

**FORMAREA MOTIVAȚIEI LA ÎNSUȘIREA LIMBAJULUI LITERAR  
DE CĂTRE ELEVII CLASELOR PRIMARE  
(ÎN CONTEXTUL CURRICULUMULUI LA LITERATURA ROMÂNĂ  
ÎN CLASELE PRIMARE)**

**FORMATION OF MOTIVATION TO ACQUIRE THE LITERARY  
LANGUAGE BY PRIMARY SCHOOL STUDENTS  
(IN THE CONTEXT OF THE ROMANIAN LITERATURE  
CURRICULUM IN PRIMARY SCHOOLS)**

**Mariana BUZEA,**

*Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”*

*doctorand (MOLDOVA)*

*E-mail: [mariana.2286@yahoo.com](mailto:mariana.2286@yahoo.com)*

*ORCHID ID: 0000-0002-6112-9073*

**CZU: 373.3.016:821.135.1**

**Rezumat**

Generația acestui mileniu trăiește un timp al schimbărilor, în care și elevii claselor primare caută interogativ noi sensuri ale existenței sale în comunicare. Devenirea cetățeanului competent în comunicare, în diverse planuri-cognitiv, social, cultura, civilizator, globalizator se conturează în cadrul educației școlare ca valori de primă importanță.

În practica educațională a achiziționării limbii române de către elevii claselor primare se atestă și valoarea comunicativă a limbajului prin antrenarea reperelor verbale specifice comunicării în limba română.

Evaluarea competențelor de comunicare a elevilor desemnează rolul limbii române în procesul de socializare al elevilor, marchează contextul relațional al comunicării ca un contract de colaborare în baza ansamblului funcțional al interacțiunii verbale.

***Cuvinte-cheie:** capacitate, activitate de exersare, cunoștințe, atitudini, priceperi*

**Abstract**

The generation of this millennium is living a time of changes, in which even primary school students are interrogatively looking for new meanings of their existence in communication. Becoming a citizen competent in communication, in various plans - cognitive, social, cultural, civilizing, globalizing - takes shape within school education as values of first importance.

In the educational practice of the acquisition of the Romanian language by primary school students, the communicative value of the language is attested by training the specific verbal landmarks of communication in the Romanian language.

The assessment of students' communication skills indicates the role of the Romanian language in the socialization process of students, marks the relational context of communication as a collaboration contract based on the functional ensemble of verbal interaction.

***Keywords:** capacity, practice activity, knowledge, attitudes, skills*

În procesul de valorificare a limbajului literar este foarte importantă competența pragmatică a elevului, bazată pe motivare, care include utilizarea funcțională a resurselor lingvistice și literare pornind de la un șir de scheme acționale. Această competență este esențială în realizarea unor variate activități, ce implică receptarea, producerea, medierea, interpretarea, fiecare fiind susceptibile de a fi realizate în diverse forme. În acest context, activitățile de receptare sunt de o importanță primordială, ele presupun citirea unui text literar și valorificarea suportului semantic și structural. Un loc aparte îl ocupă activitățile de mediere, care permit prin intermediul interpretării rezumatului de a produce reformularea accesibilă a textului sursă. Activitățile de mediere care reprocesează un text literar existent ocupă un loc considerabil în funcționarea lingvistică și literară normală a limbii române în diverse specii literare.

Modificările fundamentale în domeniul studierii și cunoașterii literaturii române de către elevii claselor primare sunt dintre cele mai semnificative. În ultimele câteva decenii s-a răspândit tot mai mult termenul „planificarea conținutului literar”. Există tendințe de înlocuire a idiomului local prin conținutul care corespunde, din punct de vedere cultural și profesional, necesitățile materiale și spirituale ale unor elevi care locuiesc în diferite dimensiuni lingvistice. Noțiunea desemnată (ceea de planificare a conținutului literar) se referă la acțiunile conștiente ale mediului literar acceptat de societatea respectivă. Practica de asimilare a literaturii române dovedește că „implanturile” deliberate sunt respinse, în timp ce „conținuturile literare accesibile” pot și trebuie să fie intrinseci limbajului literar folosit de către elevii claselor primare, care doresc să-l practice în diverse situații de comunicare. În acest context, profesorii acceptă termenul conținut literar stratificațional. Datorită acestui fapt, limbajul literar reprezintă o bază de utilizare a limbii române literare în toate domeniile de activitate literară a elevului. Dar aceasta se referă mai întâi de toate la lexicul literar și structurilor specifice limbajului literar.

Referitor la specificul învățării limbajului T. Slama-Cazacu, care este autoarea concepției metodologiei contextual-dinamice, susține că orice metodologie de predare a limbilor (în cazul nostru al limbajului literar) trebuie să fie fundamentată teoretic, să fie justificată de o motivare a ei prin argumente atât lingvistice, cât și psihologice, psiholingvistice, pedagogice și, desigur, pragmatice, [9;p.417]. În învățarea limbajului literar se realizează nu numai formări de conținuturi literare, ci și modificări de structură mintală, adaptări la modul de gândire, de decupare „a realității literare”, reflectată în limbajul asimilat de către elevi.

Asimilarea limbajului literar, învățarea conținuturilor literare de către elevii claselor primare a depășit demult cadrul îngust al unei discipline de predare, devenind, de fapt, o dimensiune vitală a noii generații și cunoașterii bogăției literare. Căutările metodologice în domeniu converg astăzi spre primatul „comunicativului literar” în învățarea limbajului, deplasarea accentului de la învățător spre elev, lăsând loc unui proces cooperant, în care elevul devine factorul decisiv.

În fața elevilor se află următoarele acțiuni, care le determină motivația și factorii motivatori:

- să-și păstreze specificul limbajului literar
- să se integreze lingvistic structurilor specifice limbajului literar.

Consecințele învățării și limbajului literar de către elevii claselor primare au fost reflectate în diverse documente ministeriale și guvernamentale. S-a abordat problema privind motivarea elevilor claselor primare, în primul rând, pentru învățarea productivă a literaturii române, iar drept urmare și integrarea lor socioculturală. [1; p18]; [2; p.255]; [3; p.262]; [4; 228p]; 6; p.172]; [7 ;p.35]; [8; p.104], etc.

Competența de comunicare lingvistică și literară îi poate permite elevului să acționeze în anumite împrejurări, utilizând, cu precădere, atât mijloace lingvistice, cât și literare. Analizând particularitățile lingvistice și literare ale elevului, precum și competențele de comunicare lingvistică și literară, de care trebuie să dea dovadă elevii claselor primare constituie premisa pentru care profesorii urmăresc să stabilească un program inovator cu transpuneri inovative a cunoașterii operelor literare.

În cadrul European Comun de Referință pentru Limbi [10; p.16], competența de comunicare lingvistică parte integrantă a competenței de comunicare literare se definește prin relația a trei părți specifice: componenta lingvistică, componenta sociolingvistică și componenta pragmatică, ce prezintă, în elementele lor fundamentale, o sinteză a cunoștințelor, a aptitudinilor și a deprinderilor. Componenta lingvistică vizează formarea deprinderilor lexicale fonetice, sintactice, utile textului literar, în vreme ce componenta sociolingvistică, valorifică parametrii socioculturali ai elevului, iar componenta pragmatică se concretizează în folosirea funcțională a resurselor lingvistice și literare, bazându-se pe schemele sau pe descriptorii schimburilor interacționale.

Fiecare grup de componente (universal specific) se realizează la diferite niveluri ale competenței lingvistice și literare. În viziunea noastră, competența lingvistico-literară ca element constitutiv al competenței de comunicare, constă din componentele: cognitiv, pragmatic și atitudinal valoric.

Cunoștințele lingvistice și literare necesare pentru formarea competenței lingvistico-literare vor cuprinde:

- cunoștințe practice din domeniul literaturii;
- cunoștințe legate de teoria limbajului;
- cunoștințe despre relația dintre sistemul lexical, stilistic și opera literară;
- cunoașterea procesului de aplicare a vocabularului operei literare;
- cunoștințe metalingvistice, care se bazează pe reflecția lingvistică asupra operei literare și asigură formarea abilităților de conștientizare a procesului de însușire a operei literare.

Componenta cognitivă se referă la pregătirea elevilor pentru activitatea comunicativ-mentală direcționată spre stăpânirea terminologiei lingvistico-literare, a abilităților și a deprinderilor de a utiliza cunoștințele din domeniul literaturii și de a opera cu mijloace lingvo-literare de comunicare.

Competența pragmatică a competenței lingvistico-literară vizează abilități de a transmite mesaje literare într-o situație de comunicare și include abilități și deprinderi care permit o reproducere corectă a operei literare și o înțelegere a mesajelor verbale în conformitate cu normele de exprimare a limbii române. În acest component se includ și abilitățile lingvistice de receptare( corelarea compoziției unei opere literare cu semnificația blocurilor lexicale, semantice, stilistice, diferențierea unităților lexicale și a sintagmelor

apropiate pentru înțelegerea textului, stabilirea similitudinilor și a diferențelor în prezentarea informației, etc); deprinderi lingvistico-literare în producerea mesajelor literare (diferențierea contextelor literare și transpunerea lor în mediul lingvistic); strategii lingvistico-literare de receptare a textelor literare (capacitatea elevului de a înțelege opera literară cu întrebări și solicitări, a evidenția erori lingvistice și semantice, etc); strategii lingvistico-literare de producere (abilitatea elevului de a respecta corect sistemul lexical și fluxul exprimării corecte, abilitatea de a utiliza mijloacele literare la nivel de capacitate a elevului în conformitate cu programul școlar, etc).

Valoarea-cheie în formarea competenței lingvistico-literare a elevilor din clasele primare o are componența atitudinal-valorică care alcătuiește esența motivației, a aspectului socio-valoric al competenței vizate.

Competența dată vizează abilități, deprinderi de autocontrol și autoasimilare; educă o atitudine emoțională față de operele literare, față de strategiile didactice și de cercetare.

Considerăm că reperul competenței lingvo-literare o reprezintă componența atitudinal-valorică. Orientările motivaționale sunt sursa principală a activității elevului, acestea influențează la dezvoltarea atenției, a gândirii, și, nu în ultimul rând, influențează asupra succesului stăpânirii structurii operei literare și convingerea de viabilitatea cunoștințelor obținute.

Datorită motivației și factorilor motivatori, în desfășurarea învățării operei literare sunt implicate procese și activități psihice și relații de interdependență: pe de-o parte procesele și funcțiile psihice sunt antrenate în cadrul învățării operei literare, iar pe de altă parte, ele însele sunt constituite și structurate prin actul de învățare a blocului lingvistico-literar. Astfel, motivația învățării a unei opere literare antrenează în întregime psihicul, având rol generativ, formativ și constructiv față de acesta. Motivele fundamentale pentru procesul educativ sunt atașamentul și factorii motivatori.

Motivația școlară constituie ansamblul de motive ce îl determină pe elev să învețe. În contextul învățării, motivația este extrinsecă (dorința de afirmare, tendințele normative, teama de consecințe, ambiția) și intrinsecă (curiozitatea, dorința de a afla cât mai mult).

Motivația intrinsecă este fundamentul formării competențelor și a gândirii logice. Însă procesul motivațional se inversează în activitatea de învățare a operei literare. Analizând relația dintre performanță și motivația extrinsecă, am constatat o creștere a performanței proporțională cu intensificarea motivației doar până la un segment anume, după care intervine o stagnare sau chiar un regres.

În cercetarea noastră când ne referim la motivație ca fiind legată de trebuințele imediate ale elevilor, putem deosebi:

- motivația cognitivă, ce este legată de nevoia de a ști, de a cunoaște, de a fi stimulat senzorial. Acest tip de motivație se manifestă sub forma curiozității față de ceea ce este nou, de inedit, de complexitate și prin gradul ridicat de toleranță față de un anumit risc. Denumirea de motivație cognitivă este dată cu preponderență procesul de cunoaștere, înțelegere. Prin mecanismele percepției, gândirii, memoriei și imaginației au loc, în mod, progresiv, explorarea, reproducerea, înțelegerea anumitor fenomene literare și dorința de a crea ceva nou;
- motivația afectivă care-i determinată de nevoia elevului de a obține recunoașterea celorlalți și de a se simți bine în anturajul lor. Elevii învață din dorința atât de a

satisface orgoliul părinților, învățătorilor, cât și pentru a nu le pierde dragostea sau afecțiunea. În clasa academică sau la locul de trai motivația afectivă apare sub forma acceptării unor sarcini și locuri de activitate din dorința elevului de a nu fi considerat incapabil sau rău intenționat;

- motivația pozitivă, manifestată prin relaționarea directă și proporțională a rezultatelor obținute și a comportamentului promovat (valoarea soluțiilor) cu satisfacțiile personale. Motivația pozitivă nu poate fi aplicată în clasa academică. Marea diversitate a structurilor psiho-intelectuale ale elevilor face ca satisfacția să fie percepută diferit de la elev la elev. Satisfacția depinde de felul de a fi, de a gândi, de a concepe rostul și valorile vieții de fiecare elev în parte. De aceea trebuie să se construiască în clasa de elevi o structură consecventă a motivației pozitive, ce ar oferi fiecărui elev tipul de satisfacție la care este sensibil;
- motivația negativă generată de folosirea unor factori motivatori aversivi.

Cercetările experimentale din domeniul motivației în cadrul activității au dovedit că, începând din perioada preșcolară, copilul are un caracter social, ceea ce înseamnă că însăși geneza motivelor superioare este de natură socială. Datorită dezvoltării intelectuale și a structurării personalității, sistemul de valori și sistemele de referințe, sistemele de valențe se completează cu elemente și relații noi, care, în urma conceptualizării lor, devin factori operaționali. Formarea imaginii și a conceptului de sine, raportat la realitatea înconjurătoare, deschide noi perspective în structurarea formelor complexe ale motivației în care sunt implicate relațiile interpersonale, aprobările și dezaprobările sociale, relațiile interpersonale, aprobările și dezaprobările sociale, relațiile dintre subiect (dintre elevi și obiect, etc). În legătură cu acest aspect al motivației, ne putem referi la acele categorii, de necesități fundamentale, concepute și așezate într-o ordine ierarhică de Macarova A. C. [11; p.25.]; [5; p.12]

În această ierarhie, după necesitățile fiziologice și după necesitățile de securitate, pe locul al treilea urmează trebuința de apartenență și de dragoste (necesități sociale). Pe locul patru în ierarhie se situează necesitatea de a fi, ceea ce de a cincea categorie intră necesitatea de autorealizare.

Macarova arată că aceste categorii apar la individ succesiv, în funcție de nivelul de dezvoltare psihică.

Necesitățile biologice trebuie fundamentate, dar cu toate acestea în cursul dezvoltării psihice, în dinamica vieții crește treptat ponderea necesităților superioare.

Acestea pot impulsiona activitatea creatoare și pot aduce cele mai mari satisfacții.

Motivele de tip superior și ierarhia superioară a motivelor nu se formează în mod spontan, ci în procesul comunicării, sub influența educației. Corelația motivelor este creată, de exigențele societății, la început în relațiile cu educatorul, adică într-o situație nemijlocit socială, și doar ceva mai târziu devine posibilă și în cazurile de acțiuni independente ale elevului, în condițiile cerute de împlinirile concrete ale activității lui.

În structura motivației superioare, realizată prin subordonarea motivelor într-un sistem ierarhizat, la tânăr și la adult dobândește un rol predominant conținutul social, ideologic, axiologic, atitudinea omului față de normele morale, față de ideile politice. În

această formă a motivației acționează preponderent legile și îndatoririle morale conștientizate, necesitatea obiectivă recunoscută și însușită de persoană.

La acest nivel, în structura motivației accentul se transpune din sfera obiectivelor în sfera relațiilor interpersonale. Prin orice acțiune se realizează nu numai un scop obiectual, ci, concomitent, și un act social, condiționat de relațiile dintre oameni și care, la rândul lui, acționează asupra acestora.

O trăsătură caracteristică a motivației superioare rezidă în faptul că se îmbină nu numai cu scopuri personale, ci și cu scopurile colectivității, scopurile personale fiind realizate prin intermediul celor colective, prin acțiuni realizate pentru o cauză comună. Pe baza unei motivații superioare, scopurile personale pot fi subordonate scopurilor colectivității.

Motivația trebuie să constituie, atât pentru profesor cât și pentru elev, un punct de plecare bine conturat în activitatea didactică și corect formulat, având și un suport material adecvat. Numai în cazul unei motivații corecte și corespunzătoare ea devine intrinsecă limbii ca atare, ca expresie bogată a unei alte culturi și nu intrinsecă în sensul că poate fi folosită pentru scopuri proprii ca orice alt instrument de lucru. O motivație corectă, având inițial o finalitate bine conturată, urmărește, în primele etape, instalarea dorinței și plăcerii de a învăța limbajul literar românesc, apoi trecerea la transformarea acestuia în dorința de a folosi cele asimilate la nivelul unui cunoscător al limbajului literar, precum și de a înțelege viața și activitatea poporului care îl recunoaște.

Motivația este susținută de realizarea obiectivelor generale, având ca obiect și subiect elevul care, la rândul său, are o motivație mai mult sau mai puțin conștientizată. Cazul ideal este acela în care atât profesorul, cât și elevul au motivație comună sau, cel puțin, o zonă de interferență cât mai apropiată.

Pornind chiar de la formularea motivației, trebuie întotdeauna să se țină cont de materialul uman și intelectual cu care se lucrează, cât și de aspectele practice urmărite în diverse etape de învățare a limbajului literar. Limbajul literar românesc nu este receptat cu același interes de către toți elevii. Pentru ca limbajul literar respectiv să poată trezi interesul și să fie atractiv pentru elevi, este necesar să se îndeplinească o serie de condiții: să cuprindă cuvinte și expresii cunoscute de către elevi, contextul/textul literar să fie apropiat de înțelegerea elevului și preocupările lui personale, să predomină textualitatea literară, situațiile de comunicare, conversațiile în baza limbajului literar asimilat.

În însușirea limbajului literar este esențial înțelegerea generalului, a întregului material literar și apoi utilizarea acestuia în vorbirea individuală a elevului. Dacă prin orice alt sistem semiotic o parte din informație se pierde în procesul de transmitere, limbajul literar este sistemul semiotic, ce implică o îmbogățire a conținutului literar de la concepție până la receptare, iar în cazul procesului de învățare acest conținut literar se valorifică de la profesor la elev.

Astfel, în activitatea didactică pornim de la premisa că elevul este solicitat mai întâi să se implice în procesul de receptare a limbajului literar ca manifestare lingvistică și apoi ca multitudine de sensuri. Procesul de receptare capătă noi valențe, sensurile devin mai ample și mai dificile, iar conturul rotund, simplu al cercului limbajului literar se segmentează; aceasta reprezentând prima treaptă în înțelegerea și conștientizarea dificultăților textuale literare.

O lectură corectă conduce implicit spre descifrarea contextului literar, motivația prin curiozitate din partea elevului și prin necesitatea evidențierii de către profesor a vocabularului

nou al limbajului literar. În general, textele literare nu trebuie să fie prea lungi, pentru a nu încărca memoria elevilor, cu prea multe cuvinte, îmbinări de cuvinte și structuri gramaticale în același timp.

O nouă segmentare, deci o nouă treaptă în reevaluarea dificultăților textuale literare apare odată cu înțelegerea întregului, cu explicarea sensului global al materialului lingvistico-literar, motivată de această dată de necesitatea înțelegerii limbajului literar. Numai simpla înțelegere nu poate satisface curiozitatea elevilor care au nevoie de informații suplimentare privind textul literar în general, toate fiind anticipate de discuții și comentarii ce elucidează contextul în întregime. Motivația profesorului și cea a elevului tind spre același scop, iar segmentele devin tot mai mici, numărul lor crescând direct proporțional cu numărul dificultăților.

Apare ca element nou motivația integrativă, ce depinde de dorința celui care învață de a se confrunta cu elevii altor clase, deci cu vorbitorii și cunoscătorii limbajului literar asimilat: terminologie nouă, structuri gramaticale noi, contextele literare capătă un sens mult mai larg decât cel pe care profesorul încearcă să ni-l prezinte.

Competența de comunicare și de folosire ale elementelor noi (ale limbajului literar) marchează încă un pas pe scara dificultăților pe care elevii urmează să le depășească. Înțelegerea tuturor elementelor, folosirea tuturor structurilor și aplicarea cunoștințelor noi, ce se pot stabili între două sau mai multe clase, înseamnă o revenire la forma perfectă a cercului limbaj literar românesc, de data aceasta însă cu o sumă de segmente egale cu puncte reprezentând achiziționarea elementelor esențiale în învățarea limbajului literar și atingerea scopului propus în faza inițială.

Cercul lingvistic textual sau cercul-limbaj literar textual este structurat din faza inițială și faza interacțiunii culturale. Aceste două faze sunt determinate de patru faze intermediare și succesive. Faza întâi reprezintă conturul inițial al culturii limbii în baza formării deprinderilor de însușire a limbajului literar. Aici un rol deosebit îl au trei tipuri de motivații conform nivelului la care se situează însușirea și analiza lingvistică a limbajului literar, și anume:

- motivația fonetică identificată de blocuri lexicale;
- motivația morfologică ce se referă la derivarea lexicală a blocurilor de limbaj literar cu bază nominală sau verbală;
- motivația semantică, mai specială, ce se referă la apozitia sens propriu-sens figurat.
- Aceste tipuri de motivație condiționează achiziționarea structurilor lingvistice ale limbajului literar, în mod succesiv și constructiv în baza celor patru faze ce reprezintă dicotomia expresie-conținut: expresia ca formă (fonetică) și substanță (fonologică) și conținutul ca formă (gramaticală) și substanță (semantică). Fazele respective asumă, în cadrul sistemului de predare-învățare a limbajului literar românesc, complementaritatea a două dimensiuni:
- selectare unităților de limbaj literar ce urmează a fi predate și asimilate;
- motivația subiecților (elevilor).

Ori, fazele reprezintă elaborarea și aplicarea activităților motivante ce permit o predare-asimilare pe cât de justificată, pe atât de reală și posibilă. Prin urmare, scopul dual, urmărind atât formarea deprinderilor de abilitate lingvistică și asimilare a limbajului literar, cât și cea de orientare motivațională spre o „altă comunitate a limbajului literar”, incluzând cu cultura ei.

Înșușirea limbajului literar se bazează și contribuie la formarea motivelor interne superioare ale elevilor din clasele primare, în special a motivelor cognitiv-instructive. În acest scop, un rol esențial îl are utilizarea metodei active în valorificarea limbajului literar. Prin valorificarea limbajului literar de elevii claselor primare în procesul de învățare al literaturii române se realizează două dintre cele mai relevante funcții ale motivației, cea de activizare și direcționare.

Fundamentarea formării motivației la elevii claselor primare în baza și pentru însușirea limbajului literar pe scop ca element esențial al motivației și pe cunoașterea rezultatelor ca direcționare a activității, conferă procesului în ansamblu un șir de efecte pozitive.

### BIBLIOGRAFIE

1. CHIREEV A. *Metode de studiere a motivelor intrinsece ale învățării*. Viața școlii: Cluj, Casa Corpului Didactic, 1973, p.18;
2. CRIȘAN A. *Educarea comunicării: aspecte ale „sintaxei mixte” în dialogul la elevi*. Limba și literatura, 1987, n2. pp. 247-255;
3. IONESCU M., Chiș V. *Strategii de predare și de învățare*, Bucuresti: Editura Științifică, 1992, p. 262;
4. IONESCU M., Chiș V. *Limbi și literaturi moderne*, Iași, 1988, p. 228;
5. MÂNDĂCANU V. *Conținutul învățământului în context curricular//Tehnologii educaționale moderne*, vol. II, Chișinău, 1994, pp. 7-20;
6. MAHU V. *Problematizarea și motivația în procesul de instruire*. Chișinău: Editura Știința, 1992, p. 13;
7. OKON W. *Învățământul problematizat în școala contemporană*. București: E.D.P., 1978, p. 35;
8. ROZENTAL N. *Organizarea și dirijarea activității cognitive a elevilor*. Chișinău, 1988, p. 104.
9. SLAMA-CAZACU T. *Orientări moderne în lingvistica aplicată la predarea limbilor străine*. Loghos și methodos. Cluj-Napoca: Universitatea Babeș-Bolyai, 1982, p. 345-417;
10. Common European Framework of Reference for Languages. Learning, Teaching, Assesement. Companion Volume with New Descriptions (F-67075). Strasbourg Cedex, 2018.227p, ISBN:168078-7989, p.15;
11. МАРКОВА А.К. *Тренинг для мотивации обучения в школьном возрасте*. Учебный материал для учителей. Москва: «Просвещение», 1983, p. 96;