că fapta asta s-a petrecut ziua, la asfințitul soarelui. Când cel din deal a făcut semn, adică să n-aibă nici o grijă, că locu-i singuratic, cel care umbla pe jos a lepădat frâul. Și-a tras de la subsuoara stângă baltagul și, pășind ferit cu opincile pe cărare, a venit în dosul lui Nechifor Lipan. O singură pălitură i-a dat, dar din toată inima, ca atunci când vrei să despici un trunchi. Lipan a repezit în sus mâinile, nici n-a avut când să țipe, a căzut cu nasu-n coama calului, întorcând baltagul, omul s-a opintit cu el în deșertul calului, împingându-l în râpă. Chiar în clipa aceea cânele s-a zvârlit asupra lui. El l-a pălit cu piciorul dedesubtul botului. Calul tresărise de spaimă. Când a fost împins, s-a dus de-a rostogolul. Cânele s-a prăvălit și el. S-a oprit întâi hămâind întărâtat, omul a încercat să-i deie și lui o pălitură de baltag, dar dulăul s-a ferit în râpă și s-a dus târâs după stăpân. Asta-i. Cel din urmă a încălicat, s-a grăbit după cel din vârful muntelui, și s-au dus. Nu i-a văzut și nu i-a știut nimeni până acuma.*

1. Indică sensul din text al cuvintelor: *deodată, cinste* și al secvențelor: *nu cu voie bună, abia ieșit din foc și de sub ciocan.*

2. Menționează care este reacția lui Nechifor Lipan după ce acesta a fost lovit cu baltagul, cine sunt cei care ocupă locul de cinste la masă și un obicei specific praznicului la români.

3. Numește tema operei literare.

4. Precizează care este băutura specifică la praznic, justificându-ți răspunsul cu o secvență semnificativă din text.

5. Identifică în text două figuri de stil diferite.

6. Prezintă, în 30-50 de cuvinte, o trăsătură morală a Vitoriei, așa cum reiese din primele sale replici.

7. Explică semnificația cuvintelor Vitoriei: *Să știți că nu era noapte. Era vremea în asfințit. Unii cred că asemenea fapte se petrec noaptea. Eu am știință că fapta asta s-a petrecut ziua, la asfințitul soarelui.*

8. Inserează, pe Harta ideilor, două personaje care apar în fragment, asociindu-le câte două roluri.

9. Comentează, în rubrica indicată în Comentariu vizibil, reacțiile personajelor.

## **Anexa 5. Explorarea personajelor prin gândire vizibilă**

*Obiectiv general:* Această activitate are ca scop dezvoltarea capacității elevilor de a analiza și înțelege personajele literare, de a identifica trăsăturile de caracter, motivațiile și relațiile dintre personaje, folosind instrumente digitale interactive care fac procesul de învățare vizibil și colaborativ.

*Competențe vizate:*

- Competența de analiză și interpretare a textelor literare
- Competența de exprimare scrisă și argumentare
- Competența de lucru colaborativ în mediu digital
- Dezvoltarea gândirii critice și a empatiei prin înțelegerea personajelor

*Descriere:* Elevii vor lucra cu un fragment literar adaptat pentru activitate digitală. Exemplul folosit este romanul „Ion” de Liviu Rebreanu. Activitatea se desfășoară în mediu digital folosind platforme precum *Padlet* sau *Google Jamboard*, care permit elevilor să posteze idei, să comenteze și să vadă contribuțiile colegilor în timp real.

Etape:

*Introducere(10 minute).* Profesorul prezintă obiectivele activității și platforma digitală folosită. Elevii primesc instrucțiuni clare: trebuie să analizeze personajele principale din fragmentul studiat, să noteze trăsături de caracter, acțiuni semnificative, emoții și relații cu alte personaje. Exemplu de instrucțiuni: Accesați tabloul digital „Explorarea personajelor” pe Padlet. Fiecare elev va selecta un personaj și va completa patru casete: Caracter, Motivație, Acțiuni, Emoții. Fiecare postare va fi vizibilă colegilor pentru a putea adăuga observații.

*Lectura fragmentului (15-20 minute).* Elevii citesc fragmentul literar. Profesorul poate folosi un PDF interactiv, cu evidențieri și notițe, sau poate integra textul direct în platforma digitală, unde elevii pot marca pasaje importante.

*Identificarea personajelor și completarea Tabelulelor digitale (20-25 minute)*

Fiecare elev completează casele pentru personajul ales:

Casetă	Exemplu „Ion”
Caracter	Ambițios, încăpățânat, pragmatic
Motivație	Dorința de a avea pământ și statut social
Acțiuni	Se căsătorește cu Ana din interes, confruntă conflicte cu George
Emoții	Frustrare, bucurie, disperare

Elevii pot folosi culori diferite sau emoji-uri pentru a marca emoțiile personajului, ceea ce face vizibil modul în care percep și interpretează textul.

*Interacțiune și comentarii (15 minute).* Elevii vizualizează postările colegilor și adaugă comentarii sau întrebări: Crezi că motivația lui Ion este justificată?, Cum ai perceput reacția lui Ana la acțiunile lui Ion?

Această etapă promovează gândirea critică și dialogul literar. Profesorul poate modera discuția digitală, punând întrebări suplimentare pentru clarificarea unor puncte.

*Sinteza și reflecția (10 minute).* Profesorul centralizează observațiile într-un Tabelul digital colectiv, evidențiind diversitatea interpretărilor. Elevii își compară observațiile proprii cu ale colegilor și redactează un scurt comentariu de reflecție: ce au învățat despre personaje, ce elemente i-au surprins, ce emoții au experimentat în timpul activității.

#### *Instrumente digitale recomandate*

- *Padlet.* Permite crearea unui tablou colaborativ în care elevii adaugă postări text, imagini, link-uri sau fișiere audio. Facilitează vizualizarea contribuțiilor tuturor elevilor și comentariile acestora.

- *Google Jamboard:* Tablouri interactive tip „whiteboard” cu sticky notes, culori diferite și posibilitate de desen. Elevii pot crea conexiuni între personaje, evenimente și simboluri literare.

- *Alternative:* Microsoft Teams (documente partajate), Miro (hărți vizuale complexe), Canva (prezentări vizuale ale personajelor).

#### *Exemple de adaptare și diversificare a activității*

Personaje multiple: Elevii analizează mai multe personaje simultan și compară trăsăturile

Interactivitate suplimentară: Elevii pot adăuga GIF-uri sau imagini pentru a ilustra emoțiile sau stările personajului

Nivel avansat: Elevii creează o scurtă scenetă digitală bazată pe interacțiunile dintre personaje, folosind platforme de animație sau storyboards online.

#### *Beneficii pedagogice*

- Activitatea dezvoltă receptarea activă a textelor literare, nu doar citirea pasivă.
- Folosirea platformelor digitale face procesul de învățare vizibil: profesorul poate urmări contribuțiile elevilor în timp real.

- Elevii învață să argumenteze și să justifice opiniile despre personaje, consolidând gândirea critică.

- Colaborarea și vizualizarea contribuțiilor colegilor stimulează empatia și diversitatea de interpretări.

## **Anexa 6. Tehnologie de învățare vizibilă: Comentariul literar colaborativ**

*Obiectiv general:* Această activitate urmărește dezvoltarea gândirii critice și a capacității de argumentare a elevilor prin analiza fragmentelor literare și exprimarea comentariilor proprii într-un mediu digital colaborativ. Activitatea pune accent pe vizibilitatea procesului de gândire, astfel încât profesorul și colegii să poată urmări, comenta și construi împreună interpretările textului.

### *Competențe vizate:*

- Analiza și interpretarea textelor literare, identificarea temelor, motivelor și simbolurilor
- Exprimarea argumentată a opiniilor personale și susținerea punctului de vedere
- Utilizarea tehnologiilor digitale pentru învățare vizibilă și colaborativă
- Dezvoltarea reflecției asupra propriei înțelegeri și receptări a textului

*Descriere.* Activitatea se concentrează pe un fragment literar scurt, de preferință dintr-un roman sau nuvelă studiată la liceu. Exemplul folosit aici este un fragment din „Moromeții” de Marin Preda, dar poate fi adaptat pentru orice text literar.

*Instrument digital:* *Google Docs* sau *Microsoft Teams*, document partajat între elevi și profesor. Toți elevii au acces simultan și pot adăuga comentarii text, observații, întrebări sau sugestii.

### Etapele

*Introducere (10 minute).* Profesorul prezintă scopul activității: fiecare elev va citi fragmentul și va adăuga un comentariu personal care răspunde la o întrebare ghid. Comentariile sunt vizibile tuturor colegilor, ceea ce permite discuții și schimb de opinii.

Exemple de întrebări ghid: Care este tema principală a fragmentului? Ce motivație au personajele pentru acțiunile lor? Ce simboluri sau elemente stilistice se remarcă și ce rol au în text? Cum interpretezi reacțiile personajelor?

*Lectura fragmentului (15-20 minute).* Elevii citesc textul, fie pe hârtie, fie direct în documentul digital. Profesorul poate insera highlight-uri colorate pentru termeni-cheie sau pasaje relevante pentru discuție, dar fără a oferi interpretări directe.

*Redactarea comentariilor (20-25 minute).* Fiecare elev completează un comentariu de tip mini-eseu în documentul partajat. Comentariul trebuie să conțină: rezumat succint al fragmentului (2–3 fraze), observații interpretative despre personaje, acțiuni și relații, argumente și justificări pentru opiniile exprimate, reflecții personale legate de tema fragmentului

Exemplu:

*Fragment:* scena în care Ilie Moromete își confruntă fiul într-o discuție despre pământ și tradiție. *Comentariu:* „Această scenă ilustrează conflictul dintre generații și modul în care valorile tradiționale sunt puse la încercare. Moromete, simbol al păcii și echilibrului în sat, încearcă să transmită principii morale fiului său. Observ că dialogul dintre cei doi relevă tensiuni sociale și emoționale profunde, iar alegerea fiecărui cuvânt sugerează frustrarea, dar și iubirea părintească. Întrebarea care rămâne este dacă fiul va înțelege sau respinge valorile tatălui său.”

*Vizualizarea și comentarea colegilor (15-20 minute).* După redactarea comentariilor proprii, elevii citesc comentariile colegilor și adaugă feedback constructiv, pun întrebări sau fac observații: Ai observat și rolul simbolic al pomului din grădină? Conflictul reflectă și schimbările economice din sat? Poți detalia ce te-a făcut să simți că Moromete este un simbol al tradiției? Această etapă creează un dialog literar digital, unde gândirea fiecărui elev este vizibilă și poate fi discutată.

*Sinteza și reflecția (10 minute).* Profesorul selectează câteva comentarii reprezentative și le discută cu clasa, evidențind diversitatea interpretărilor. Elevii redactează un scurt comentariu de reflecție, răspunzând la întrebarea: Ce am învățat din comentariile colegilor? Cum mi-am schimbat sau consolidat propria interpretare a fragmentului?

#### *Avantaje ale activității digitale*

- Vizibilitate și transparență: Profesorul poate observa modul în care elevii gândesc, argumentează și interacționează cu textul literar.
  - Colaborare: Elevii învață să argumenteze și să răspundă critic colegilor, dezvoltând competențe sociale și literare.
  - Flexibilitate: Activitatea poate fi realizată în clasă, în laboratoare digitale sau la distanță.
- Integrare a tehnologiilor: Elevii folosesc platformele digitale ca instrument de învățare.

#### *Sugestii de extindere*

- Comentariu multimodal: elevii pot include imagini, videoclipuri sau citate din alte texte pentru a susține interpretarea.
- Evaluare formativă: profesorul poate acorda puncte pentru argumentare și interacțiune vizibilă.
- Compararea fragmentelor: elevii pot face comentarii vizibile pentru teme, personaje
- Reflecție digitală suplimentară: elevii pot folosi Google Forms pentru autoevaluare și feedback despre cum au perceput activitatea.

## **Anexa 7. Harta conceptuală (instrument de învățare vizibilă)**

Obiectiv general: Această activitate urmărește dezvoltarea capacității elevilor de a organiza informațiile și relațiile dintre personaje, evenimente, teme și simboluri dintr-un text literar, folosind o hartă mentală digitală. Obiectivul este de a face vizibil procesul de gândire, astfel încât profesorul să poată urmări modul în care elevii structurează informația și stabilesc conexiuni semnificative între elementele textului.

Competențe vizate:

- Analiza și sinteza informațiilor dintr-un text literar
- Identificarea relațiilor între personaje, acțiuni și teme
- Dezvoltarea gândirii critice și creative prin reprezentări vizuale
- Utilizarea tehnologiilor digitale pentru învățare vizibilă și colaborativă

*Descriere:* Elevii lucrează pe un text literar studiat, de exemplu „Amintiri din copilărie” de Ion Creangă sau „Moromeții” de Marin Preda, dar activitatea poate fi adaptată la orice text. Ei creează o hartă a ideilor care să reflecte modul în care percep relațiile dintre personaje, evenimente, simboluri și teme.

*Instrumente digitale recomandate:* *MindMeister* – platformă de creare a hărților mentale interactive, *Coggle* – platformă colaborativă pentru hărți vizuale, *Miro* – tablouri digitale complexe, utile pentru grupuri mari, *Canva* – pentru hărți vizuale estetice și structurale.

Etape:

*Introducere (10 minute).* Profesorul explică scopul hărții mentale: să organizeze informațiile din text și să facă vizibile relațiile dintre elementele literare. Elevii primesc instrucțiuni clare privind platforma digitală folosită și tipurile de noduri de adăugat:

- Nod central: titlul textului literar
- Noduri principale: personaje, evenimente, teme, simboluri
- Noduri secundare: personaje- trăsături, acțiuni- descriere, simboluri- interpretare

Exemplu: pentru „Amintiri din copilărie”, nodul central poate fi „Povești și experiențe din copilărie”, iar nodurile principale ar fi „Personaje”, „Evenimente importante”, „Simboluri”, „Emoții și valori”.

*Lectura fragmentului și identificarea elementelor (20 minute).* Elevii citesc fragmentul și subliniază sau notează elementele cheie: personaje principale și secundare, acțiuni sau evenimente relevante, simboluri literare și teme principale, emoții sau valori exprimate în text.

*Crearea hărții mentale digitale (30-40 minute).* Elevii deschid platforma digitală aleasă și creează nodul central. Apoi, adaugă nodurile principale și secundare. Fiecare nod poate conține:

Text descriptiv	Linkuri către citate din text
Imagini sau pictograme	Culori pentru diferențierea tipurilor de elemente

Elevii pot folosi culori diferite pentru fiecare tip de nod: personaje – albastru, evenimente – verde, simboluri – galben, teme – roșu.

*Colaborarea și feedback-ul (15-20 minute).* Elevii pot lucra individual sau în grupuri mici, iar platformele permit vizualizarea și comentarea hărților colegilor. Profesorul poate pune întrebări pentru a ghida discuția: Ai identificat toate evenimentele semnificative?, Simbolurile alese reflectă tema centrală a fragmentului?, Cum se leagă caracteristicile personajelor de acțiunile lor?. Această etapă promovează dialogul literar și colaborarea digitală, elevii învățând să argumenteze alegerile făcute și să înțeleagă perspectivele colegilor.

*Sinteza și reflecția finală (10 minute).* Profesorul poate centraliza hărțile digitale într-un tabel sau grafic pentru a evidenția tiparele identificate de elevi. Elevii redactează un scurt comentariu de reflecție: Cum i-a ajutat harta mentală să înțeleagă mai bine textul?, Care au fost cele mai surprinzătoare conexiuni identificate?, Cum se modifică percepția lor asupra personajelor și evenimentelor după vizualizarea hărților colegilor?

#### *Beneficii pedagogice*

- Activitatea promovează receptarea activă și vizuală a textelor literare, elevii văzând imediat relațiile dintre elementele literare
- Dezvoltă gândirea creativă, prin crearea de conexiuni între personaje, simboluri, teme
- Permite evaluare formativă și vizibilă, profesorul putând observa în timp real modul în care elevii organizează informația și interpretează textul
- Stimulează colaborarea și schimbul de idei, crescând interesul pentru textul literar

#### *Sugestii de adaptare și extensie*

*Nivel avansat:* Elevii pot crea hărți pentru mai multe texte și pot compara teme, simboluri și personaje între ele.

*Multimodalitate:* Nodurile pot conține imagini, videoclipuri sau citate audio pentru o mai bună reprezentare a emoțiilor și contextului literar.

*Evaluare digitală:* Profesorul poate adăuga criterii de evaluare: claritatea nodurilor, conexiunile realizate și argumentarea relațiilor.

*Feedback vizibil:* Elevii pot vota cele mai clare sau interesante conexiuni, ceea ce stimulează competiția constructivă și învățarea socială.

## **Anexa 8. Instrument de evaluare formativă prin quiz interactiv cu feedback**

*Obiectiv general:* Scopul acestei activități este de a evalua receptarea și înțelegerea textelor literare de către elevi, folosind un format digital interactiv. Prin intermediul unui quiz online, elevii își testează cunoștințele despre personaje, teme, simboluri și stil literar, iar profesorul poate monitoriza progresul și nivelul de înțelegere în timp real. Activitatea sprijină învățarea vizibilă, colaborativă și motivantă.

*Competențe vizate:*

- Analiza și înțelegerea textului literar
- Identificarea temelor, motivelor și simbolurilor
- Dezvoltarea gândirii critice prin argumentarea răspunsurilor
- Familiarizarea cu platformele digitale pentru evaluare și învățare vizibilă

*Descriere:* Activitatea se desfășoară pe platforme digitale precum *Kahoot*, *Quizizz* sau *Google Forms*, care permit crearea de quiz-uri interactive, cu răspunsuri multiple sau deschise, timp limitat pentru răspunsuri și feedback imediat. Exemplu de text folosit: „Ion” de Liviu Rebreanu.

Etape:

*Introducere (5-10 minute).* Profesorul explică elevilor obiectivul activității: testarea cunoștințelor și analizarea textului prin întrebări digitale. Elevii primesc codul de acces sau linkul quiz-ului și instrucțiuni pentru navigarea pe platformă.

Instrucțiuni exemplu: Conectați-vă pe Kahoot folosind codul clasei. Răspundeți la fiecare întrebare în maxim 30 de secunde. După fiecare întrebare, vedeți scorul și feedback-ul oferit automat de platformă.

*Parcurgerea quiz-ului (20-25 minute).* Quiz-ul conține mai multe tipuri de întrebări:

<i>Întrebări cu alegere multiplă:</i> Exemplu: „Cine este protagonistul romanului Ion?” a) Vasile b) Ion c) Gheorghe d) Ilie Răspuns corect: b) Ion	<i>Întrebări tip adevărat/fals:</i> Exemplu: „Ana se căsătorește cu Ion din dragoste pură.” Răspuns corect: Fals – se căsătorește din interes
<i>Întrebări deschise:</i> Exemplu: Menționați un simbol important din roman și explicați în 30-35 cuvinte semnificația lui.	<i>Întrebări de asociere:</i> Exemplu: Asociați personajele cu trăsăturile lor de caracter: Ion, Ana, George, Vasile naivă, calm, egoist, harnic

*Beneficii: feedback instant:* Platformele precum Kahoot sau Quizizz oferă feedback imediat, corectând răspunsurile greșite și oferind explicații succinte, *vizibilitate:* Elevii văd propriul scor și clasamentul în timp real, ceea ce stimulează competiția constructivă și implicarea, *colectarea datelor:* Profesorul poate exporta rezultatele pentru analiza performanței individuale și de grup.

*Exemplu de analiză:* 80% dintre elevi au identificat corect simbolul central, 65% au răspuns corect la întrebarea privind motivația personajului principal. Observații asupra întrebărilor deschise pot fi grupate pentru a vedea tendințe comune în interpretare.

*Extensii și adaptări:* Quiz colaborativ: elevii pot crea propriile întrebări pe baza textului și le pot adăuga în quiz-ul digital pentru colegi, Quiz tematic: întrebări concentrate pe teme specifice – personaje, simboluri, conflicte, stil, Gamificare: puncte suplimentare pentru răspuns rapid sau argumente creative la întrebările deschise, Quizuri comparative: elevii pot realiza quiz-uri despre mai multe texte și pot compara nivelul de receptare.

#### *Avantaje pedagogice*

- Activitatea combină evaluarea formativă și învățarea vizibilă, elevii fiind conștienți de performanța lor în timp real
- Dezvoltă atenția, rapiditatea și gândirea critică, prin întrebări variate și feedback instant
- Încurajează auto-reflecția și analiza comparativă, elevii văzând cum răspund colegii și unde se situează față de grup
- Integrând platforme digitale, activitatea stimulează motivația elevilor și familiarizarea cu instrumentele *tehnologice pentru învățare*

#### *Sugestii de implementare*

- Interval de timp: quiz-urile ar trebui să dureze între 20-30 minute, pentru a menține concentrarea elevilor
- Nivel de dificultate: întrebările pot fi progresive, de la simple (identificarea personajelor) la complexe (analiza simbolurilor și temelor)
- Analiza post-quiz: profesorul poate discuta rezultatele în clasă, evidențiind răspunsurile corecte, erorile frecvente și diverse interpretări ale elevilor

*Feedback vizibil:* elevii pot primi un raport individual sau de grup, pentru a observa evoluția lor în timp.

## **Anexa 9. Instrument digital de reflecție: jurnalul literar**

*Obiectiv general:* Această activitate urmărește dezvoltarea capacității elevilor de a reflecta personal asupra textelor literare, de a exprima impresii, interpretări și emoții, prin crearea unui jurnal literar digital. Activitatea promovează învățarea vizibilă și colaborativă, oferind elevilor posibilitatea de a organiza și exprima gândurile lor într-un mediu digital, cu vizibilitate pentru profesor și, dacă se dorește, pentru colegi.

### *Competențe vizate:*

- Dezvoltarea gândirii critice și a capacității de interpretare a textelor literare
- Exprimarea creativă și reflexivă, folosind limbaj scris și vizual
- Utilizarea tehnologiilor digitale pentru organizarea și prezentarea informațiilor
- Autoevaluarea și conștientizarea procesului propriu de receptare a textului literar

*Descriere:* Elevii își creează un jurnal digital- activitatea poate fi adaptată pentru orice operă literară relevantă. Jurnalul permite înregistrarea impresiilor, analizelor și conexiunilor personale cu textul, îmbinând elemente scrise și vizuale.

*Instrumente digitale recomandate:* *Google Sites:* pentru crearea de pagini web individuale sau de grup, care permit integrarea de text, imagini și video, *Canva:* pentru jurnale vizuale, cu grafice, imagini și text organizat creativ, *Padlet:* pentru un jurnal colaborativ tip board, cu postări individuale vizibile pentru toată clasa, *Microsoft OneNote:* pentru jurnale structurate pe pagini și secțiuni, cu acces digital ușor.

### Etape:

*Introducere (10 minute).* Profesorul explică scopul jurnalului literar: elevii vor crea un spațiu digital unde să consemneze observații, impresii, interpretări și conexiuni personale cu textul literar. Elevii primesc instrucțiuni clare privind structura jurnalului:

### *Structura recomandată:*

Pagina 1: Titlul textului și date generale (autor, an publicare, gen literar)

Pagina 2: Rezumat scurt al textului sau fragmentului studiat

Pagina 3: Analiza personajelor – trăsături, acțiuni, relații

Pagina 4: Identificarea temelor și simbolurilor

Pagina 5: Reflecții personale – cum se raportează elevul la text

Pagina 6: Ilustrații, imagini, citate preferate sau materiale multimedia

Elevii primesc instrucțiuni privind formatul și vizibilitatea jurnalului, precum și data limită de predare.

*Lectura și notarea observațiilor (20-25 minute).* Elevii citesc textul sau fragmentul literar și notează elementele principale în format digital: evenimentele și acțiunile principale, personajele și trăsăturile lor, teme centrale și simbolurile literare, pasaje sau citate semnificative care i-au impresionat. Elevii sunt încurajați să folosească culori, emoticoane sau imagini pentru a evidenția trăsăturile literare și emoțiile resimțite.

*Crearea jurnalului digital (40-45 minute).* Fiecare elev creează efectiv jurnalul digital, folosind instrumentul ales. Pentru Google Sites, de exemplu, elevii pot crea pagina principală cu titlul și autorul operei, pot adăuga secțiuni separate pentru fiecare element de analiză (personaje, simboluri, teme), pot include imagini, videoclipuri sau linkuri către fragmente audio sau materiale suplimentare, pot evidenția prin culori sau bold textul relevant, subliniind conexiunile dintre personaje și teme.

*Exemplu concret pentru personajul Ion: Trăsături:* Ambițios, pragmatic, egoist *Motivație:* Dorința de a avea pământ și statut social *Emoții:* Frustrare, bucurie, disperare *Citat preferat:* „Ion se uita lung la pământul străin, simțind că aici se va scrie viitorul său.”

*Feedback vizibil și colaborare (15-20 minute).* Elevii pot vizualiza jurnalele colegilor (dacă profesorul permite) și pot adăuga comentarii constructive: Mi-a plăcut modul în care ai evidențiat motivațiile personajului., Ai putea să detaliezi mai mult simbolul pământului în contextul social., Am observat că ai folosit culori pentru emoțiile personajului; este foarte clar și vizual. Această etapă stimulează dialogul literar și învățarea socială, elevii fiind implicați activ în analiza și interpretarea textului colegilor.

*Sinteza și reflecția finală (10-15 minute).* Elevii completează secțiunea de reflecție personală: Ce am învățat din analiza textului?, Cum m-a influențat textul la nivel emoțional sau intelectual?, Ce aspecte ale personajelor sau temelor mi-au fost cele mai surprinzătoare?

Profesorul poate colecta jurnalele digitale și le poate analiza pentru a observa diversitatea interpretărilor și modul în care aceștia integrează tehnologiile digitale în procesul de învățare.

#### *Avantaje pedagogice*

- Activitatea permite receptarea activă și vizuală a textelor literare.
- Elevii dezvoltă gândirea critică și creativă, organizând informațiile în format digital.
- Jurnalul digital facilitează urmărirea progresului individual și a procesului de învățare.
- Încurajează expresivitatea și reflecția personală, dar și colaborarea prin feedback vizibil.
- Dezvoltă competențe digitale și de comunicare, integrate în procesul de învățare literară.

*Sugestii de extindere.* Profesorul poate folosi jurnalul digital pentru evaluare formativă și sumativă, acordând puncte pentru claritatea observațiilor, creativitate și reflecție critică.

## **Anexa 10. Dezbateră digitală ca instrument de învățare vizibilă**

*Obiectiv general:* Această activitate urmărește dezvoltarea capacității elevilor de a argumenta și susține un punct de vedere asupra unui text literar, folosind instrumente digitale care fac procesul de gândire vizibil și colaborativ. Debate-ul digital promovează gândirea critică, empatia intelectuală și exprimarea clară a ideilor, toate integrate într-un cadru digital interactiv.

*Competențe vizate:*

- Dezvoltarea gândirii critice și a abilităților de argumentare
- Analiza textelor literare și identificarea temelor, motivelor și caracterelor conflictuale
- Utilizarea tehnologiilor digitale pentru comunicare, colaborare și prezentarea argumentelor
- Formarea abilităților de ascultare activă și respect pentru opiniile colegilor

*Descriere.* Elevii participă la un debate digital pe baza unui fragment literar studiat. Platformele recomandate pentru desfășurarea activității includ: *Padlet*: tablouri digitale în care elevii postează argumente text sau video, *Flip / Flipgrid*: pentru înregistrări video în care elevii prezintă argumentele lor, *Google Docs*: document partajat pentru postarea și comentarea argumentelor, *Miro*: tablouri digitale care permit organizarea vizuală a argumentelor

Etape:

*Introducere (10 minute).* Profesorul explică regulile debate-ului digital: Se formulează o întrebare controversată legată de textul literar. Elevii sunt împărțiți în două echipe: „Pro” și „Contra”. Fiecare elev trebuie să posteze cel puțin un argument propriu, susținut cu exemple din text. Argumentele sunt vizibile colegilor, care pot adăuga comentarii, întrebări sau contra-argumente.

Exemple de întrebări pentru dezbateră: Ion este un erou sau un anti-erou?, Moromeții reflectă doar viața satului sau o cronică a schimbării sociale?, Valoarea tradițiilor este mai importantă decât ambițiile individuale?

*Pregătirea argumentelor (15-20 minute).* Elevii citesc fragmentul literar și își notează argumentele, folosind: citate relevante din text pentru susținerea punctului de vedere, descrieri și trăsături ale personajelor pentru argumentarea opiniei, referințe la teme și simboluri literare care susțin poziția lor

*Exemplu:* „Ion este un erou sau anti-erou? Echipa „Pro” (Ion ca erou): „Ion reprezintă ambiția și dorința de ascensiune socială, ceea ce îl face un personaj complex, admirabil prin determinare. Echipa „Contra” (Ion ca anti-erou): „Ion își sacrifică relațiile și valorile morale pentru interese materiale, ceea ce demonstrează caracter egoist și lipsă de etică.”

*Postarea argumentelor și interacțiunea digitală (20-30 minute).* Elevii postează argumentele pe platforma aleasă: Padlet / Flip: argumentele pot fi text, imagini sau videoclipuri scurte, Google Docs: fiecare echipă are o secțiune „Pro” și „Contra”. Elevii citesc argumentele colegilor și pot adăuga comentarii vizibile, întrebări sau contra-argumente.

Exemplu de interacțiune vizibilă: Ai menționat că Ion este ambițios; consider că ambiția lui depășește limitele morale și îl transformă într-un anti-erou. Sunt de acord cu tine că valorile tradiționale sunt importante, dar crezi că Ion le respectă cu adevărat?

*Moderarea și sinteza de către profesor (10-15 minute).* Profesorul centralizează argumentele, evidențiind punctele forte ale fiecărei poziții și modul în care elevii au folosit textul pentru a susține opiniile. Elevii pot observa cum argumentele lor contribuie la discuția colectivă și cum perspectivele diferite îmbogățesc înțelegerea textului.

*Reflecția finală (10-15 minute).* Elevii redactează un scurt comentariu de reflecție: Cum m-a ajutat debate-ul să înțeleg mai bine personajele și teme literare? Ce argumente m-au convins mai mult și de ce? Cum s-a schimbat percepția mea asupra textului după vizualizarea argumentelor colegilor? Această etapă promovează metacogniția și consolidarea receptării textului.

#### *Avantaje pedagogice*

- Activitatea dezvoltă gândirea critică și argumentarea, elevii fiind obligați să susțină poziții clare și să răspundă critic colegilor
- Creează învățare vizibilă, profesorul urmărind în timp real modul în care elevii interacționează și interpretează textul
- Stimularea colaborării digitale și a dialogului literar crește motivația și implicarea elevilor
- Permite adaptarea la evaluare formativă, evidențiind gradul de înțelegere și implicarea în procesul de învățare
- Dezvoltă competențe digitale și de comunicare orală și scrisă, integrate în context literar

#### *Extensii și adaptări*

- Debate multimodal: Elevii pot folosi imagini, videoclipuri sau citate audio pentru a-și susține argumentele.
- Evaluare colegială: Elevii pot vota cele mai convingătoare argumente, încurajând competiția constructivă.
- Nivel avansat: Se pot realiza debate-uri între mai multe echipe sau grupuri, fiecare reprezentând o interpretare diferită a textului.

Feedback vizibil: Profesorul poate oferi puncte și comentarii pentru claritatea argumentelor, corelarea cu textul și creativitate.

## **Anexa 11. Analiză stilistică prin gândire vizibilă**

*Obiectiv general:* Scopul acestei activități este dezvoltarea capacității elevilor de a analiza stilul literar al unui text, identificând tehnicile și mijloacele stilistice folosite de autor, precum și efectul acestora asupra receptării textului. Activitatea se desfășoară în mediu digital, astfel încât procesul de gândire să fie vizibil profesorului și colegilor.

*Competențe vizate:*

- Identificarea și interpretarea figurilor de stil, a modului de construcție a frazei și a limbajului utilizat în text
- Dezvoltarea gândirii critice și a capacității de argumentare
- Utilizarea instrumentelor digitale pentru analiză literară și colaborare
- Dezvoltarea atenției la detalii și a competențelor de observare în receptarea textelor literare

*Descriere.* Elevii lucrează pe un fragment literar studiat. Activitatea constă în analiza stilistică a fragmentului, cu evidențierea tehnicilor literare (metafore, comparații, epitet, dialog, simboluri) și explicarea impactului lor asupra cititorului.

*Instrumente digitale recomandate:* Google Docs: pentru evidențierea și comentarea textului, *Hypothesis* (plugin digital pentru adnotări): permite evidențieri și comentarii vizibile pe text, *Padlet*: pentru centralizarea observațiilor și a concluziilor stilistice, *Miro / Jamboard*: pentru reprezentarea vizuală a tehnicilor literare și a relațiilor dintre ele.

*Etape:*

*Introducere (10 minute).* Profesorul explică scopul analizei stilistice: elevii trebuie să identifice tehnicile literare și să analizeze efectul lor asupra textului și asupra receptării de către cititor. Elevii primesc instrucțiuni pentru platforma digitală folosită: Evidențiază fiecare figură de stil sau element stilistic. Aducă comentarii care explică efectul asupra înțelesului, emoției sau caracterului personajului. Folosește culori diferite pentru tipuri diferite de figuri de stil (ex. metafore – albastru, epitet – verde, comparații – galben).

*Lectura fragmentului și identificarea elementelor stilistice (20 minute).* Elevii citesc fragmentul literar și subliniază pasaje relevante, notând imediat observații stilistice. Exemple: epitet: „pământul roditor” – accentuează legătura personajului cu pământul și dorința de avere, metaforă: „sufletul lui era un câmp arid” – sugerează lipsa empatiei și goliciunea interioară, dialog: evidențiază conflictele și relațiile dintre personaje

*Analiza detaliată și comentariile digitale (30 minute).* Elevii adaugă comentarii pentru fiecare figură de stil, explicând: ce tehnică literară este folosită, de ce autorul a folosit-o, care este efectul asupra cititorului sau asupra textului.

Exemplu pentru fragmentul „Ion se uita lung la pământul străin, simțind că aici se va scrie viitorul său”: figură de stil: Metaforă („se va scrie viitorul”), efect: Sugerează destinul personajului și importanța pământului în viața lui Ion.

*Colaborarea și comentariile colegilor (15-20 minute).* Elevii vizualizează comentariile colegilor și adaugă sugestii sau observații: Observ că ai identificat o metaforă; ai putea detalia efectul emoțional asupra cititorului?, Aș adăuga că epitetul 'roditor' evidențiază și tematica socială, nu doar caracterul personajului. Această etapă promovează discuția literară vizibilă, în care profesorul poate urmări modul în care elevii argumentează și analizează textul.

*Sinteza și reflecția finală (10-15 minute).* Profesorul centralizează observațiile și poate realiza un tabel vizual cu tehnicile literare identificate, frecvența lor și impactul asupra textului. Elevii redactează un scurt comentariu de reflecție: Ce am învățat despre stilul autorului?, Cum m-au ajutat figuri de stil să înțeleg mai bine personajele sau temele?, Ce aspecte stilistice mi-au fost cele mai surprinzătoare sau relevante?

#### *Avantaje pedagogice*

- Elevii dezvoltă atenția la detalii și capacitatea de a identifica și explica tehnici literare.
- Activitatea promovează gândirea critică și argumentarea, deoarece elevii trebuie să justifice fiecare observație.
- Tehnologia permite vizibilitatea procesului de învățare, profesorul putând monitoriza în timp real progresul elevilor.
- Colaborarea digitală stimulează dialogul literar și învățarea socială.

Elevii dezvoltă competențe digitale și de comunicare integrate în analiza literară.

#### *Extensii și adaptări*

- Nivel avansat: Elevii pot analiza stilul autorului pe mai multe capitole sau fragmente și pot face comparații între ele.
- Analiză multimodală: elevii pot include imagini, citate audio sau videoclipuri pentru a evidenția efectul stilistic.

Evaluare digitală: profesorul poate acorda puncte pentru identificarea corectă a figurilor de stil, claritatea comentariilor și argumentarea efectelor.

Feedback vizibil: elevii pot comenta observațiile colegilor și pot discuta efectele stilistice în grupuri digitale.

## **Anexa 12. Instrument de învățare vizibilă: Colaj literar digital colaborativ**

Obiectiv general: Această activitate urmărește dezvoltarea capacității elevilor de a sintetiza elemente literare într-o formă vizuală, creativă și digitală. Prin realizarea unui colaj literar digital, elevii pot exprima vizual teme, simboluri, personaje și emoții dintr-un text, facilitând receptarea activă și vizibilă a operei literare.

Competențe vizate:

- Sinteza informațiilor literare și vizualizarea relațiilor dintre personaje, teme și simboluri
- Exprimarea creativă prin combinații de imagini, texte și elemente multimedia
- Dezvoltarea gândirii critice, interpretative și estetice
- Utilizarea tehnologiilor digitale pentru comunicare vizuală și colaborare

*Descriere..* Elevii lucrează pe un text literar studiat și creează un colaj digital care să reflecte: temele principale ale textului, relațiile dintre personaje, simbolurile și motivele literare, emoțiile generate de lectură.

*Instrumente digitale recomandate:* *Canva:* pentru colaje digitale estetice, cu text, imagini și simboluri, *Padlet:* pentru colaje colaborative sub formă de board vizual, *Miro / Jamboard:* pentru colaje interactive, cu posibilitatea de a adăuga comentarii și legături între elemente, *Google Slides:* pentru prezentarea secvențială a colajului cu explicații.

Etape:

*Introducere (10 minute).* Profesorul explică scopul colajului digital: elevii trebuie să reprezinte vizual și creativ elementele esențiale ale textului, argumentând alegerile făcute. Elevii primesc instrucțiuni despre structură și platforma digitală: colajul trebuie să includă personaje, simboluri, teme și emoții, se recomandă utilizarea imaginilor, culorilor și textelor scurte pentru evidențierea elementelor literare. Este important ca elevii să poată explica elementele din colaj.

*Identificarea elementelor literare (20 minute).* Elevii citesc textul și notează: personaje principale și secundare, evenimente cheie, simboluri și motive literare, emoții și valori transmise. Aceste note servesc drept bază pentru structurarea colajului digital, iar elevii pot organiza elementele în funcție de relații și impact asupra textului.

Exemplu pentru „Ion”: Personaje: Ion, Ana, Ilie Simboluri: Pământul, banul, natura

Temă: Ambiție, iubire, conflict social Emoții: Frustrare, speranță, bucurie

*Crearea colajului digital (40-45 minute).* Elevii folosesc platforma aleasă pentru a realiza colajul: adaugă imagini reprezentative pentru personaje și simboluri, inserează texte scurte, citate

sau explicații ale simbolurilor, utilizează culori diferite pentru a diferenția tipurile de elemente literare, creează legături vizuale între elemente pentru a evidenția relațiile tematice și narative.

Exemplu de structură vizuală:

- Nod central: Titlul romanului
- Ramuri principale: Personaje, Simboluri, Temă, Emoții
- Sub-ramuri: Caracteristici ale personajelor, semnificația simbolurilor, descrierea emoțiilor

Elevii pot adăuga pictograme, emoticoane sau mini-videoclipuri pentru a accentua anumite trăsături ale personajelor sau efectele simbolurilor.

*Colaborarea și feedback-ul (15-20 minute).* Elevii pot vizualiza colajele colegilor și pot adăuga comentarii vizibile: Mi-a plăcut modul în care ai reprezentat relația dintre Ion și pământ., Simbolul banului este foarte clar evidențiat; ai putea să explici legătura lui cu tema ambiției?, Culorile folosite pentru emoții ajută la perceperea intenției autorului. Profesorul poate modera discuția, evidențind alegerile creative și modul în care elevii interpretează textul vizual. Aceasta asigură vizibilitatea procesului de învățare.

*Reflecția finală (10-15 minute).* Elevii redactează un comentariu în care explică: de ce au ales anumite imagini și simboluri, cum ajută colajul să înțeleagă mai bine textul și temele sale, care au fost cele mai surprinzătoare elemente descoperite în timpul realizării. Această reflecție promovează metacogniția și consolidarea înțelegerii textului prin exprimare vizuală și verbală.

*Avantaje pedagogice*

- Activitatea dezvoltă sinteza informațiilor și reprezentarea vizuală a elementelor literare.
- Elevii își exercită creativitatea și interpretarea personală, dar și argumentarea vizuală.
- Profesorul poate urmări procesul de gândire vizibil, observând modul în care elevii organizează și interpretează elementele textului.
- Colaborarea digitală și feedback-ul între colegi stimulează dialogul literar și învățarea socială.
- Dezvoltă competențe digitale integrate în activitatea literară, precum editarea vizuală și comunicarea online.

*Extensii și adaptări:* *Colaje tematice:* Elevii pot realiza colaje pe teme specifice, cum ar fi „Dragostea”, „Ambiția” sau „Tradițiile satului”. *Colaje multimedia:* Includerea de videoclipuri, sunete sau animații pentru a ilustra emoțiile și evenimentele. *Evaluare digitală:* Profesorul poate acorda puncte pentru claritate, creativitate, relevanța simbolurilor și argumentarea alegerilor vizuale. *Comparare între elevi:* Se pot crea board-uri colective pentru a compara colajele și a identifica perspective diferite asupra textului.

### **Anexa 13. Infografic literar vizibil**

*Obiectiv general:* Această activitate urmărește dezvoltarea capacității elevilor de a sintetiza informații literare și a le prezenta vizual într-un mod clar și accesibil, prin crearea unui infografic digital. Infograficul permite evidențierea relațiilor dintre personaje, teme, simboluri și evenimente, facilitând receptarea vizibilă și interactivă a textului literar.

*Competențe vizate:*

- Organizarea și sintetizarea informațiilor dintr-un text literar
- Exprimarea vizuală a relațiilor narrative și tematice
- Dezvoltarea gândirii critice și analitice prin structurarea informațiilor
- Utilizarea tehnologiilor digitale pentru prezentare vizuală și comunicare

*Descriere.* Elevii lucrează pe un text literar studiat și creează un infografic digital care să includă: personaje principale și secundare, evenimente importante și relațiile dintre acestea, simboluri și motive literare, temele centrale ale textului.

*Instrumente digitale recomandate:* *Canva:* pentru crearea infograficelor cu design profesional, *Piktochart:* platformă digitală pentru infografice interactive și vizuale, *Vennngage:* pentru infografice ușor de personalizat cu iconițe și diagrame, *Google Slides / PowerPoint:* pentru infografice structurate pe slide-uri, cu texte și imagini.

Etape:

*Introducere (10 minute).* Profesorul explică scopul infograficului: elevii trebuie să prezinte vizual și sintetizat informațiile literare. Elevii primesc instrucțiuni clare privind structura infograficului și platforma digitală: infograficul trebuie să evidențieze elementele literare principale (personaje, teme, simboluri, evenimente). Se recomandă folosirea de culori, diagrame, iconițe și imagini pentru claritate vizuală. Fiecare element trebuie să fie justificat prin referire la textul literar.

*Colectarea și organizarea informațiilor (20 minute).* Elevii citesc fragmentul literar și notează: personajele și trăsăturile lor principale, simbolurile și semnificațiile lor, evenimentele esențiale și relațiile dintre ele, temele literare și mesajele transmise. Aceste informații vor fi structurate în infografic sub formă de blocuri, diagrame, hărți conceptuale sau timeline-uri vizuale.

*Crearea infograficului digital (40-45 minute).* Elevii folosesc platforma digitală aleasă și adaugă: blocuri vizuale pentru fiecare element literar (personaje, simboluri), linii sau săgeți pentru a evidenția relațiile și interacțiunile dintre elemente, iconițe, culori și imagini reprezentative pentru claritate și atractivitate vizuală, citate scurte din text pentru susținerea afirmațiilor și explicațiilor.

*Exemplu de structură vizuală: Secțiune centrală:* Titlul romanului, *Ramuri principale:* Personaje, Temă, Simboluri, Evenimente, *Sub-ramuri:* Caracteristici ale personajelor, semnificația simbolurilor, relațiile dintre evenimente. Elevii pot integra și diagrame temporale pentru a arăta evoluția acțiunii sau diagrame tip „mapă conceptuală” pentru a evidenția relațiile dintre teme și simboluri.

*Feedback vizibil și colaborare (15-20 minute).* Elevii pot vizualiza infograficele colegilor și adăuga comentarii constructive: Mi-a plăcut modul în care ai evidențiat relația dintre Ion și pământ., Culorile folosite pentru temă ajută la înțelegerea vizuală a conflictului principal. Profesorul poate modera discuția, evidențiind interpretările corecte și alegerile creative ale elevilor, ceea ce stimulează învățarea vizibilă și colaborativă.

*Reflecția finală (10-15 minute).* Elevii redactează un scurt comentariu în care explică de ce au ales anumite elemente vizuale și culori, cum ajută infograficul la înțelegerea textului și a temelor sale, ce aspecte au fost cele mai interesante sau surprinzătoare în crearea infograficului. Această etapă consolidează receptarea activă și critică a textului literar.

#### *Avantaje pedagogice*

- Infograficul dezvoltă capacitatea de sinteză și organizare vizuală a informațiilor literare. Elevii învață să facă corelări între personaje, teme, simboluri și evenimente, consolidând înțelegerea textului.

- Activitatea promovează gândirea critică, creativitatea și argumentarea vizuală.
- Profesorul poate urmări procesul de învățare vizibil și poate oferi feedback imediat.
- Dezvoltă competențe digitale și vizuale integrate în analiza literară.

#### *Extensii și adaptări*

- Infografice comparative: Elevii pot crea infografice pentru două sau mai multe texte și pot evidenția similaritățile și diferențele.

- Infografice multimodale: Elevii pot integra de video, audio sau animații pentru a evidenția evenimentele sau emoțiile textului.

- Evaluare digitală: Profesorul poate acorda puncte pentru claritatea vizuală, relevanța elementelor și corectitudinea interpretativă.

- Prezentare și discuție: Elevii pot prezenta infograficele colegilor, argumentând alegerile făcute și primind feedback vizibil.

#### **ANEXA 14. *Prezentare digitală interactivă pentru receptarea textului literar***

*Obiectiv general:* Această activitate urmărește dezvoltarea capacității elevilor de a sintetiza, organiza și prezenta informații literare într-un format digital interactiv. Elevii creează o prezentare digitală care combină text, imagini, multimedia și elemente interactive, facilitând receptarea vizibilă și colaborativă a textului literar.

*Competențe vizate:*

- Sinteza și organizarea informațiilor literare relevante (personaje, teme, simboluri, evenimente)
- Dezvoltarea gândirii critice și capacității de argumentare în prezentarea unui text
- Utilizarea instrumentelor digitale pentru crearea și prezentarea conținutului interactive
- Învățarea vizibilă prin feedback și interacțiune între elevi și profesor

*Descriere.* Elevii lucrează pe un text literar studiat și creează o prezentare interactivă care să cuprindă: contextul și informațiile generale despre text și autor, personaje principale și secundare, cu trăsături și relații, temele centrale și simbolurile literare, evenimentele principale și succesiunea lor, reflecții personale și concluzii interpretative.

Instrumente digitale recomandate: *Prezi:* pentru prezentări interactive cu tranziții vizuale și zoom între secțiuni, *Canva / Genially:* pentru prezentări dinamice cu elemente multimedia și interactivitate, *Google Slides / PowerPoint:* pentru prezentări digitale cu linkuri, imagini și animații, *Mentimeter:* pentru integrarea feedback-ului live și a sondajelor interactive.

*Etape:*

*Introducere (10 minute).* Profesorul explică scopul prezentării interactive: elevii trebuie să creeze un produs digital care să reflecte înțelegerea completă a textului și să permită explorarea vizuală și interactivă a elementelor literare. Instrucțiunile includ: structura recomandată a prezentării, platforma digitală aleasă, osibilitatea de a integra imagini, sunet, video și linkuri.

*Structura prezentării:*

<i>Slide 1:</i> Titlul textului și autorul	<i>Slide 2:</i> Contextul social și literar
<i>Slide 3:</i> Personaje principale și relațiile lor	<i>Slide 4:</i> Temele centrale și simbolurile literare
<i>Slide 5:</i> Evenimente cheie și succesiunea lor	<i>Slide 6:</i> Reflecții personale și concluzii
<i>Slide 7:</i> Elemente interactive – quiz, sondaje sau linkuri multimedia	

*Colectarea și organizarea informațiilor (20-25 minute).* Elevii citesc fragmentul literar și notează: personaje și trăsături esențiale, simboluri și semnificațiile lor, evenimentele principale și relațiile dintre acestea, temele textului și mesajul literar. Aceste note servesc drept schelet pentru prezentarea digitală, ajutând la structurarea clară a fiecărei secțiuni.

*Crearea prezentării interactive (40-45 minute).* Elevii folosesc platforma digitală aleasă și adaugă: slide-uri vizuale pentru fiecare secțiune, elemente multimedia: imagini, videoclipuri scurte, audio cu fragmente din text sau interpretări, legături interactive între secțiuni pentru a permite navigarea liberă a cititorului, scurte animații sau efecte vizuale pentru a evidenția personaje, simboluri sau evenimente. *Exemplu de interactivitate:* slide dedicat personajului Ion: fiecare trăsătură poate fi evidențiată prin click pe imagine, slide cu simboluri: link către explicații detaliate sau fragmente de text, slide de final: mini-quiz cu întrebări despre teme simboluri.

*Feedback vizibil și colaborare (15-20 minute).* Elevii pot vizualiza prezentările colegilor și pot adăuga comentarii vizibile sau voturi: Slide-ul despre simboluri este foarte clar și vizual., Mi-ar fi plăcut să incluzi mai multe exemple din dialoguri., Quiz-ul interactiv ajută la verificarea înțelegerii textului. Profesorul poate urmări interacțiunea și progresul fiecărui elev, evidențiind modul în care activitatea digitală facilitează receptarea vizibilă a textului literar.

*Reflecția finală (10-15 minute).* Elevii redactează un scurt comentariu în care explică: de ce au ales anumite elemente vizuale sau multimedia, cum a contribuit prezentarea interactivă la înțelegerea textului, ce au învățat despre organizarea și comunicarea vizuală a informațiilor literare. Această etapă promovează metacogniția, consolidând învățarea vizuală și reflexivă.

#### *Avantaje pedagogice*

- Elevii dezvoltă capacitatea de sinteză, organizare și prezentare a informațiilor literare.
- Activitatea stimulează creativitatea și argumentarea prin combinare text - vizual.
- Profesorul poate urmări procesul de învățare vizibil, oferind feedback.
- Elevii dobândesc competențe digitale integrate, inclusiv crearea de conținut interactiv și prezentări multimedia.

#### *Extensii și adaptări*

- Prezentări comparative: elevii pot realiza prezentări interactive pentru mai multe texte și pot evidenția similitudini și diferențe.
- Integrarea sondajelor interactive: profesorul poate colecta opinii ale elevilor sau răspunsuri la întrebări despre text.
- Evaluare digitală: prezentarea poate fi evaluată pentru claritate, coerență, creativitate și corectitudine interpretativă.
- Prezentare publică: elevii pot prezenta colegilor și pot primi feedback vizibil, stimulând încrederea și comunicarea orală.

## Anexa 15. Abordarea textului literar prin tehnici de abordare vizibilă: ghid metodologic



### Referate științifice realizate de:

ȘCHIOPU Constantin, dr.hab., prof.univ.  
GORAȘ-POSTICĂ Viorica, dr.hab., prof.univ.  
GOLUBIȚCHI Silvia, dr.hab., prof.univ.

### Descrierea CIP a Bibliotecii Naționale a României CIOBICĂ, PAULA TAMARA

Abordarea textului literar prin tehnici de învățare vizibilă : ghid metodologic pentru profesorii de limba română / Paula Tamara Ciobică, Mariana Marin. - Suceava : Editura George Tofan, 2026  
Conține bibliografie  
ISBN 978-606-625-586-8

I. Marin, Mariana

37  
821.135.1.09

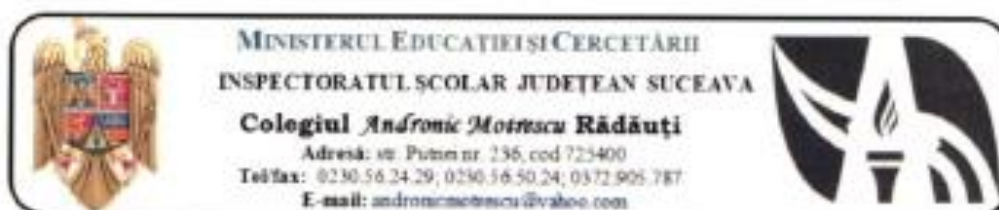
### Tehnoredactare computerizată:

Paula-Tamara Ciobică

### Editura George Tofan

720067, Aleea Nucului nr.10, Suceava  
tel. 0230/523316, fax 0230/523346  
[ccd@ccd-suceava.ro](mailto:ccd@ccd-suceava.ro)  
[www.ccd-suceava.ro](http://www.ccd-suceava.ro)

**Anexa 16. Adeverințe de atestare a experimentului pedagogic aferent tezei de doctorat**



Nr. 4167/19.08. 2025

**CONFIRMARE**

Prin prezenta se confirmă că **Ciobică Paula Tamara**, cadru didactic la Colegiul *Andronic Motrescu Rădăuți*, județul Suceava, România și doctorandă a Școlii Doctorale *Științe ale Educației* din cadrul Universității Pedagogice de Stat Ion Creangă din Chișinău, Republica Moldova, în perioada septembrie 2023-mai 2025 a realizat experimentul pedagogic aferent tezei de doctorat *Receptarea textelor literare de către liceeni în contextul tehnologiilor de învățare vizibilă* la Colegiul Andronic Motrescu Rădăuți.

Data,  
19.08.2025

Director,  
prof. Tatar Vasile





CONSILIUL MUNICIPAL CHIȘINĂU  
PRIMAR GENERAL AL MUNICIPIULUI CHIȘINĂU

DIRECȚIA GENERALĂ EDUCAȚIE, TINERET ȘI SPORT  
DIRECȚIA EDUCAȚIE, TINERET ȘI SPORT, SECTORUL BOTANICA  
LICEUL TEORETIC „PRO SUCCES”

Nr.61 din 06.03.2026

## ADEVERINȚĂ

Prin prezenta se confirmă că **Ciobîcă Paula Tamara**, cadru didactic la Colegiul **Andronic Motrescu Rădăuți**, județul Suceava, România și doctorandă a Școlii Doctorale **Științe ale Educației** din cadrul Universității Pedagogice de Stat Ion Creangă din Chișinău, Republica Moldova, în perioada septembrie 2023-mai 2025 a realizat experimentul pedagogic aferent tezei de doctorat **Receptarea textelor literare de către liceeni în contextul tehnologiilor de învățare vizibilă** la Liceul Teoretic Pro Succes din Chișinău, Republica Moldova. În anul școlar 2023-2024 s-a aplicat chestionarul online elevilor din liceu și au fost selectate două clase de elevi care au constituit grupul de control la cercetare (clasa a IX-a: 14 elevi, clasa a XI-a: 16 elevi).

Directoarea

L.T. „Pro Succes”



str. Așhabad 129, MD-2002, mun. Chișinău, Republica Moldova  
Tel. (022)35-20-67, [www.prosucces.md](http://www.prosucces.md), e-mail: [liceulprosucces@gmail.com](mailto:liceulprosucces@gmail.com)

**DECLARAȚIE PRIVIND ASUMAREA RĂSPUNDERII**  
**pentru originalitatea conținutului tezei și respectarea standardelor de calitate și de etică**  
**profesională**

Subsemnata, CIOBÎCĂ Paula Tamara, doctorandă în cadrul Școlii Doctorale Științe ale Educației a Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, declar pe proprie răspundere că materialele prezentate în teza de doctorat cu tema „RECEPTAREA TEXTELOR LITERARE DE CĂTRE LICEENI ÎN CONTEXTUL TEHNOLOGIILOR DE ÎNVĂȚARE VIZIBILĂ” sunt rezultatul propriilor cercetări și realizări științifice. Conștientizez că, în caz contrar, urmează să suport consecințele în conformitate cu legislația în vigoare.

Semnătura doctorandei



Conducător științific: MARIN Mariana, dr. conf. univ.

Data:

## CV-UL AUTOAREI



### DATE PERSONALE

Nume și prenume: Ciobîcă Paula Tamara

Data nașterii: 06.06.1968

Locul nașterii: România, jud. Suceava, loc. Siret

Cetățenie: română

### STUDII :

2022- prezent-Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, studii de doctorat, specialitatea științifică 532.02. Didactica școlară pe trepte și discipline de învățământ

2006-2008- Universitatea din București. Master „Managementul cunoașterii. Managementul proiectului”

2005-1993- Universitatea „Alexandru Ioan Cuza” Iași. Universitatea Al. I. Cuza Iași, Facultatea de Litere, profilul Filologie, specializarea Limba și literatura română- Limba și literatura franceză

1982-1986-Liceul Pedagogic Botoșani, profilul pedagogic- învățători

### ACTIVITATE PROFESIONALĂ ȘI MANAGERIALĂ

Profesor de Limba și literatura română la Colegiul Andronic Motrescu Rădăuți (din 2000 - prezent)

Membru în Consiliul de administrație și CEAC (din 2001 - prezent)

Expert în Corpul Național de Experți în Management Educațional (din 2012 - prezent)

Metodist Inspectoratul Școlar Județean Suceava (din 2004 - prezent)

Formator Casa Corpului Didactic „G. Tofan” Suceava (din 2002 - prezent)

Formator național (din 2004 - prezent)

Profesor mentor (din 2017 - prezent)

Director Școala Postliceală Sanitară Rădăuți (din 2014 - prezent)

### ACTIVITATE ȘTIINȚIFICĂ ȘI DE CERCETARE

\*Simpozion internațional TeachIT, 25.04.2023

\*Conferința Științifică Anuală a Doctoranzilor „Probleme Actuale ale Științelor Umanistice”, 19.05.2023

\*International Moldovan – Polish - Romanian Congress Education, Policies, Society, 10.07.2023

\*Forumul Educației România-Republica Moldova, 17-18.11.2023

\*Conferința științifică internațională Digitalizarea procesului educațional de calitate, 24.11.2023

\*Conferința științifică internațională Educația multiculturală, spațiu pentru educația valorilor, 1-2.12.2023

\*Program de formare continuă: DidCompEdu, 3-18 ianuarie 2024

\*Program de formare continuă: Dezvoltare personală și self management prin creativitate, 22.01.2024

\*Program pentru dezvoltarea profesională Medierea conflictelor în mediul școlar, 16.02.2024

\*Conferința Științifică Anuală a Doctoranzilor Cercetare-inovare-dezvoltare, 19.04.2024

- \*International Congres Research–Innovation, Innovative entrepreneurship with communication, 17.05.2024
- \*International Conference Ensuring equal opportunities through educational management and psycho-pedagogical assistance in the context of current challenges, 23-24.05.2024
- \*Conferința științifică - Istorie - arheologie - muzeologie a muzeului de istorie a Moldovei, 24-25.10.2024
- \*Conferința științifică internațională Cercetarea pedagogică: exigențe contemporane și perspective de dezvoltare , ediția a II-a, 08-09.11.2024
- \*Conferința Active learning for sustainable development, 15.11.2024
- \*Academia Basarabiei : 4-7.07.2024
- \*International scientific and practical conference „Science. Education. Culture, 21.02.2025
- \*Conferința științifică anuală a doctoranzilor cu participare internațională Cercetare, inovare, dezvoltare
- \*The international scientific congress research-innovation- Innovative entrepreneurship, 23-24.05.2025
- \*Forumul internațional: Împreună pentru o școală incluzivă, 27.09.2025
- \*Seminarul drepturile de proprietate intelectuală în procesul de cercetare științifică, 5.06.2025
- \*Conferința Internațională „Postmodern Education. Innovative Curriculum. Durable Development, 21–22. 11.2025

## **PUBLICAȚII REPREZENTATIVE**

1. **CIOBÎCĂ, P.T.** Priority dimensions in high school students’ reception of literary texts. In: *Journal Plus Education (JPE)*, indexat BDI. 2026, Vol. 40 No. 1, pp.402-410. ISSN: 1842-077X  
Disponibil la: <https://www.uav.ro/jour/index.php/jpe/issue/view/147>
2. **CIOBÎCĂ, P.T.**, învățare vizibilă - strategii de predare a limbii și literaturii române. In: *Advances in Education Sciences*, Indexată BDI (ERIH PLUS; RePEc; Index Copernicus; Google Scholar; ROAD; Sherpa-Romeo; MIAR; SIS; Scipio; OpenAire; ViXra; EuroPub), academic journal published by the University of Craiova, Education Sciences. ISSN: 2668-5256, ISSN-L: 2668-5256  
Disponibil la: [https://www.peicdd.net/files/ugd/40a406\\_863ea0c7d9f94130a3ee9983f6e6803d.pdf](https://www.peicdd.net/files/ugd/40a406_863ea0c7d9f94130a3ee9983f6e6803d.pdf)
3. **CIOBÎCĂ, P.T.** Developing aesthetic sensitivity in students through literary text reception using visible learning technologies. In: *Studia Universitatis Moldaviae. Seria Științe ale Educației*. Categoria B. 2025, nr. 5 (185), pp.162-167. ISSN 1810-6455. Disponibil la: [https://doi.org/10.59295/sum5\(185\)2025\\_19](https://doi.org/10.59295/sum5(185)2025_19)  
<https://educational.studiamsu.md/nr-5-185>
4. **CIOBÎCĂ, P.T.** Tehnologiile de învățare vizibilă în educația literar-artistică a liceenilor: impactul asupra receptării și interpretării textului literar In: *Acta et commentationes, series Sciences of Education* Categoria B. 2026, VOL. 43 nr.1, pp. 142-149.  
Disponibil la: [https://revistaust.upsc.md/index.php/acta\\_educatie/issue/view/63/67](https://revistaust.upsc.md/index.php/acta_educatie/issue/view/63/67)
5. **CIOBÎCĂ, P.T.**, MARIN, M. Visible learning - teaching strategies for romanian language and literature. In: *Studia Universitatis Moldaviae. Seria Științe ale Educației*. Categoria B. ISSN 1810-6455  
Disponibil la: [https://ibn.idsi.md/ro/vizualizare\\_revista/1356](https://ibn.idsi.md/ro/vizualizare_revista/1356)

6. **CIOBÎCĂ, P.T.**, Dimensiuni prioritare în receptarea textului literar de către liceeni. In: *Univers Pedagogic*. Categoria B. ISSN: 1811-5470. Disponibil la: <https://ibn.idsi.md/ro/univers-pedagogic>
7. **CIOBÎCĂ, P.T.**, Metode de învățare vizibilă la disciplina Limba și literatura română. In: *Conferința științifică internațională Managementul educațional: realizări și perspective de dezvoltare*, 23-24 aprilie 2026, Universitatea de Stat Bălți. Disponibil la: <https://media.usarb.md/2026/02/13/conferinta-stiintifica-internationala-managementul-educational-realizari-si-perspective-de-dezvoltare-2/>
8. **CIOBÎCĂ, P.T.**, Rolul profesorului de limba română în proiecte transdisciplinare In: *Revista cadrelor didactice*. 2025, nr.120, pp.128-135. ISSN 2393–0810. Disponibil la: <https://www.didactic.ro/revista-cadrelor-didactice/nr.120>
9. **CIOBÎCĂ, P.T.** Proiectele transdisciplinare- drumul spre reușită. In: *Pedagogie creativă. Revista Educatorului SELLification*. 2025, nr. 14, pp 379-382. ISSN 2393–0810. Disponibil la: <https://sellification4education.ro/wp-content/uploads/2026/03/Nr.14-octombrie-2025-Revista-Educatorului-SELLification.pdf>
10. **CIOBÎCĂ, P.T.** Strategii și instrumente de învățare vizibilă în educația liceală. In: Scientific International Conference interdisciplinary perspectives on knowledge 8 mai 2026, UPS Chișinău Disponibil la: [https://www.researchgate.net/publication/400479031\\_International\\_Scientific\\_Conference\\_in\\_Moldova\\_INTERDISCIPLINARY\\_PERSPECTIVES\\_ON\\_KNOWLEDGE](https://www.researchgate.net/publication/400479031_International_Scientific_Conference_in_Moldova_INTERDISCIPLINARY_PERSPECTIVES_ON_KNOWLEDGE)
11. **CIOBÎCĂ, P.T.** Proiectele transdisciplinare- drumul spre reușită. In: *Conferința științifico-practică internațională Știință. Educație, Cultură*, ianuarie 2025, Universitatea din Comrat, vol. *Psihologie și științele ale educației*, pp.415-419. ISBN 978-9975-83-335-6 Disponibil la: [https://ibn.idsi.md/vizualizare\\_articol/230372](https://ibn.idsi.md/vizualizare_articol/230372)  
[https://conferinte.stiu.md/sites/default/files/evenimente/34-a-aniversare-a-universitatii-de-stat-din-comrat-culegere-de-articole-2\\_2025\\_compressed.pdf#page=415](https://conferinte.stiu.md/sites/default/files/evenimente/34-a-aniversare-a-universitatii-de-stat-din-comrat-culegere-de-articole-2_2025_compressed.pdf#page=415)
12. **CIOBÎCĂ, P.T.**, BUCȘĂ. M., Educational innovation in high school education: the role of visible learning in the cultivation of entrepreneurial skills in students. In: *International congress Research – Innovation – Innovative entrepreneurship 2nd edition*, 17-18 mai 2024, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” Chișinău, pp. 268-275. DOI: 10.46727/c.17-18-05-2024 Disponibil la: [https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag\\_file/268-275\\_6.pdf](https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/268-275_6.pdf)  
<https://conferinte.stiu.md/sites/default/files/evenimente/CONGRESS%20book%202024.pdf>
13. **CIOBÎCĂ, P.T.** Exploring the world of literary texts: a practical guide to visible learning In: *Conferința Cercetare, inovare, dezvoltare*, 19 aprilie 2024, Universitatea Pedagogică de Stat Ion Creangă Chișinău. pp. 163-168 Disponibil la: [https://ibn.idsi.md/vizualizare\\_articol/222555](https://ibn.idsi.md/vizualizare_articol/222555)
14. **CIOBÎCĂ, P.T.**, MARIN, M. The literary text received through the ILIAD. In: *Conferința Cercetarea pedagogică: exigențe contemporane și perspective de dezvoltare*, 8-9 noiembrie 2024, Universitatea de Stat din Moldova, pp. 261-267. Disponibil la: [https://ibn.idsi.md/vizualizare\\_articol/223809](https://ibn.idsi.md/vizualizare_articol/223809)  
<https://doi.org/10.46727/c.8-9-11-2024.p261-267>

15. **CIOBÎCĂ, P.T.** A Man Who Lived for Rădăuți In: *Analele Bucovinei*. Editura Academiei Române. 62(2), ianuarie 2025, pp. 645-648 DOI: 10.56308/AB.2024.2.25 Disponibil la: [https://www.researchgate.net/publication/390902722\\_Un\\_om\\_care\\_a\\_trait\\_pentru\\_Radauti\\_-\\_Gheorghe\\_Schipor\\_1953-2023](https://www.researchgate.net/publication/390902722_Un_om_care_a_trait_pentru_Radauti_-_Gheorghe_Schipor_1953-2023)
16. **CIOBÎCĂ, P.T., MARIN, M.** Rolul profesorului de limba română în proiecte transdisciplinare In: *Creativitatea și performanța școlară*, Casa Corpului Didactic George Tofan Suceava. ISBN 978-606-625-552-3 Disponibil la: <https://drive.google.com/file/d/1pgEXzarmMKyNH9TAgBdGYHEtlxSImPzQ/view>
17. **CIOBÎCĂ, P.T.** Transdisciplinary Projects: The Path to Success In: *Conferința științifică internațională Învățare activă pentru dezvoltare durabilă*. 15 noiembrie 2024, UPS, pp.45-54 DOI: 10.46727/c.15-11-2024.p45-54 Disponibil la: [https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag\\_file/culegere%2BInvatare\\_activa\\_pentru\\_dezvoltare\\_durabila\\_2024.pdf#page=45](https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/culegere%2BInvatare_activa_pentru_dezvoltare_durabila_2024.pdf#page=45)
18. **CIOBÎCĂ, P.T.** Education in the 21st century - priorities and limits In: *Moldavian-Polish-Romanian Internațional Scientific Congress: Education, Policies, Society*, 13-15 martie 2023, UPS, pp 17-18CZU: 37.014.5 Disponibil la: [https://ibn.idsi.md/vizualizare\\_articol/208916](https://ibn.idsi.md/vizualizare_articol/208916)
19. **CIOBÎCĂ, P.T.** Învățarea vizibilă – prioritate în învățământul mileniului III. In: *Conferința Probleme actuale ale științelor umanistice*, 1 ianuarie 2023, Universitatea Pedagogică de Stat Ion Creangă Chișinău, pp 55-58 CZU: 37.02+37.04 Disponibil la: [https://ibn.idsi.md/vizualizare\\_articol/203120](https://ibn.idsi.md/vizualizare_articol/203120)
20. **CIOBÎCĂ, P.T.** Abordarea textului literar prin tehnici de învățare vizibilă. In: *Conferința Asigurarea egalității de șanse prin management educațional și servicii de asistență psihopedagogică în contextul distanțării sociale*, martie 2022, volum *Șanse egale și management educațional în contextul provocărilor actuale*, ISBN 978-606-26-1818-6, pp.184-191 Disponibil la: [https://cjrae-arad.ro/wp-content/uploads/2024/03/TODERICI-O-ASIGURAREA\\_lucrari-conferinta-ed-mai-2023\\_final.pdf](https://cjrae-arad.ro/wp-content/uploads/2024/03/TODERICI-O-ASIGURAREA_lucrari-conferinta-ed-mai-2023_final.pdf)
21. **CIOBÎCĂ, P.T.** Educația prin tehnologia vizibilă– priorități și limite. In: *Simpozionul național 150 de ani de educație în Bucovina*. Rădăuți, 2023. ISBN 978-973-0-39351-4, pp.46-50 Disponibil la: [https://www.cnhurmuzachi.ro/wp-content/uploads/2023/11/Lucrarile\\_simpozionului\\_CNEH\\_cu\\_ISBN.pdf#page=46](https://www.cnhurmuzachi.ro/wp-content/uploads/2023/11/Lucrarile_simpozionului_CNEH_cu_ISBN.pdf#page=46)
22. **CIOBÎCĂ, P.T.** Școala viitorului e școala fără profesor? In: *Sesiunea de comunicări științifice și referate: Educația – premisa unui viitor sustenabil*. CCD George Tofan Suceava, 25 noiembrie 2024 ISBN 978-606-625-517-2. Disponibil la: <https://drive.google.com/file/d/1sQZ0wM1hzov4LfmXGGEagP9ENSjNZQ1r/view>
23. **CIOBÎCĂ, P.T., MARIN, M.** Rolul profesorului de limba română în proiecte transdisciplinare. In: *Sesiunea de comunicări științifice și referate: Creativitatea și performanța școlară*, CCD George Tofan Suceava, 2025, ISBN 978-606-625-552-3 Disponibil la: <https://drive.google.com/file/d/1pgEXzarmMKyNH9TAgBdGYHEtlxSImPzQ/view>

## **FORMATOR CURS AVIZAT**

**CIOBÎCĂ, P.T.** Integrarea tehnologiilor de învățare vizibilă în receptarea textului literar. In: *Oferta cursuri de formare autorizate MEC prin Casa Corpului Didactic Suceava*, 21.11.2024, Romania, pp. 222-225.

Disponibil la: [https://www.ccd-suceava.ro/pdf/CCD%20SV%20OFERTA%20si%20NOTA%202025-2026%20FINALA\\_21.11.2025.pdf](https://www.ccd-suceava.ro/pdf/CCD%20SV%20OFERTA%20si%20NOTA%202025-2026%20FINALA_21.11.2025.pdf)

## **AUTOR DE GHID METODOLOGIC**

**CIOBÎCĂ, P. T., MARIN, M.** *Abordarea textului literar prin tehnici de învățare vizibilă. Ghid metodologic pentru profesorii de Limba și literatura română*. Suceava: Editura George Tofan, 2026, 144 p. ISBN 978-606-625-593-6, ISBN online 978-606-625-586-8 Disponibil la:

<https://www.teacherspayteachers.com/store/paula-tamara-ciobica>

## **PREMII, MENȚIUNI, DISTINCȚII, TITLURI ONORIFICE**

2008 - Diploma *Gheorghe Lazăr* clasa I

2009-diplomă MECI pentru *Evaluarea de Excelență*

## **APARTENENȚĂ LA SOCIETĂȚI/ASOCIAȚII ȘTIINȚIFICE NAȚIONALE ȘI INTERNAȚIONALE:**

Membru în Asociația Profesorilor de Limba și Literatura Română „Ioana Em. Petrescu” ANPRO

Membru în Societatea pentru Cultură și Literatură din Bucovina

Membru în Asociația Generală a Învățătorilor din România și Republica Moldova AgiroMd

Responsabil Cerc pedagogic al profesorilor de Limba și literatura română din zona Rădăuți, jud. Suceava

## **ACTIVITĂȚI ÎN CADRUL COLEGIILOR DE REDACȚIE ALE REVISTELOR ȘTIINȚIFICE:**

Membru în comitetul de organizare a Conferinței Științifice Internaționale „ACTIVE LEARNING FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT” a UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Membru în colectivul de redacție al revistei „AGORA” a Colegiului „Andronic Motrescu” Rădăuți

## **CUNOAȘTEREA LIMBILOR**

limba română (maternă)

limba franceză (fluent)

limba engleză (mediu)

## **DATE DE CONTACT**

Adresa: str. Hipodromului, nr.22B, loc. Rădăuți, jud. Suceava, România

Email: [paulaciobica@gmail.com](mailto:paulaciobica@gmail.com) ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-0100-8147>