

5. FEURAȘ E. Angajabilitatea studenților instituțiilor de învățământ superior: experiența europeană. În: *Economica*, 2015, nr.1(91), p.90-97. Disponibil: http://irek.ase.md/xmlui/bitstream/handle/123456789/170/FeurasE_ec_2015_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y
6. Implementarea Procesului Bologna în România: Perspectiva studenților. Disponibil: www.anosr.ro/wp-content/uploads/2012/07/2009-Raport-Implementare-Proc-Bologna-in-Romania-Perspectiva-Studentilor-1.pdf
7. Maharaso M., Hay D. Higher Education and Graduate Employment in South Africa. In: *Quality in Higher Education*, 2001. Vol.7. Issue 2. P.139-147. Disponibil: <https://doi.org/10.1080/13538320120060033>
8. Modernizarea învățământului superior în Europa: acces, retenție și angajabilitate. Eurydice (Brussels, Belgium): European Commission, 20014. 1-4 p. Disponibil: <https://op.europa.eu/ro/publication-detail/-/publication/6d4d7cea-883f-11e5-b8b7-01aa75ed71a1/language-ro>
9. MORLEY L. Producing New Workers: Quality, equality and employability in higher education. In: *Quality in Higher Education*. 2001. Vol.7. Issue 2. P.131-138. Disponibil: <https://doi.org/10.1080/13538320120060024>
10. PETCU, V., PETCU A., HĂJ C. et al. Ghid practic privind internaționalizarea învățământului superior românesc. București: IEMU, 2015. 95 p. Disponibil: <http://old.uefiscdi.ro/Upload/19bb0071-bc38-4855-9344-cb3e091bcb5d.pdf>
11. POURATASHI M. Higher education and activities to improve students' employability skills. In: *Journal of Education for Business*. 2019. Vol.94. Issue 7. P.433-439. Disponibil: <https://doi.org/10.1080/08832323.2018.1548421>
12. SPINU L. Tendințe și particularități ale angajării absolvenților în activitatea educațională/didactică. In: *Studia Universitatis Moldaviae*. 2019, p.79-85. Disponibil: <http://studiamsu.eu/wp-content/uploads/12.-p.79-85.pdf>

ÎNVĂȚAREA VIZIBILĂ – O NOUĂ PROVOCARE

*Trăistaru Rely-Monica, profesor pentru învățământul primar,
Școala Gimnazială „Vlaicu Vodă”, Slatina, Olt
doctorandă UPS „Ion Creangă” din Chișinău*

CZU: 37.02

Abstract

Learning as a determined motivational process is a planned activity, a dynamic action model, an action plan through which knowledge, ideas and ways are systematically reconstructed and developed through which we can substantiate, examine and validate truths, through the activity of student personality, training and becoming one's own individuality. It takes many forms: learning by reception; discovery learning; conscious learning; machine learning etc. Visible learning promotes the idea of optimizing and streamlining training by adapting it to the pace and way of thinking of each student. An important place in the full learning process is occupied by the strategies of adapting the students to the contents and the way they carry out their teaching-learning-evaluation activities through motivated didactic approaches, which actively involve the student and capture his interest.

Key-words: visible learning, motivation, autonomy, interactive.

În contextul societății actuale, învățarea vizibilă sprijină formarea profilului absolventului de clasa a patra prin dezvoltarea competenței „a învăța să înveți”. Rolul cadrului didactic este de moderator, facilitator al procesului instructiv-educativ. Lecțiile sunt proiectate modern, prin intermediul unor hărți cu ajutorul cărora elevii vor învăța singuri, prin descoperire.

Învățarea a fost și continuă să rămână o temă centrală pentru pedagogie și permanent pentru cercetarea psihologică, datorită complexității și importanței acestui proces pentru evoluția societății. Interesul de care s-a bucurat în opinia teoreticienilor de diverse orientări a fost imens,

problematica învățării, fiind legată de întreaga existență a ființei umane și considerată unul dintre cele mai semnificative procese și fenomene individuale și sociale.

Motivația alegerii acestei teme constă în interesul meu pentru dezvoltarea creativității elevilor, formarea unor abilități și deprinderi în raport mediului apropiat al acestora și formarea unei atitudini pozitive în raport cu cunoașterea, cu învățarea activă.

Învățarea vizibilă este un ansamblu de elemente educaționale specifice, vizând achiziții și abilități precise; ca structură, are la bază achiziții; poate fi parcurs independent; nu este centrat pe conținut, ci pe posibilitățile și prioritățile celui ce învață, motiv pentru care se integrează în itinerarii și logici variate ale învățării; el nu este construit pe o materie, ci pe activități de învățare; poate evolua pe trasee diferențiate prin grade de dificultate, volum de cunoștințe, tipuri și stiluri de învățare, în consens cu aspirațiile, nevoile, vârsta intelectuală sau nivelurile aptitudinilor educaționale; autonomia rezultă din activitățile de învățare proiectate pentru elev, ceea ce permite articularea sa cu alte module anterioare și ulterioare, altfel spus, permutări.

Din perspectiva pedagogică, autonomia este definită ca *obiectiv general al educației și instrucției, termen sinonim cu cei de emancipare și autodeterminare. Prin autonomie i se acordă subiectului posibilitatea de a-și realiza și construi universul independent, în cadrul legilor morale de bază.*

Învățarea este și rămâne o problemă importantă și actuală atât pentru profesorul care se confruntă cu situații benefice, cât și pentru elevul ce este motivat să învețe și are resurse energetice și obiective clare, întrucât este pus să găsească instrumentele și contextele de menținere și de valorificare maximă, de transformare a ei într-o resursă permanentă de dezvoltare. Prin urmare, *învățarea deplină* implică dinamizarea unei scheme de tip acțional, care se axează pe competențele generale ale subiectului, intuirea și perceperea situației în care urmează să acționeze, motivarea lui pentru sarcinile pe care le are de realizat în contextul și condițiile respective. De rezultatul învățării depline depinde dezvoltarea armonioasă a personalității.

Asupra învățării influențează următoarele principii:

Principiul: Cunoașterea și valorizarea caracteristicilor psiho-sociale ale elevului. Acesta are la bază ideea că elevii pot fi ușor de cunoscut, că putem realiza procese instructiv-educative reușite, bazându-ne doar pe bunul simț, elevul se caracterizează prin utilizarea celor mai diverse forme de învățare, de cercetare, de activități politice, culturale sau sociale etc.

Pentru înțelegerea acestui principiu este important să cunoaștem capacitățile intelectuale ale elevului, nivelul de dezvoltare. În această primă fază „nu avem de-a face cu o degradare sau deteriorare a acestor capacități, ci cu o dezvoltare puternică a lor”. Și aici sunt diverse opinii, deoarece sunt zone în care se operează corect și eficient cu concepte și zone în care activitatea este numai un proces de cercetare. Prin urmare, cu elevul, ca ființă vie cu particularitățile psihice proprii, este uneori extrem de complicat de lucrat. Numai în măsura în care reprezentarea noastră despre el va fi și ea adecvată putem construi un proces educativ adecvat, putem proiecta, organiza și desfășura lucrări practice, capabile să dezvolte cu adevărat cunoașterea, valorile și acțiunea proprie a acestora.

Iată de ce, deosebit de important este să se cerceteze cum se construiește azi situația de învățare, cum se desfășoară relațiile educative speciale. Primul element care cere să fie identificat în procesul învățării este aflarea reprezentărilor, a percepțiilor personale ale elevilor, a modurilor de cunoaștere, apreciere și acțiune. Se cere în mod stringent să se studieze dificultățile

de înțelegere, modul de participare la propria formare. Nu este lipsit de importanță să cunoaștem starea de la care pornim și tendințele în cazul acestei stări, cum sunt organizate cunoștințele și acțiunile practice, participarea la învățare, la muncă, condițiile care facilitează dezvoltarea lor, ce probleme apar în practica cotidiană, în ce mod se realizează competențele școlare, ce sentimente intelectuale sunt prezente (curiozitate, aspirație intelectuală etc.), ce restructurări în procesul cognitiv și acțional pot fi întreprinse, ținând cont și de obstacolele existente [1, p. 124].

Un alt principiu psihopedagogic al învățării este principiul centrării pe elev, ce are la bază conceptul axării pe cel ce învață. Abordarea educației din perspectiva centrării pe cel ce învață presupune dezvoltarea personalității, valorificarea potențialului fiecărui elev, dar, în același timp, presupune și necesitatea ca elevii să-și asume un înalt grad de responsabilitate în contextul învățării și să-și aleagă în mod activ scopurile, precum să-și administreze învățarea. Învățământul modern presupune o metodologie axată pe promovarea metodelor interactive care să solicite mecanismele gândirii, ale inteligenței, ale imaginației și creativității. „Activ” este elevul care „depune efort de reflecție personală, interioară și abstractă, care întreprinde o acțiune mintală de căutare, de cercetare și redescoperire a adevărilor, de elaborare a noilor cunoștințe. „Activismul exterior” vine deci să servească drept suport material al „activismului interior”, psihic, mental, să devină un purtător al acestuia”. Piedicile împotriva comunicării pot foarte bine limita participarea activă a anumitor membri la o acțiune coordonată. Implementarea acestor instrumente didactice moderne presupune un cumul de calități și disponibilități din partea cadrului didactic: adaptarea stilului didactic, mobilizare, dorința de autoperfecționare, gândire reflexivă și modernă, creativitate, inteligență de a accepta noul și o mare flexibilitate în concepții. O învățare eficientă, durabilă, este aceea care are la bază participarea activă a elevului la descoperirea informațiilor, a sensului și utilității lor. În activitățile tradiționale, formele predominante de organizare a elevilor sunt cele frontale, când lucrăm simultan cu întregul grup și toți elevii rezolvă aceeași sarcină de lucru.

În activitățile centrate pe elev sunt dominante activitățile individuale și în grupuri mici. Pentru crearea unui cadru eficient de învățare este importantă echilibrarea instruirii frontale, individuale și de grup. La fiecare activitate se introduce un element nou (tehnică, strategie, formă de organizare), iar după evaluarea rezultatelor se renunță la anumite aspecte și se aplică altele. Fiecare activitate devine un mic experiment didactic prin care se confirmă sau se infirmă diferitele ipoteze de lucru pe care a fost fundamentată cercetarea [2, p. 124].

*Principiul învățării active se bazează pe asumțiile că toate activitățile de învățare implică două tipuri principale de experiență (a observa și a face) și două modalități principale de dialog (dialogul cu sine și dialogul cu ceilalți) [3]. Dialogul cu sine implică autochestionare asupra propriilor gânduri sau asupra a ceea ce ar trebui gândit și asupra propriilor sentimente. Dialogul cu ceilalți implică abilitatea de a-i asculta pe ceilalți (profesor, colegi), a discuta. Observația – aceea ce fac alții (directă sau vicariantă) implică receptivitate, iar *A face* – orice activitate de învățare în care elevul face ceva (realizează un experiment, realizează o analiză critică a unei lucrări, susține o prezentare orală).*

Pentru utilizarea la un nivel mai avansat a *învățării active*, trebuie o combinare potrivită a componentelor învățării active: dacă elevii își scriu gândurile despre o temă (dialog cu sine) înainte de a se angaja într-o discuție de grup (cu alții), discuțiile din grup vor fi mai bogate și mai angajate. Dacă după acestea se realizează observația, observația va fi mai bogată. Dacă aceasta

este urmată de execuția acțiunii observate, se va ști mai bine ce este de făcut. După aceasta trebuie să urmeze un nou dialog cu sine și apoi cu alții.

Principiul învățării active presupune înțelegerea, iar aceasta înseamnă mai mult decât cunoașterea faptelor, prin aceea că demonstrează:

- o bază solidă de cunoștințe procedurale (adică moduri de operare cu informațiile);
- înțelegerea faptelor, fenomenelor într-un cadru conceptual;
- organizarea cunoștințelor astfel încât acestea să fie ușor accesate și aplicate [3, p. 65].

Elevii construiesc cunoașterea și înțelegerea pe baza a ceea ce deja cunosc și / sau cred. Aceasta este esențial, deoarece ei posedă reprezentări, căci invariabil, indiferent de natura lor, cunoștințele vor influența învățarea școlară. De multe ori, aceste elemente (de „pre-cunoaștere”, căpătate în contexte informale) sunt idei rezonabile și adecvate în diferite situații limitate. Dar ele pot fi și aplicate impropriu în circumstanțe în care nu pot funcționa ca atare [ibidem].

Elevii formulează noile cunoștințe prin modificarea și rafinarea conceptelor lor curente și prin adăugarea de noi concepte la ceea ce cunosc deja. De fapt, ei își modifică ideile când acestea sunt nesatisfăcătoare pentru explicare, descriere, operare la modul general. Dacă cadrul didactic ghidează subiecții spre cercetarea informației, ei au posibilitatea să descopere ei înșiși alternative plauzibile și evident folositoare, atunci încep să-și rafineze achizițiile anterioare și să adauge unele noi.

Promovarea învățării active presupune și încurajarea parteneriatelor în învățare. În fapt, adevărata învățare, este aceea care permite transferul achizițiilor în contexte noi, este nu doar simplă activă (individual activă), ci interactivă, care are la bază conceptul de reciprocitate definit de M. Bruner, ca „o nevoie umană profundă de a da o replică altcuiva și de a lucra împreună cu alții pentru atingerea unui obiectiv”. Tot el afirmă că reciprocitatea este un stimulent al învățării: „Când acțiunea comună este necesară, când reciprocitatea este activată în cadrul unui grup în vederea obținerii unui rezultat, atunci par să existe procese care stimulează învățarea individuală și care conduc pe fiecare la o competență cerută de constituirea grupului” [4, p. 56].

Principiul instruirii interactive se axează pe ideea participării fiecărui elev în cadrul grupului pentru rezolvarea unei sarcini comune.

Cercetătoarea M. Bocoș susține că *instruirea interactivă reprezintă un tip superior de instruire, care se bazează pe activizarea subiecților instruirii, pe implicarea și participarea lor activă și deplină în procesul propriei formări, precum și pe instaurarea de interacțiuni, schimburi intelectuale și verbale, schimburi de idei, confruntare de opinii, argumente etc. între aceștia* [5, p. 8].

Caracteristica majoră a principiului instruirii interactive este abordare centrată pe cel ce învață, respectiv pe activitatea sa de construire a cunoașterii, accentul punându-se pe construirea individuală a cunoașterii personale, pe modul în care persoana dobândește cunoștințele. Altfel spus, subiectul își personalizează metodele de lucru și își construiește strategii de acțiune adaptate propriei formări și propriei personalități.

Fără îndoială, este adevărat că acela care învață trebuie să-și construiască cunoașterea prin intermediul propriei înțelegeri și că nimeni nu poate face acest lucru în locul său.

Realizarea acestor principii are loc în implementarea strategiilor didactice, ce se bazează și pe construcția personală a elevului. Dar nu este mai puțin adevărat că această construcție personală este favorizată de interacțiunea cu alții care, la rândul lor, învață. Altfel spus, dacă elevii își construiesc cunoașterea proprie, nu înseamnă însă că fac acest lucru singuri, izolați.

Un alt principiu psihpedagogic al învățării este principiul influenței motivației asupra învățării.

Principiul influenței motivației asupra învățării depinde de o serie de factori [6, p. 67]:

- încrederea în propriile mecanisme de autocontrol și în propriul potențial cognitiv, în posibilitățile de reușită;
- claritatea și consistența valorilor personale și sociale acceptate și interiorizate, a intereselor și scopurilor asumate;
- realismul expectațiilor personale, privitoare la succesul sau eșecul acțiunilor;
- sistemul motivațional care stă la bază.

Condițiile și principiile psihopedagogice în procesul învățării la elevi constituie un element determinant al sistemului *de mijloace pedagogice*. Aceste mijloace sunt: *activitatea independentă a elevului și metodele active participative*.

Fundamentat pe modelul integrativist, *modelul învățării / însușirii depline* exprimă ideea unui alt traseu de abordare a instruirii, susținut de mai mulți teoreticieni ai educației: J. H. Block, F. Weinert, P. Petersen, J. Th. Hastings, Th. S. Guskey etc., model la proiectarea și experimentarea căruia au adus o contribuție remarcabilă J. B. Carroll și B. S. Bloom.

Axa centrală a acestui model este dată de ideea că un proces de instruire eficient trebuie să-l conducă pe orice elev la stadiul așteptat al propriei dezvoltări evolutive, al unei competențe care se poate finaliza într-o direcție profesionalizată [7, p. 84].

Într-un articol, publicat în 1963, *A model of school learning* (Un model al învățării în școală), J. B. Carroll atrăgea atenția că imaginea clasică despre puterea de a învăța a copiilor este întemeiată pe premise false și, ca atare, este greșită. Ca urmare, ea trebuie schimbată și, odată cu schimbarea ei, se poate construi un model al instruirii apt să determine *învățarea deplină* [Apud **Jurcău N.**].

Raționamentul său își propunea nu să nege, ci să reafirme diferențele individuale de învățare dintre copii, natura lor fiind nu doar de ordin genetic și psihogenetic, ci și de ordin social (influențe ce țin de specificul mediului familial, școlar, microsocioal etc.). Cum menirea teoriei este aceea de a găsi explicații și soluții la problemele care apar, și în acest caz trebuie să acceptăm ideea că diferențele individuale de învățare pot fi explicate și modificate într-o mare varietate de moduri și nu să ne „blocăm” într-o variantă greu controlabilă.

Mai mult, cercetările începuseră să demonstreze că cei mai mulți copii *pot învăța complet* (deplin) ceea ce li se predă în școală, ceea ce înseamnă că problema nu stă în primul rând în capacitatea de învățare a elevului, ci în găsirea mijloacelor unei predări eficiente. În acest sens, el va abandona varianta clasică, abordând un alt traseu și atrage atenția asupra faptului că una din diferențele semnificative dintre copii, mai puțin explicată și valorificată în optimizarea învățării, este cea referitoare la ritmul / viteza de învățare, în directă relație cu tempoul reactivității individuale.

În această viziune, *orice populație școlară poate fi definită ca fiind compusă din elevi cu ritmuri diferite de învățare*: elevi cu „*ritm de învățare rapid*”, elevi cu „*ritm de învățare mediu*”, elevi cu „*ritm de învățare lent*” [8, p. 38].

Ritmul de învățare se asociază obligatoriu unui alt parametru și anume, timpul de învățare. Altfel spus, fiecare ritm de învățare cere timpul său de învățare. Știut fiind faptul că ritmul de învățare condiționează rezultatul învățării și neluând în seamă *factorul timp*, rămânând în accepțiunea clasică a definiției *capacității / aptitudinii doar în termeni de performanță* –

capacitatea / aptitudinea = performanță supramedie – firește că s-a căzut în capcana considerării elevului cu „ritm lent de învățare” ca făcând parte din categoria elevilor mai puțin capabili, „slabi” la învățatură, și a elevilor cu „ritm rapid de învățare” în categoria celor „buni”, capabili, ceea ce nu este corect.

Practica demonstrează că rezultatele învățării sunt diferite la același educat în condițiile respectării sau nerespectării ritmului său de lucru / învățare.

Pornind de la aceste considerații, J. B. Carroll va propune un model instrucțional cu ajutorul căruia, respectând ritmul de învățare al fiecărui elev, în practică, poate fi optimizată învățarea sau, cum se exprima el, poate fi realizată „învățarea desăvârșită” sau „deplină”, de unde și numele de „mastery learning”. Factorul „timp de învățare” fiind unul principal în construcția modelului său, acesta mai este cunoscut și cu numele de „modelul temporal al învățării”.

În optica acestui model, nivelul atins de cel ce învață este întotdeauna o funcție a raportului dintre timpul real de care el dispune și timpul necesar pentru „acoperirea” unei sarcini de învățare [8, pp. 40-43]:

Timpul real (efectiv folosit)

Nivelul de învățare = f (—————)

Timpul necesar

În accepțiunea lui J. B. Carroll, învățarea este o evoluție de la „nestăpânirea materiei” la „stăpânirea materiei” de învățat, traseu ce se parcurge treptat prin „pași” intermediari, într-un ritm mai lent sau mai rapid, conform ritmului individual de învățare. Respectând acest ritm și, prin raportare la el, asigurând condițiile reale de instruire, putem vorbi de *învățarea deplină*.

La rândul său, „timpul real” (efectiv folosit) este definit în funcție de două variabile:

a) perseverența sau cantitatea de timp în care elevul se străduiește să intre în stăpânirea sarcinii de învățat;

b) ocazia de învățare sau timpul pus la dispoziția elevului.

Prin utilizarea învățării vizibile dispare predarea noțiunilor de către cadrul didactic, elevii elaborând propriile definiții la care vor ajunge prin explorare, cooperare, activități practice.

Învățarea vizibilă subliniază importanța profesorilor în calitate de evaluatori ai propriului impact și implică să acționezi asupra dragostei de a învăța, invitând elevii să rămână în procesul de învățare și văzând modurile în care ei pot să-și îmbunătățească sentimentul sănătos de a fi, respectul de sine și considerația pentru ceilalți, dar și felul în care pot avea rezultate mai bune la învățatură.

Acest sistem reprezintă precursorul succesului în școală și implică energie și resurse, iar aspectul „vizibil” se referă la a face învățarea vizibilă profesorilor, asigurând progresul în procesul de învățare al elevilor, la a face învățarea vizibilă elevilor, astfel încât ei să învețe să devină propriii lor profesori, ceea ce constituie însușirea de bază a învățării continue sau autoeducării, precum și a dragostei de a învăța, dorință pe care s-o îndrăgească elevii.

Argumentul fundamental al cercetării susține existența unei „practici” a învățării. Consider că învățarea vizibilă este eficientă pentru toți elevii și pentru toate situațiile de învățare. Realizarea unor activități de învățare vizibilă, integrate într-o formă atractivă, flexibilă, mobilizatoare, care să conducă activitatea copilului spre investigare, documentare, cercetare și aplicare practică a celor învățate reprezintă viitorul în procesul instructiv educativ.

Prin utilizarea tehnicilor de învățare vizibilă urmăresc creșterea randamentului școlar și a creativității elevilor, dezvoltarea gândirii cognitive, a comunicării și a curiozității elevilor.

Prin această practică, în procesul instructiv-educativ vor fi formate copiii din învățământul primar cele opt competențe cheie: *Competența lingvistică (la nivel de limbă maternă)*, *Competența lingvistică (la nivel de limbi străine)*, *Competența matematică*, *Competența științifică și tehnologică*, *Competența de învățare (a învăța să înveți)*, *Competența civică, interpersonală și interculturală*, *Competența antreprenorială și Competența de exprimare culturală*.

Învățarea deplină reprezintă unul dintre conceptele moderne ale pedagogiei constructiviste.

BIBLIOGRAFIE

1. MUREȘAN, P. *Învățarea eficientă și rapidă*. București, 1990.
2. *Dimensiuni ale educației centrate pe cel ce învață*. Chișinău, 2011.
3. Popescu - Neveanu, P. *Dictionar de psihologie*. București: Editura Albatros, 1978.
4. BOTKIN, J. W.; ELMANDJRA, M., MALITA, M. *Orizontul fără limite ale învățării*. București: Editura Politică, 1981.
5. BOCOȘ, M. *Didactica disciplinelor pedagogice. Un cadru constructivist*. Ediția a III-a. București: Editura Paralela 45, 2008.
6. SCHAUB, H.; ZENKE, K.G. *Dictionar de pedagogie*. Iași: Editura Polirom, 2001.
7. NICULCEA, T.; MARIN, M. *Limba română. Clasa a III-a. Ghidul învățătorului*. Ch.: Cartier, 2007.
8. JINGA, I.; NEGREȚ, I. *Învățarea eficientă*. București: Editura Aldin, 1999.

ROLUL MOTIVAȚIEI ÎN PREVENIREA PARENTALITĂȚII TIMPURII

*Voicu Ionela, profesor, director adjunct
Liceul Teoretic „Nicolae Iorga”, Nehoiu, România
doctorandă, UPS „Ion Creangă” din Chișinău*

CZU: 159.9:37.018.262:37.034

Abstract

This article treats the motivation as a prevention factor of early parenting. The necessity to study this problem is determined by prestige lowering of parentally and also by the increased cases of early parenting . This causes social difficulties also for the young parents, for their children, for their families. It is necessary to educate the personality of a future parent by understanding parental responsibilities and the necessity of being prepared for the role of parent. Another objective is to analyze the teenage pregnancy phenomenon, for finding the best ways to motivate teenagers to choose better for themselves.

Key-concepts: motivation, early parentig, teenage pregnancy, education for parenthood.

Noțiunea de motivație a fost introdusă în psihologie la începutul secolului al XX-lea. Termenul de motivație derivă de la adjectivul latin *motivus* = care pune în mișcare și desemnează aspectul energetic, dinamic al comportamentului uman. În accepția cea mai largă, motivația reprezintă „ansamblul factorilor dinamici care determină conduita unui individ”. O definiție mai completă este cea oferită de Al. Roșca [4, p. 8]: „Prin motivație înțelegem totalitatea mobilurilor interne ale conduitei, fie că sunt înnăscute sau dobândite, conștientizate sau neconștientizate, simple trebuințe fiziologice sau idealuri abstracte”. Motivația este factorul care determină organismul să acționeze și să urmărească anumite scopuri. Orice act de conduită este motivat, chiar dacă, uneori, nu ne dăm seama pentru ce facem o acțiune sau alta. Nici un act comportamental nu apare și nu se manifestă în sine, fără o anumită incitare, direcționare și susținere energetică. Motivația este un „concept fundamental în psihologie și, în genere, în științele despre om, exprimând faptul că la baza conduitei umane se află întotdeauna un