**Evaluarea preliminară a studenților la începutul ciclului de studii universitare de licență**

Ne propunem aplicarea unui proces de evaluare preliminară a noilor studenți, într-un cadru metodologic unitar, la nivelul întregii universități. *Scopul evaluării preliminare este identificarea nivelului de dezvoltare a abilităților de învățare ale studenților și analiza unui set complex de potențiali predictori ai abandonului academic, prin aplicarea unor chestionare care iau în considerare factori pe care literatura de specialitate i-a identificat ca fiind puternic corelați cu succesului academic și cu evitarea fenomenului de abandon universitar.* Printre aceștia se numără factori motivaționali, modalități de abordare a învățării, factori de interes situațional, abilități de gândire reflexivă și gândire critică, abilități colaborative și tendințe de procrastinare academică. Itemii specifici fiecărei subscale a fiecărui chestionar pot fi găsite în secțiunea Anexe.

Rezultatele colectate în urma evaluării preliminare vor fi puse la dispoziția facultăților și departamentelor academice ale UVT, în vederea monitorizării parcursului educațional al studenților de către tutorii de an și responsabilii de programe de studii și organizării de activități remediale și de sprijin, împreună cu cadrele didactice universitare și cu sprijinul Centrului de Consiliere și Orientare în Carieră din UVT (CCOC-UVT), al Centrului de Dezvoltare Academică (CDA-UVT) și, dacă este cazul, al Departamentului pentru Managementul Calității UVT (DMC-UVT). De asemenea, prin intermediul acestui proces de evaluare preliminară ne propunem să identificăm în timp util studenții care sunt în situații de risc de abandon, cu scopul de a derula apoi intervenții și programe de sprijin care facilitează integrarea în mediul universitar și susțin studenții UVT în dezvoltarea lor personală și profesională. Totodată, Centrul de Dezvoltare Academică (CDA-UVT), în baza rezultatelor colectate, va dezvolta inovații educaționale fundamentate pe date empirice.

***Implementare***

Chestionarele aferente evaluării preliminare vor fi completate de studenții din anul I al ciclului de studii universitare de licență în Săptămâna de inițiere sau în prima săptămână a anului universitar. După colectarea datelor, echipele CDA și CCOC vor fi responsabile de prelucrarea lor pentru analize statistice. Un raport bazat pe rezultatele obținute va fi pregătit de către echipa CDA la maximum 4 săptămâni după colectarea datelor, defalcat pentru fiecare facultate și program de studii în parte. Pe parcursul anului universitar ne propunem să urmărim atât evoluția studenților, cât și impactul intervențiilor derulate în primul semestru, așadar aplicarea instrumentelor va fi una longitudinală.

Propunem următorul design de aplicare: T1 - începutul anului universitar, T2 - la finalul primului semestru, T3 - la finalul anului universitar și T4 - instrumentele se reaplică la următorul an de studii, pentru a urmări evoluția studenților pe parcursul experienței universitare. În funcție de analizele statistice o să integrăm rezultatele și concluziile observate pentru a crește eficiența intervențiilor sau pentru a îmbunătății designul studiului.

***Instrumente***

**Colectarea datelor va fi realizată prin intermediul unui chestionar alcătuit din 7 scale:**

*Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ; Pintrich, 1991);*

*Study Process Questionnaire –Revised (R-SPQ-2F; Biggs și colegii, 2001);*

*Situational Interest Survey (SIS; Linnenbrink-Garcia și colegii 2010);*

*Reflective Thinking Questionnaire (RTQ; Kember, Leung și colegii, 2000);*

*Classroom Activities and Outcomes Survey (Terenzini, 1999);*

*Academic Procrastination Scale - S (APS-S; Yockey, 2016);*

*Predictors of academic dropout intention in university students (Tinto și Cullen, 1973).*

În paragrafele următoare sunt descrise aceste 7 scale. Aplicările anterioare ale acestor instrumente la studenții UVT au relevat valori psihometrice corespunzătoare pentru toate scalele. În acest sens, pentru fiecare subdimensiune a acestor instrumente vom prezenta valoarea indicelui *Cronbach alfa (α)*, calculată în contextul aplicării chestionarelor pe un lot de 650 de studenți UVT de anul I al ciclului de studii universitare de licență.

***Motivated Strategies for Learning (MSLQ****, Pintrich, 1991)* este constituit din 44 de itemi și măsoară *credințele motivaționale* și *utilizarea strategiilor (meta)-cognitive* *în învățare* ale studenților (Pintrich, 1991). Răspunsurile sunt înregistrate pe o scală de tip Likert-7, unde *1 - Deloc adevărat* și *7 - Total adevărat*. MSLQ prezintă trei factori motivaționali distincți: *Autoeficiența* (α = .89)*, Valoarea intrinsecă* (α = .87) și *Anxietatea de evaluare* (α = .75)*. Autoeficiența* reprezintă percepția studentului asupra propriei competențe și încrederi în ceea ce privește munca școlară (Pintrich, 1991) și este văzută ca unul dintre principalele elemente motivaționale în determinarea succesului academic cu o mărime a efectului foarte mare, (*d*=1.81*)* (Schneider si Preckel, 2017). *Valoarea intrinsecă* reprezintă percepția studentului asupra interesului intrinsec și importanței acordate muncii școlare (Pintrich, 1991) și are o mărime a efectului mică spre medie în determinarea succesului școlar (*d=* 0.32) (Schneider și Preckel, 2017). *Anxietatea de evaluare* reprezintă percepția studentului asupra nivelului de griji și de interferențe cognitive negative în timpul examenelor sau a altor testări (Pintrich, 1991) și are o mărime a efectului medie, în sens negativ, în determinarea succesului școlar (*d=* - 0.43) (Schneider si Preckel, 2017).

De asemenea, MSLQ prezintă și doi factori cognitivi: *Utilizarea strategiilor cognitive* (α = .83) și *Autoreglarea* (α = .74). *Utilizarea strategiilor cognitive* se referă la percepția studentului asupra propriilor strategii de învățare, cum ar fi repetiția, elaborarea, sumarizarea și organizarea (Pintrich, 1991). *Autoreglarea* reprezintă percepția studentului asupra propriilor strategii metacognitive, cum ar fi planificarea și monitorizarea înțelegerii, dar și asupra dozării efortului și perseverenței în situații dificile (Pintrich, 1991) și are o mărime a efectului mare în determinarea succesului academic (*d*= 0.75) (Schneider și Preckel, 2007).

***Study Process Questionnaire (R-SPQ-2F; Biggs și colegii, 2001****)* măsoară *modalitatea de abordare a învățării* de către studenți și cuprinde 20 de itemi, conturând două dimensiuni distincte: *Abordarea de suprafață* și *Abordarea de profunzime*. Înregistrarea răspunsurilor este realizată pe o scală Likert-5, unde *1 - Foarte rar adevărat* și *5 - Aproape întotdeauna adevărat.* *Abordarea de profunzime a învățării* este strâns legată de motivația educabililor de a înțelege și de a interacționa cu materialul în așa fel încât accentul este pus pe înțelegerea principalelor subiecte și principii pentru a crea o învățare semnificativă (Biggs și colegii, 2001; Warburton, 2003). În schimb, *abordarea de suprafață a învățării* duce de obicei la memorarea selectivă a conținutului, fără a înțelege ramificațiile acestuia și se bazează pe motivații care sunt extrinseci sarcinii în cauză, cum ar fi teama de eșec. Aceste două strategii de abordare a procesului de învăţare, folosite într-un context dictat de sarcina de lucru, împreună cu o motivație îndreptată spre îndeplinirea sarcinii, tind să prezică succesul academic cu o mărime a efectului medie spre mare (*d*= 0.65). Instrumentul (Biggs și colegii, 2001) prezintă calități psihometrice foarte bune în context național (Smarandache și colegii, 2021).

***Situational Interest Survey (SIS)*** *(Linnenbrink-Garcia și colegii 2010)* măsoară interesul situațional al studenților (Linnenbrink-Garcia, 2010). Instrumentul cuprinde 14 itemi grupați în trei dimensiuni: *Declanșarea interesului situațional* (α = .92)*, Menținerea interesului situațional - Sentiment* (α = .91) si *Menținerea interesului situațional - Valoare* (α = .92)*.* Răspunsurile sunt înregistrate pe o scală de tip Likert-7, unde *1 - Deloc adevărat pentru mine* și *7 - Întotdeauna adevărat pentru mine.* *Declanșarea interesului situațional* presupune sporirea experiențelor afective ale indivizilor asociate mediului de învățare (Mitchell, 1993, Linnenbrink-Garcia și colegii, 2010). *Menținerea interesului situațional* este o formă mai implicată, mai profundă, de interes, în care indivizii încep să creeze o legătură semnificativă cu conținutul materialului și să-și dea seama de semnificația sa mai profundă (Mitchell, 1993, Linnenbrink-Garcia și colegii, 2010). Menținerea interesului situațional este stocată în două componente: componente legate de *sentiment,* care caracterizează experiențele afective ale indivizilor în timp ce se implică în conținutul domeniului (de exemplu, plăcere, entuziasm) și componente legate de *valoare,* care apar pe măsură ce indivizii ajung să creadă că un domeniu este important și plin de semnificație (Mitchell, 1993; Linnenbrink-Garcia și colegii, 2010, Schiefele 1991, 2001). În literatura de specialitate, interesul situațional este un factor important în prezicerea succesului academic, având o mărime a efectului mare (*d*= 0.82) (Schneider & Preckel, 2008).

***Classroom Activities and Outcomes Survey (Terenzini, 1999)*** conține mai multe dimensiuni legate de desfășurarea activităților „la clasă”. Pentru evaluarea preliminară vom folosi doar doua dintre subscalele chestionarului: *Învățarea colaborativă și Feedbackul.* Înregistrarea răspunsurilor este realizată pe o scală *Likert-5,* unde*1 - Foarte rar adevărat* și *5 - Aproape întotdeauna adevărat. Învățarea colaborativă* măsoară nivelul de interdependență dintre studenți, necesar pentru învățarea în grup (Terenzini, 1999). Învățarea colaborativă are o mărime a efectului medie în determinarea succesului academic (*d*=0.41). *Feedbackul* măsoară nivelul de practici care favorizează comunicarea frecventă și de sprijin între cadre didactice și studenți (Terenzini, 1999). Feedbackul are o mărime a efectului mare în determinarea succesului academic (*d*= 0.70, Hattie, 2012).

***Academic Procrastination Scale - S (Yockey, 2016)*** este un instrument scurt, unidimensional, bazat pe instrumentul dezvoltat de McCloskey (2011). Acest instrument măsoară, după cum îi sugerează numele, procrastinarea în domeniul academic. Înregistrarea răspunsurilor este realizată pe o scală *Likert-5,* unde *1 - Dezacord* și *5 - Acord.* *Procrastinarea academică* a fost definită ca tendința predominantă de a amâna activitățile academice și este aproape întotdeauna asociată cu anxietatea (Rothblum, Solomon și Murakami, 1986). Procrastinarea este foarte frecventă în rândul studenților, 95% până la 99% dintre studenți identificându-se ca procrastinatori (Day, Mensink și O'Sullivan, 2000). Procrastinarea academică are o mărime a efectului medie spre mare, în sens negativ, în determinarea succesului academic (*d*= -0.52) (Schneider & Preckel, 2017)

***Reflective Thinking Questionnaire (RTQ; Kember, Leung and colleagues, 2000)***măsoară gândirea reflexivă sau reflecția asupra practicii și are 16 itemi, grupați in 4 dimensiuni: *Acțiune habituală, Înțelegere, Reflecție* și *Reflecție critică.* Pentru evaluarea preliminară vom folosi două dintre subscalele chestionarului: *Reflecție* și *Reflecție critică*. Înregistrarea răspunsurilor este realizată pe o scală *Likert-5,* unde *1 - Dezacord total* și *5 - Acord total*. *Acțiunea habituală* este nivelul de bază al scalei și reprezintă tipul de acțiune învățată și care, prin utilizarea frecventă, devine o activitate care se realizează automat sau cu gândire puțin conștientă (Kember, Leung, și colegii 2000). *Înțelegerea*, în acest context, reprezintă acel tip de învățare în care studentul ar putea ajunge la înțelegerea unui concept fără a se referi la semnificația acestuia în situații personale sau practice (Kember, Leung, și colegii 2000). *Reflecția* în contextul învățării este un termen generic pentru acele activități intelectuale și afective în care indivizii se angajează să-și exploreze experiențele pentru a conduce la noi înțelegeri și aprecieri (Kember, Leung, și colegii 2000). Ultima treapta a scalei, și cea mai importantă pentru succesul academic, este *reflecția critică*, care se bazează pe fundamentarea lucrării lui Mezirow despre teoria critică (Mezirow, 1981) și scrierea lui Habermas (de exemplu, 1970, 1972, 1974). Pentru a suferi o transformare a perspectivei este necesar să recunoaștem că multe dintre acțiunile noastre sunt guvernate de un set de credințe și valori care au fost aproape inconștient asimilate din mediul particular. Reflecția critică, deci, necesită apoi o revizuire solidă a presupozițiilor din învățarea anterioară conștientă și inconștientă și a consecințelor acestora (Kember și colegii 2000). Gândirea critică, în general, este un bun predictor pentru succesul academic, având o mărime a efectului medie (*d*= 0.32) (Schneider & Preckel, 2017)

***Predictors of academic dropout intention in university students (Tinto și Cullen, 1973****) -* pentru analiza tendinței de abandon, chestionarul inițial se bazează pe modelul lui Tinto și Cullen (1973), iar prima aplicare și itemii atașați în anexă se concentrează pe prima etapă a modelului, cea de angajament în obiectivele propuse (*goal commitment*). Modelul de bază susține faptul că indivizii intră în instituțiile de învățământ superior cu un bagaj emoțional și intelectual, format din *caracteristicile individuale*, *experiențele școlare anterioare* și *mediul familial sau cel de apartenență*. Un astfel de bagaj are un impact relevant atât asupra motivației pe care o au indivizii pentru a finaliza studiile universitare, cât și asupra ideilor preconcepute pe care aceștia le au față de învățământul superior. Autorii susțin că acest bagaj dictează gradul de implicare pe care îl are studentul în procesul de dezvoltare profesională, precum și relația pe care o are față de instituția de învățământ. Identificarea și înțelegerea acestor date inițiale ne ajută să facilităm procesul de integrare academică. Operaționalizarea modelului constă în aplicarea itemilor inițiali și ofertarea intervențiilor regăsite la finalul anexei, datele colectate fiind atât cantitative (pe scale Likert), cât și calitative (răspunsuri libere).

**Anexe – Itemii chestionarelor**

**Motivated Strategies for Learning - MSLQ (Pintrich, 1991)**

*Raportându-te la studiile tale din perioada liceului dar și la cele universitare care vor urma, te rugăm să indici, pe o scală de la 1 la 7, în ce măsură ești de acord cu următoarele afirmații, unde 1 înseamnă Deloc adevărat și 7 înseamnă Total adevărat:*

1. Prefer să rezolv sarcini stimulatoare în clasă, deoarece pot învăța lucruri noi.

2. În comparație cu alți colegi de-ai mei, mă aștept să mă descurc bine.

3. Sunt atât de neliniștit în timpul unui test încât nu-mi pot aduce aminte lucrurile pe care le-am învățat.

4. Este important pentru mine să învăț ceea ce se predă la școală.

5. Îmi place ceea ce învăț la școală.

6. Sunt sigur că pot să înțeleg ideile predate la cursuri.

7. Cred că voi fi capabil să folosesc ceea ce învăț la un curs în cadrul unui alt curs.

8. Mă aștept să mă descurc foarte bine la școală.

9. Comparativ cu alți colegi de ai mei, cred că sunt un student bun.

10. De obicei fac mai mult decât mi se cere la temele pentru acasă.

11. Sunt sigur că pot să mă descurc foarte bine la sarcinile de la clasă și la cele de rezolvat acasă.

12. Am un sentiment puternic de neliniște și agitație atunci când am de susținut un test sau un examen.

13. Cred că am să obțin note bune la examene.

14. Chiar și atunci când obțin rezultate slabe la un test sau la un examen încerc să învăț ceva din propriile greșeli.

15. Cred că ceea ce învăț la școală îmi este util să știu.

16. Deprinderile mele de studiu sunt excelente comparativ cu ale altor colegi de-ai mei.

17. Cred că ceea ce învățăm la școală este interesant.

18. În comparație cu alți colegi de-ai mei, cred că știu o mulțime de lucruri despre subiectele pe care le studiez.

19. Știu că voi fi capabil să învăț materialele pentru teste și examene.

20. Mă îngrijorez teribil când e vorba de teste și examene.

21. Înțelegerea subiectelor tratate la cursuri este importantă pentru mine.

22. Atunci când dau un test mă gândesc la ce rezultate slabe voi obține.

23. Atunci când învăț pentru un test încerc să combin informațiile obținute la curs cu cele din manuale.

24. Atunci când îmi fac temele încerc să-mi amintesc ce a spus profesorul la curs, astfel încât să pot răspunde corect întrebărilor.

25. Îmi pun singur întrebări pentru a fi sigur că știu materialul pe care l-am învățat/studiat.

26. E dificil pentru mine să decid care sunt ideile principale atunci când studiez ceva.

27. Când învățarea presupune un efort mai mare, fie mă dau bătut, fie învăț părțile mai simple.

28. Atunci când învăț, formulez ideile importante cu propriile cuvinte.

29. Întotdeauna încerc să înțeleg ceea ce spune profesorul chiar dacă mi se pare că nu are sens.

30. Când învăț pentru un test încerc să îmi amintesc cât de multe lucruri pot.

31. Atunci când studiez, îmi copiez propriile notițe pentru a-mi aminti mai bine informațiile.

32. Rezolv exercițiile practice și răspund la întrebările de la sfârșitul capitolului, chiar dacă nu trebuie să fac acest lucru.

33. Chiar și atunci când materialele de studiu sunt plictisitoare și neinteresante, continui să lucrez până când le termin.

34. Atunci când mă pregătesc pentru un test, exersez repetându-mi mereu ideile importante.

35. Înainte de a începe să studiez, mă gândesc la lucrurile de care am nevoie pentru a învăța.

36. Folosesc în rezolvarea noilor sarcini ceea ce am învățat din manualele și sarcinile mai vechi rezolvate.

37. Adeseori găsesc materialul pentru studiu ca fiind dificil de înțeles.

38. Constat că atunci când profesorul vorbește, mă gândesc la alte lucruri și nici nu aud ceea ce se spune.

39. Atunci când studiez o temă, încerc să armonizez informațiile noi cu cele vechi.

40. Atunci când studiez, mă opresc din când în când și verific/reiau ceea ce am citit.

41. Atunci când citesc materialele pentru cursuri, îmi repet mereu ideile, pentru a mă ajuta să-mi amintesc mai ușor.

42. Îmi fac schițe/conspecte ale capitolelor din carte pentru a-mi fi mai ușor să învăț.

43. Muncesc din greu pentru a obține o notă bună, chiar dacă nu-mi place cursul respectiv.

44. Atunci când studiez, încerc să leg lucrurile pe care le citesc de ceea ce știu deja.

**Study Process Questionnaire - R-SPQ-2F (Biggs, 2001)**

 *Referindu-te la felul în care obișnuiești să înveți, te rugăm să indici, pe o scală de la 1 la 5, în ce măsură ți se potrivesc următoarele afirmații, unde 1 înseamnă foarte rar adevărat și 5 înseamnă aproape întotdeauna adevărat:*

1. Consider că uneori învățatul îmi dă un sentiment de satisfacție personală profundă.

2. Consider că trebuie să lucrez destul de mult pe un subiect pentru a fi mulțumit de nivelul de înțelegere pe care îl obțin.

3. Obiectivul meu este să promovez cursul/materia muncind cât mai puțin posibil.

4. Studiez serios numai ce primim la ore sau ce este în suportul de curs.

5. Consider că aproape orice subiect poate deveni interesant odată ce îl abordez.

6. Consider majoritatea subiectelor noi ca fiind interesante și deseori petrec timp suplimentar studiindu-le.

7. Nu consider cursurile mele ca fiind foarte interesante, așa că depun efort minim.

8. Învăț unele lucruri pe dinafară, repetându-le din nou și din nou, până le știu pe de rost chiar dacă nu le înțeleg.

9. Consider că studiul temelor/subiectelor de la școală poate fi câteodată la fel de captivant ca un roman sau un film bun.

10. Mă testez în legătură cu subiectele importante până când le înțeleg pe deplin.

11. Consider că pot să mă descurc la majoritatea examinărilor, memorând secțiunile importante mai degrabă decât să încerc să le înțeleg.

12. În general, mă limitez la a studia doar ceea ce este stabilit clar că trebuie, deoarece consider că este inutil să fac ceva în plus.

13. Muncesc din greu pentru a învăța ce primesc de la școală, deoarece consider materialele de studiu ca fiind interesante.

14. Petrec mult din timpul meu liber încercând să aflu mai multe lucruri despre subiectele interesante care au fost discutate la ore.

15. Consider că studiul amănunțit al diferitelor subiecte nu ajută, ci mai degrabă creează confuzie și pierdere de timp. Tot ce ai nevoie e o cunoaștere a subiectelor care să îți asigure promovarea.

16. Cred că profesorii nu ar trebui să se aștepte ca studenții să petreacă prea mult timp studiind materialele despre care se știe că nu vor intra la examen.

17. Deseori, înainte de ore, mă gândesc la întrebări la care aș dori să primesc răspunsuri.

18. Am grijă să mă uit peste majoritatea bibliografiei recomandate aferentă cursurilor.

19. Nu văd niciun sens în a învăța materiale care probabil nu vor fi abordate la examen.

20. Consider că cel mai bun mod de a trece examenele este să încerc să rețin răspunsurile posibilelor întrebări.

**Situational Interest Survey *-* SIS (Linnenbrik- Garcia, 2010)**

*Referindu-te la programul de studii la care ești înscris, te rugăm să indici, pe o scală de la 1 la 7, în ce măsură ți se potrivesc următoarele afirmații, unde 1 înseamnă Deloc adevărat pentru mine și 7 înseamnă Întotdeauna adevărat pentru mine:*

1. Consider că domeniul de studii pe care l-am ales este foarte interesant.

2. Domeniul de studii pe care l-am ales mă fascinează.

3. Sunt încântat/ă de domeniul de studii pe care l-am ales.

4. Consider că ceea ce voi învăța la acest program de studii este important.

5. Consider că ceea ce voi studia la acest program de studii este util de știut pentru mine.

6. Consider că domeniul de studii pe care l-am ales este un domeniu important.

7. Să fiu sincer, nu consider că domeniul de studii pe care l-am ales este foarte interesant.

8. Conținutul acestui program de studii line mi se pare relevant pentru mine.

9. Văd cum pot aplica ceea voi învăța la acest program de studii în viața reală.

**Reflective Thinking Questionnaire - RTQ (Kember, Leung și colegii, 2000)**

*Raportându-te la experiența ta de învățare, te rugăm să indici, pe o scală de la 1 la 5, în ce măsură ești de acord cu următoarele afirmații, unde 1 înseamnă Dezacord total și 5 înseamnă Acord total.*

1. Când lucrez la unele activități, le pot face fără să mă gândesc la ceea ce fac.

2. Uneori am îndoieli despre modul în care alții fac ceva și încerc să mă gândesc la un mod mai bun pentru a rezolva respectivul subiect.

3. Ca urmare a participării la orele din liceu, am schimbat modul în care mă privesc pe mine însumi.

4. În general, la școala, facem lucrurile de atâtea ori încât am început să le fac fără să mă gândesc la asta.

5. Îmi place să mă gândesc la ceea ce am făcut și să iau în considerare modalități alternative de a face acest lucru.

6. Orele la care am luat parte în liceu m-au făcut sa reevaluez unele dintre ideile și valorile deținute de mine.

7. Atâta vreme cât îmi amintesc materialele pentru examen, nu trebuie să mă gândesc prea mult.

8. De multe ori mă gândesc la acțiunile mele pentru a vedea dacă aș fi putut îmbunătăți ceea ce am făcut.

9. Ca urmare a orelor din liceu, mi-am schimbat modul normal de a face lucrurile.

10. Dacă sunt atent/ă la ceea ce spune profesorul, nu trebuie să mă gândesc prea mult la conținut.

11. De multe ori reevaluez experiența mea, astfel încât să pot învăța din ea și să mă îmbunătățesc pentru următoarea mea performanță.

12. În timpul orelor la care am luat parte în liceu am descoperit erori în ceea ce credeam anterior că este corect.

**Classroom Outcomes and Activities (Terenzini, 1999)**

*Referindu-te la experiența ta din liceu, te rugăm să indici, pe o scală de la 1 la 5, în ce măsură următoarele afirmații sunt adevărate, unde 1 înseamnă Foarte rar adevărat și 5 înseamnă Aproape întotdeauna adevărat:*

1. Am lucrat frecvent în cooperare cu colegii la sarcinile pe care le-am primit pe parcursul studiilor liceale.

2. În liceu, în clasa mea, elevii își predau și învățau unii de la alții.

3. În timpul studiilor liceale, au existat frecvent oportunități de a lucra în grup.

4. Am discutat idei cu colegii mei (fie individual, fie în grup).

5. Făceam lucruri prin care elevii erau determinați să fie participanți activi la procesul de predare și învățare.

6. Cadrele didactice îndrumau activitățile de învățare a elevilor, mai degrabă decât să susțină prelegerii sau să demonstreze ideile susținute în cadrul orelor.

7. Cadrele didactice îi încurajau pe elevi să asculte, să evalueze și să învețe din ideile altora.

8. În timpul studiilor liceale am primit feedback cu privire la munca mea sau ideile mele de la colegii de clasă.

9. În timpul studiilor liceale, cadrele didactice au oferit feedback frecvent cu privire la munca mea.

10. Cadrele didactice au oferit feedback detaliat despre munca mea.

**Academic Procrastination Scale - S - APS-S (Yockey, 2016)**

*Referindu-te la modul în care te raportezi la sarcinile de învățare, te rugăm să indici, pe o scală de la 1 la 5, în ce măsură ești de acord cu următoarele afirmații, unde 1 înseamnă Dezacord și 5 înseamnă Acord:*

1. De obicei, amân proiectele până în ultimul moment.

2. Știu că ar trebui să lucrez pentru școală, dar pur și simplu nu o fac.

3. Sunt distras de alte lucruri mai interesante când ar trebui să lucrez pentru școală.

4. Când mi se dă o sarcină, de obicei o las deoparte și uit de ea până în ultimul moment.

5. Amân frecvent termene importante.

**Predictori de abandon universitar**

*Următoarele întrebări vizează aspecte care au putut influența decizia ta legată de traseul academic ales. Te rugăm ca pentru fiecare set de întrebări să răspunzi sincer, neexistând răspunsuri corecte sau greșite.*

*Așteptări*

În momentul în care m-am înscris pentru a urma studii universitare, m-am așteptat să:

1. 1. Îmi crească nivelul de libertate, dar și de responsabilitate:
2. (1. Deloc adevărat 2. Puțin adevărat 3. Oarecum adevărat 4. Adevărat 5. Foarte adevărat)
3. 2. Să mă distrez și să-mi fac prieteni noi:
4. (1. Deloc adevărat 2. Puțin adevărat 3. Oarecum adevărat 4. Adevărat 5. Foarte adevărat)

*Alegerea programului de studii universitare*

1. Programul de studii universitare la care ești înscris(ă), reprezintă prima ta opțiune?

 (Da Nu)

2. Cât de sigur(ă) ești că această specializare reprezintă cea mai potrivită alegere pentru tine?

 (1. Deloc 2. Foarte puțin 3. Puțin 4. Neutru 5. Oarecum sigur/ă 6. Destul de sigur/ă

 7. Foarte sigur/ă)

3. Decizia de a alege această specializare a aparținut:

 1. Deloc mie (ex. decizia părinților)

 2. În mică măsură mie (ex. m-au convins părinții)

 3. În egală măsură mie, cât și altora;

 4. În mare măsură mie;

 5. În totalitate mie.

4. Ți-ai fi dorit să fii student(ă) la altă universitate/la alt program de studii universitare?

 (Da Nu)

5. Care ar fi fost universitatea/programul de studii universitare la care ai fi vrut să fii student?

 \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

6. Care a fost media ta la examenul de bacalaureat?

 \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

*Mediul de apartenență (scurt istoric familial relevant)*

1. Te rugăm să ne indici nivelul maxim de școlarizare al părinților tăi:

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  Mama | 1. Școală primară/Gimnaziu2. Liceu/Școală profesională3. Studii universitare4. Studii postuniversitare |  Tata | 1. Școală primară/Gimnaziu2. Liceu/Școală profesională3. Studii universitare4. Studii postuniversitare |

2. Mediul de proveniență:

 (Rural Urban)

3. Venitul lunar în familie (în lei):

 1. Sub 4000

 2. 4000 – 5000

 3. 5000 - 6000

 4. 6000 - 7000

 5. Peste 7000

4. Consideri că faci parte dintr-un grup social defavorizat?

 (Da Nu)

 4.1. Din care grup social defavorizat faci parte?

 \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

 4.2. Consideri că asta îți va afecta șansele de a finaliza studiile cu succes?

 (Da Nu)

*Studii anterioare abandonate*

1. Ai mai început alt program de studii universitare, pe care nu l-ai terminat?

 (Da Nu)

*Statut de angajat*

1. În prezent lucrezi?

 (Da Nu)

2. Dacă nu lucrezi, intenționezi să te angajezi pe parcursul acestui an universitar?

 (Da Nu Nu se aplică)

*O ultimă întrebare.*

Dacă ar fi ca ceva să te împiedice să termini studiile, ce crezi că ar putea fi?

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Dacă mai dorești să adaugi ceva, simte-te liber(ă) să o faci:

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

**Intervențiile propuse**

| **Scalele instrumentelor** | **Scurtă descriere** | **Intervenții propuse** |
| --- | --- | --- |
| Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ; Pintrich, 1990) | Instrumentul măsoară credințele motivaționale și utilizarea strategiilor (meta)-cognitive în învățare ale studenților, pe 3 dimensiuni: *autoeficiența*, *valoarea intrinsecă* și *anxietatea de evaluare*. | Tutorii de an prin monitorizare, CCOC prin ședințe de consiliere individuală (doar prin invitație spre studenți).Workshopuri de scurtă durată pentru cadrele didactice, care vor avea ca obiective familiarizarea acestora cu un set de informații despre predictori ai învățării academice, astfel încât să poată susține activități de destructurare a eventualelor credințe nesănătoase ale studenților în ceea ce privește învățarea și angajamentul în învățare.Webinare CCOC pentru creșterea nivelului de autoeficacitate și reducerea anxietății de evaluare. |
| Situational Interest Survey (SIS; Linnenbrink-Garcia, 2010) |  Măsoară interesul situațional al studenților, pe trei dimensiuni: *declanșarea interesului situațional*, *menținerea interesului situațional-sentiment* și *menținerea interesului situațional*. | Pentru declanșarea și menținerea interesului studenților, se recomandă webinare și/sau ateliere cu teme ce se concentrează pe dezvoltarea comportamentelor proactive și a competențelor esențiale pentru performanța profesională. Exemple de teme: procrastinare, strategii de învățare, time management etc. Pentru a încuraja și susține modul în care studenții se raportează la activitățile din cadrul unei discipline (sau la activități specifice în funcție de profilul programului de studii) se recomandă intervenții cu ajutorul programului Peer 2 Peer Tutoring, precum și prin monitorizarea realizată de cadrele didactice.Workshopuri de scurtă durată pentru cadrele didactice pentru a cunoaște metode și tehnici de stimulare a interesului pentru studiu. |
| Reflective Thinking Questionnaire (RTQ; Kember, Leung and colleagues, 2000) | Măsoară gândirea reflexivă sau reflecția asupra practicii pe 4 dimensiuni: *acțiune habituală*, *înțelegere, reflecție* și *reflecție critică*. | Intervenții abordate în webinare și/sau ateliere, grupuri de lucru și exerciții pentru dezvoltarea reflecției critice în cadrul disciplinei *Consiliere profesională și orientare în carieră*. Înțelegerea propriu-zisă se poate facilita prin monitorizarea realizată de principalii responsabili: cadrele didactice, tutorii de an etc.Workshopuri de scurtă durată pentru cadrele didactice menite să ofere acestora metode și tehnici de stimulare a reflecției și gândirii critice ale studenților.  |
| Classroom Activities and Outcomes Survey (Terenzini, 1999) | Instrumentul vizează colectarea datelor asupra experienței de învățare a studenților. Pentru evaluarea preliminară vom folosi doar doua dintre subscalele chestionarului: *învățarea colaborativă* și *feedbackul*. | Monitorizare și integrarea rezultatelor obținute (cadrele didactice, tutorii de an, CCOC, consiliere educațională sau vocațională în funcție de cerințele studentului și webinare pentru dezvoltarea de competențe).Pentru învățarea colaborativă se recomandă monitorizarea activităților P2PT.Workshopuri de scurtă durată dedicate cadrelor didactice universitare menite să dezvolte competențele didactice de organizare a activităților pe grupe și de utilizare eficientă a feedback-ului. |
| Study Process Questionnaire (R-SPQ-2F; Biggs, Kember & Leung 2001) | Măsoară modalitatea de abordare a învățării de către studenți, pe 2 dimensiuni distincte: *abordarea de suprafață* și *abordarea de profunzime*. | Monitorizarea și integrarea rezultatelor obținute în cadrul modulului I din cadrul disciplinei *Consiliere profesională și orientare în carieră*.Vor fi organizate două tipuri de acțiuni de formare de scurtă durată pentru cadrele didactice universitare. Primul tip de activități va urmări să diminueze abordările didactice centrate pe conținut. Cele de-al doilea tip va viza dezvoltarea competențelor de proiectare și implementare de acțiuni didactice centrate pe activitatea studentului. |
| Academic Procrastination Scale - S (Yockey, 2016) | Este un instrument scurt, unidimensional, care măsoară, după cum îi sugerează numele, procrastinarea în domeniul academic. | Intervenții personalizate în cadrul ședințelor de consiliere individuală și intervenții la nivel de grup prin intermediul webinarelor sau atelierelor cu tematici precum: procrastinarea, managementul timpului, modalități eficiente de învățare etc.Workshopuri de scurtă durată pentru cadrele didactice universitare menite să le facă acestora cunoscute metode și tehnici ce ar putea fi folosite în actul didactic și care au putea preveni comportamente de tip procrastinare din partea studenților.  |
| Predictorii aleși în baza modelului realizat deTinto și Cullen (1973). | Așteptările identificate în ceea ce privește viața de student.  | Principala intervenție vizează conștientizarea realității academice prin sesiuni de informare referitoare la procesul educațional, sesiuni oferite prin intermediul tutorilor de an. |
| Factorii care au influențat alegerea programului de studii universitare. | Se recomandă ședințe de consiliere individuală pentru a facilita asumarea deciziei privind traseul profesional, pe de-o parte, și stabilirea obiectivelor de scurtă și lungă durată, pe de altă parte.De asemenea, se recomandă sesiuni de informare cu privire la posibilitățile profesionale facilitate de tutorii academici/studenții tutori. |
| Performanță școlară anterioară evaluată prin media obținută la examenul de bacalaureat. | Se recomandă monitorizarea performanței academice a studentului și semnalarea problemelor de către cadrele didactice și tutorii de an. Acest lucru se poate realiza în prima etapă, după procesul de evaluare inițială, iar pe parcursul semestrului prin evaluările formative.  |
| Factori socio-economici ce pot influența traseul academic al studentului. (scurt istoric familial). | Monitorizarea persoanelor al căror mediu de proveniență poate reprezenta un factor de risc pentru finalizarea studiilor universitare, prin integrarea acestora în grupurile de suport, respectiv prin intervenții specifice abordate în ședințele de consiliere individuală. |
| Identificarea studenților cu un istoric de abandon universitar. | Oferirea listelor cu studenții identificați tutorilor de an. Ulterior, aceste liste pot fi analizate și evaluate în cadrul întâlnirilor de monitorizare a procesului educațional. |
| Identificarea factorilor ce pot distrage atenția studentului de la procesul educațional (statutul de angajat). |
| Analiza obstacolelor percepute subiectiv care pot împiedica finalizarea studiilor universitare | Studenții care vor răspunde la această întrebare deschisă vor fi invitați să participe la sesiuni de consiliere individuală cu scopul de a ameliora dificultățile identificate la nivel personal, cât și de a învăța strategii de coping eficiente. |

**Referințe**

Biggs, J., Kember, D., & Leung, D. Y. (2001). The revised two‐factor study process questionnaire: R‐SPQ‐2F. *British Journal of Educational Psychology*, *71*(1), 133-149.

Day, V., Mensink, D. ve O'Sullivan, M. (2000). Patterns of academic procrastination.
*Journal of College Reading and Learning*, 30, 120-134.

Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. New York: Routledge.

Habermas, J. (1970) Towards a theory of communicative competence, *Inquiry*, 13, whole issue.

Habermas, J. (1972) *Knowledge and Human Interests*, trans. J.J. SHAPIRO (London, Heinemann).

Habermas, J. (1974) *Theory and Practice*, trans. J. VIERTEL (London, Heinemann).

Kember, D., Leung, D. Y., Jones, A., Loke, A. Y., McKay, J., Sinclair, K., ... & Yeung, E. (2000). Development of a questionnaire to measure the level of reflective thinking. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *25*(4), 381-395.

Linnenbrink-Garcia, L., Durik, A. M., Conley, A. M., Barron, K. E., Tauer, J. M., Karabenick, S. A., & Harackiewicz, J. M. (2010). Measuring situational interest in academic domains. *Educational and Psychological Measurement*, *70*(4), 647-671.

McCloskey, J. D. (2011). Finally, my thesis on academic procrastination (Master’s thesis). Retrieved from ProQuest, UMI Dissertations Publishing. (1506326).

Mezirow, J. (1981) A critical theory of adult learning and education, *Adult Education*, 32(1), 3–24.

Mitchell, M. (1993). Situational interest: Its multifaceted structure in the secondary school mathematics classroom. *Journal of Educational Psychology, 85*, 424-436.

Pintrich, P. R. (1991). *A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (MSLQ). Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED338122>.

Rothblum, E. D., Solomon, L. J., & Murakami, J. (1986). Affective, cognitive, and behavioral differences between high and low procrastinators. *Journal of Counseling Psychology*, *33*(4), 387.

Schiefele, U. (1991). Interest, learning and motivation. *Educational Psychologist, 26*, 299-323.

Schiefele, U. (2001). The role of interest in motivation and learning. In J. Collis & S. Messick (Eds.), *Intelligence and personality: Bridging the gap in theory and measurement* (pp. 163-194). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Schneider, M., & Preckel, F. (2017). Variables associated with achievement in higher education: A systematic review of meta-analyses. *Psychological Bulletin*, *143*(6), 565.

Smarandache, I G., Maricuțoiu L, P., Ilie, M. D., Iancu D. E, & Mladenovici, V. (2021). Students' approach to learning: Evidence regarding the importance of the interest-to-effort ratio. *Higher Education Research & Development*. <https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1865283>.

Terenzini, P. T., Cabrera, A. F., & Colbeck, C. L. (1999, November). Assessing classroom activities and outcomes. In *FIE'99 Frontiers in Education. 29th Annual Frontiers in Education Conference. Designing the Future of Science and Engineering Education. Conference Proceedings (IEEE Cat. No. 99CH37011* (Vol. 3, pp. 13C1-19). IEEE.

Tinto, V., & Cullen, J. (1973). Dropout in Higher Education: A Review and Theoretical Synthesis of Recent Research. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED078802>.

Warburton, K. (2003). Deep learning and education for sustainability. *International Journal of Sustainability in Higher Education*., 4(1), 44-56.

Yockey, R. D. (2016). Validation of the short form of the academic procrastination scale. *Psychological Reports*, 118(1), 171-179.