

Raport de evaluare preliminară a studenților din anul I al studiilor universitare de licență 2024-2025

CUPRINS

I. Introducere	3
II. Procedura	3
III. Instrumente - predictorii ai succesului academic și ai abandonului școlar...	4
IV. Participanți	8
IV.1. Participanți - predictorii ai succesului academic	8
IV.2. Participanți - predictorii ai abandonului școlar	10
V. Rezultate	11
V.1. Rezultate - predictorii ai succesului academic.....	11
V.2. Rezultate - predictorii ai abandonului școlar	16
VI. Intervenții și recomandări propuse	19
VI.1. Predictorii ai succesului academic	19
VI.2. Predictorii ai abandonului școlar	20
VII. Concluzii.....	21
Anexe – Itemii chestionarelor	23
Referințe bibliografice.....	23

I. Introducere

În perioada *septembrie – octombrie 2024* a avut loc **evaluarea preliminară a studenților de la ciclul de studii universitare de licență**, proces care se desfășoară pentru al patrulea an la nivelul **Universității de Vest din Timișoara (UVT)**. **Acest raport prezintă rezultatele studenților înmatriculați în anul I la studii universitare de licență în anul universitar 2024-2025.**

Scopul acestei evaluări preliminare a fost identificarea nivelului de dezvoltare și a eventualelor lacune în abilitățile de învățare ale studenților, dar și a potențialilor predictorii care pot duce la renunțarea la studii, prin aplicarea unor chestionare care iau în considerare factori pe care literatura de specialitate i-a identificat ca fiind importanți în determinarea succesului academic și evitarea fenomenului de abandon universitar. Printre aceștia, se numără *factori motivaționali, modalități de abordare a învățării, interesul pentru studiu, abilități de gândire reflexivă și gândire critică, abilități colaborative și tendințe de procrastinare academică.*

Această evaluare a fost derulată de **Direcția de Management Educațional (DME)**, prin *Serviciul de Management al Calității și Suport pentru Procesul Educațional (SMCSPE)*, *Serviciul de Consiliere și Sprijin pentru Studenți (SCSS)* și *Centrul de Dezvoltare Academică (CDA)*.

Rezultatele obținute în urma procesului de evaluare preliminară sunt puse la dispoziția facultăților și departamentelor academice ale UVT, prin acest raport, pentru a sprijini parcursul educațional al studenților și monitorizarea acestuia de către tutorii de an și coordonatorii programelor de studii. De asemenea, aceste informații contribuie la organizarea de activități remediale și de sprijin, în colaborare cu cadrele didactice universitare și cu susținerea Direcției de Management Educațional (DME).

Totodată, prin acest proces de evaluare au fost identificați studenții aflați în situații de risc de abandon, dintre cei care au răspuns la întrebările chestionarului. Următorul pas este acela de a dezvolta și implementa intervenții și programe de sprijin care să faciliteze integrarea lor în mediul universitar și să susțină dezvoltarea personală și profesională a acestora în UVT.

II. Procedura

Rezultatele prezentate în acest raport au fost colectate prin intermediul a două chestionare completate de studenții din anul I al ciclului de studii universitare de licență în Săptămâna de inițiere la UVT, la finalul lunii septembrie 2024, dar și în prima parte a lunii octombrie 2024, în primele săptămâni ale anului universitar. Linkurile către chestionare au fost puse la dispoziția studenților de echipa Serviciului de Consiliere și Sprijin pentru Studenți (SCSS) în cadrul prezentării serviciilor de consiliere din Săptămâna de inițiere, când au fost invitați să le completeze, precum și ulterior, prin e-mailuri transmise de echipa Serviciului de Management al Calității și Suport pentru Procesul Educațional (SMCSPE) de la adresa edu@e-uvt.ro către grupurile de adrese de e-mail instituționale, și de tutorii de an în cadrul activităților didactice. Chestionarele au fost accesibile doar cu contul de e-mail @e-uvt.ro, cu limita de un răspuns/participant, pentru a asigura consistența datelor colectate.

Astfel, chestionarele au fost transmise prin e-mail către toți studenții din anul I al ciclului de studii universitare de licență înmatriculați la UVT în data de 26 septembrie 2024, revenindu-se ulterior cu încă două e-mailuri de reamintire, în 4 și 9 octombrie. În paralel, atât conducerea facultăților, cât și cadrele didactice cu rol de tutore de an au fost invitați să promoveze completarea acestor chestionare în rândul studenților, inclusiv prin diseminarea acestora la activitățile didactice. De asemenea, studenții tutori din cadrul programului Peer to Peer Tutoring și studenții reprezentanți ai Organizației Studenților din Universitatea de Vest din Timișoara (OSUT) au diseminat chestionarele prin intermediul canalelor informale de comunicare ale studenților (grupuri de Facebook, Whatsapp etc.).

Răspunsurile studenților au fost analizate de echipele SCSS și CDA.

III. Instrumente – predictorii ai succesului academic și ai abandonului școlar

În științele sociale, pentru a măsura puterea relației dintre două variabile se calculează *mărimea efectului* (engl. *effect size*). Astfel, în domeniul științelor educației, mărimea efectului ne poate arăta cât de mare este impactul pe care îl are o strategie didactică asupra reușitei studenților în învățare. Cohen (1988) propune următoarele praguri pentru interpretarea mărimii efectului (notată cu d): $d = 0,20$ – efect scăzut; $d = 0,50$ – efect mediu; $d = 0,80$ și peste – efect puternic. De exemplu, un cadru didactic care integrează cunoștințele anterioare ale studenților în activitățile didactice va ajuta mai mult la succesul academic al studenților săi ($d = 0,93$), față de situația în care nu ar face apel la această strategie, ci s-ar baza pe integrarea umorului în procesul de instruire ($d = 0,04$). În acest context, pentru a selecta variabile cât mai relevante pentru studiul nostru, am luat în calcul mărimea efectului pe care o serie de variabile îl au asupra succesului academic. Ca atare, instrumentele care au fost aplicate în cadrul acestei sunt următoarele:

1. *Chestionar despre strategiile motivaționale utilizate în învățare (Motivated Strategies for Learning Questionnaire - MSLQ; Pintrich, 1991);*
2. *Chestionar privind abordarea învățării – revizuit (Study Process Questionnaire – Revised – R-SPQ-2F; tradus de Smarandache și colaboratorii, 2022, după Biggs și colegii, 2001);*
3. *Sondajul de interes situațional (Situational Interest Survey - SIS; Linnenbrink-Garcia și colegii 2010);*
4. *Chestionarul de gândire reflexivă (Reflective Thinking Questionnaire - RTQ; Kember, Leung și colegii, 2000);*
5. *Sondajul privind activitățile și rezultatele de la clasă (Classroom Activities and Outcomes Survey; Terenzini, 1999);*
6. *Scala de procrastinare academică (Academic Procrastination Scale – S – APS-S; Yockey, 2016);*
7. *Predictori ai intenției de a abandona studiile universitare în rândul studenților (Predictors of academic dropout intention in university students; Tinto & Cullen, 1973).*

1. *Chestionarul despre strategiile motivaționale utilizate în învățare (MSLQ, Pintrich, 1991)* este constituit din 44 de itemi și măsoară *credințele motivaționale și utilizarea*

strategiilor (meta)-cognitive în învățare ale studenților (Pintrich, 1991). MSLQ prezintă trei factori motivaționali distincti: *Autoeficiența*, *Valoarea intrinsecă* și *Anxietatea de evaluare* și doi factori cognitivi: *Utilizarea strategiilor cognitive* și *Autoreglarea*. *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 și 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 ($d = -0,43$). *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 ($d = 0,75$).

2. *Chestionarul privind abordarea învățării – revizuit (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*. *Abordarea de profunzime a învățării* este strâns legată de motivația educabililor de a înțelege și de a interacționa cu conținutul învățării în așa fel încât accentul să fie 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 semnificațiile 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 învățare, 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 ($d = 0,65$).

3. *Sondajul de interes situațional (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*, *Menținerea interesului situațional – Sentiment* și *Menținerea interesului situațional – Valoare*. *Declanșarea interesului situațional* presupune sporirea experiențelor afective ale indivizilor asociate mediului de învățare, astfel că această subscală nu a fost inclusă în evaluarea preliminară (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 învățării și să-și dea seama de semnificația sa mai profundă (Mitchell, 1993, Linnenbrink-Garcia și colegii, 2010). *Menținerea interesului situațional* este stocată în două dimensiuni: a) componente legate de *sentiment*, care caracterizează

experiențele afective ale indivizilor în timp ce se implică în învățarea conținutului domeniului studiat (de exemplu, plăcere, entuziasm) și b) componente legate de *valoare*, care apar pe măsură ce indivizii ajung să creadă că un domeniu de studii 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).

4. *Chestionarul de gândire reflexivă (RTQ; Kember, Leung and colleagues, 2000)* măsoară gândirea reflexivă sau reflecția asupra practicii și are 16 itemi, grupați în 4 dimensiuni: *Acțiune habituală, Înțelegere, Reflecție și Reflecție critică*. Pentru evaluarea preliminară vom folosi două dintre subscalele chestionarului: *Reflecție și Reflecție critică*. *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 treaptă a scalei, și cea mai importantă pentru succesul academic, este *reflecția critică*, care se bazează pe 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 presupuzițiilor 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).

5. *Sondajul privind activitățile și rezultatele de la clasă (Terenzini, 1999)* conține mai multe dimensiuni legate de desfășurarea activităților „la clasă”. Pentru evaluarea preliminară am folosit doar două dintre subscalele chestionarului: *Învățarea colaborativă și Feedbackul*. *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).

6. *Scala de procrastinare academică (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. *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).

7. *Predictori ai intenției de a abandona studiile universitare în rândul studenților* (Tinto și Cullen, 1973) – modelul propus de Tinto și Cullen (1973) (fig. 1) pleacă de la asumția că indivizii intră în instituțiile de învățământ superior cu un bagaj emoțional și intelectual care conține, pe lângă caracteristicile individuale, experiența anterioară cu sistemul educațional și cu mediul familial. Un astfel de bagaj are un impact relevant atât asupra 1) elementelor motivaționale care îi împing pe indivizi să se înscrie într-o instituție de învățământ superior pentru a obține o calificare universitară, cât și asupra 2) conturării și întăririi așteptărilor și convingerilor studentului cu privire la finalizarea studiilor universitare. Modelul teoretic consideră acest bagaj ca fiind baza angajamentului individului față de procesul educațional, pe de-o parte, precum și față de instituția de învățământ, pe de altă parte. Potrivit autorilor și luându-se în considerare bagajul individual, factorul care contribuie în cea mai mare măsură la retenția studentului în mediul academic este reprezentat de *integrarea* acestuia în mediul universitar. Integrarea în mediul universitar are loc prin prisma a două direcții, anume *integrarea academică* și *integrarea socială*. O combinație între angajamentul inițial al studentului și integrarea acestuia în mediul universitar, atât din punct de vedere academic, cât și social, îi întărește angajamentul inițial față de finalizarea studiilor universitare, precum și angajamentul său față de instituția de învățământ.

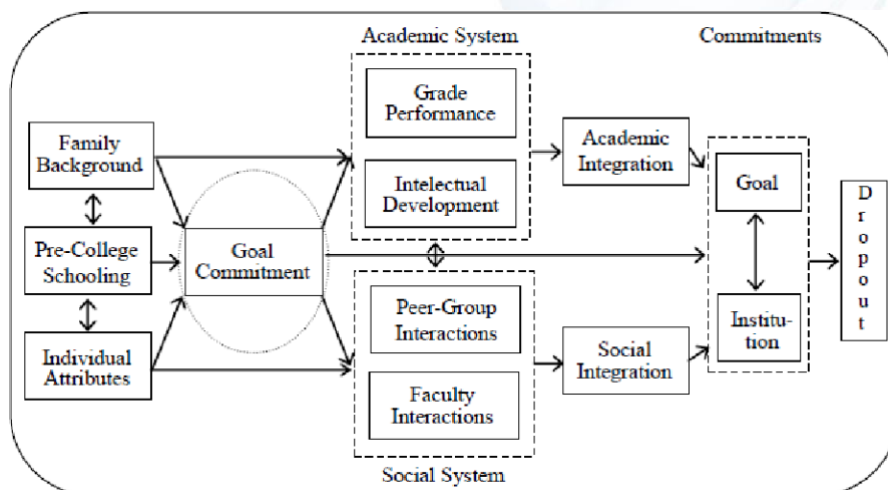


Figura 1. Modelul teoretic al abandonului academic (Tinto & Cullen, 1973)

Deși modelul propus de Tinto și Cullen (1973) prezintă teoretic procesul abandonului universitar, el nu oferă o operaționalizare a conceptelor pe care se bazează (ex.: contextul familial, experiență anterioară cu sistemul educațional, atributele individuale). Prin urmare, a fost efectuată o revizuire a literaturii din principalele baze de date pentru a identifica acele variabile care s-au dovedit a fi predictori puternici ai constructelor menționate mai sus. Astfel, pe baza rezultatelor, s-a decis includerea următoarelor variabile ca elemente constitutive ale modelului:

(1) *pentru contextul familial* am inclus *nivelul de educație al părinților* (Lassibille & Navarro Gomez, 2008; Larsen et al., 2013; McGhie, 2017) și *venitul familial* (Joo, Bagwell Durband, & Grable, 2009; McGhie, 2017; Cantor, 2019), ca fiind corelate negativ cu decizia de abandon. În plus, a fost inclus și *mediul de proveniență* (urban sau rural; Cantor, 2019), studiile

existente indicând că venirea dintr-o zonă rurală sau mutarea în alt oraș pentru studii universitare este asociată cu rate mai mari de abandon școlar;

(2) *atributele individuale* au fost analizate separat prin demersul mai sus menționat privind succesul academic;

(3) pentru *experiența educațională anterioară*, a fost luată în calcul *media la examenul de bacalaureat, performanțele școlare* fiind un predictor important al performanței academice ulterioare și, în consecință, a deciziilor de abandon (Larsen et al., 2013; Wolter et al., 2014).

Pentru operaționalizarea *componentei de angajament*, au fost evaluate *așteptările studenților* cu privire la mediul academic (McGhie, 2017) și *raportarea la programul de studii* ales (ex.: prima opțiune/opțiune secundară; opțiune aleasă din voință proprie sau în urma presiunilor familiale). Studenții înmatriculați la prima opțiune a programului de studii prezintă un angajament academic mai ridicat (Aypay, Çekiç și Boyacı, 2013; Lassibille și Navarro Gomez, 2008).

De asemenea, pe lângă factorii menționați în model, am considerat relevantă introducerea în plus a câtorva indicatori, date fiind informațiile culese pe parcursul anilor universitari precedenți, prin ședințele de monitorizare a procesului educațional. Aceștia au fost:

- statutul de angajat/dorința de a se angaja a studentului;
- abandonarea anterioară a studiilor universitare;
- dorința exprimată a studentului de a fi cazat într-un cămin studentesc și a nu beneficia de acesta;
- raportarea subiectivă la afecțiunea cronică (dacă este cazul) de care suferă.

Data fiind perioada de aplicare, la începutul anului universitar, chestionarul de față a investigat componentele din prima parte a modelului lui Tinto & Cullen, 1973, și anume: backgroundul familial, experiența educațională anterioară, așteptările studenților cu privire la mediul academic și raportarea la programul de studii ales, urmând ca în semestrul al doilea al anului I de studii să fie investigate și următoarele componente ale modelului: integrarea academică și integrarea socială.

IV. Participanți

IV.1. Participanți – predictorii ai succesului academic

Din totalul de **4338 de studenți** înmatriculați la UVT în anul I de studii la programele de studii universitare de licență la începutul anului universitar 2024-2025, un număr **de 990** (22,82%) au răspuns chestionarelor ce măsoară **predictorii succesului academic** din evaluarea preliminară. Vârsta minimă a participanților a fost de 17 ani, cea maximă de 55 de ani, cu o medie de vârstă de 20,33 ani. Din totalul participanților, 642 (64,8%) sunt de gen feminin, 341 (34,4%) sunt de gen masculin, iar 7 (0,7%) s-au declarat non-binari. Datele demografice, repartizarea participanților pe facultăți și procentajul participanților din totalul de studenți înmatriculați pot fi găsite în *Tabelul 1*. Cel mai mare procent de completare la nivel de facultate a fost înregistrat în cazul Facultății de Chimie, Biologie și Geografie (48,12% din

totalul studenților înmatriculați în anul I de studii la programele de studii universitare de licență organizate de această facultate au completat chestionarul). O reprezentare grafică a proporției de participanți din numărul total de studenți înmatriculați la fiecare facultate poate fi găsită în *Figura 2*.

Tabelul 1. Datele demografice și distribuția pe facultăți a respondenților

	N studenți respondenți	N total studenți înmatriculați	Procent (%)	Media	As
Medie bac	988			7,96	2,40
Vârsta	990			20,32	5,21
Gen					
Feminin	642		64,8%		
Masculin	341		34,4%		
Non-binar	7		0,7%		
Facultate					
Arte și Design	43	208	20,67%		
Chimie, Biologie, Geografie	128	266	48,12%		
Drept	85	487	17,45%		
Economie și Administrare a Afacerilor	164	1089	15,06%		
Educație Fizică și Sport	106	268	39,55%		
Fizică	9	34	26,47%		
Litere, Istorie, Filosofie și Teologie	91	314	28,98%		
Matematică și Informatică	125	419	29,83%		
Muzică și Teatru	22	71	30,99%		
Sociologie și Psihologie	171	752	22,74%		
Științe ale Guvernării și Comunicării	44	430	10,23%		
Total	990	4338	22,82%		

Notă: Min = valoarea minimă, Max = valoarea maximă, M = media, AS = abaterea standard, N = număr de participanți

PARTICIPANȚI / FACULTATE

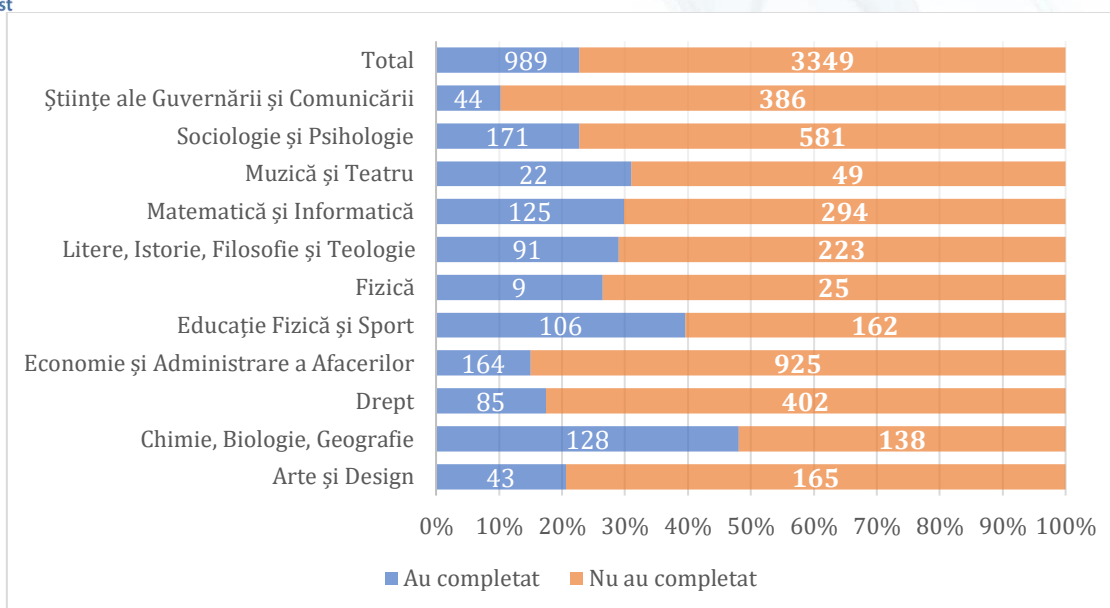


Figura 2. Distribuția respondenților la nivel de facultate / universitate pentru chestionarul privind factorii de succes academic

IV.2. Participanți – predictorii abandonului școlar

Din totalul de **4338 de studenți** înmatriculați la UVT în anul I de studii la programele de studii universitare de licență la începutul anului universitar 2024-2025, un număr de **1445** au completat chestionarul care măsoară predictorii abandonului academic din evaluarea preliminară (33,31%). Vârsta minimă a participanților a fost de 17 ani, cea maximă de 55 de ani, cu o medie de vârstă de 20,19 ani. Din totalul participanților, 968 (67%) sunt de gen feminin, 468 (32,4%) sunt de gen masculin, iar 9 (0,6%) s-au declarat non-binari. Datele demografice, repartizarea participanților pe facultăți și procentajul participanților din totalul de studenți înmatriculați la fiecare facultate pot fi găsite în *Tabelul 2*.

Tabelul 2. Datele demografice pentru chestionarul privind factorii de abandon

	N studenți respondenți	N total studenți înmatriculați	Procent (%)	Media	As
Medie bac	1437			8,31	1,01
Vârsta	1445			20,19	5,01
Gen	1445				
Feminin	968		67%		
Masculin	468		32,4%		
Non-binar	9		0,6%		
Facultate					
Arte și Design	61	208	29,33%		
Chimie, Biologie, Geografie	138	266	51,88%		
Drept	169	487	34,70%		
Economie și Administrare a Afacerilor	286	1089	26,26%		
Educație Fizică și Sport	108	268	40,30%		
Fizică	13	34	38,23%		
Litere, Istorie, Filosofie și Teologie	85	314	27,07%		

	N studenți respondenți	N total studenți înmătriciulați	Procent (%)	Media	As
Matematică și Informatică	168	419	40,10%		
Muzică și Teatru	31	71	43,66%		
Sociologie și Psihologie	307	752	40,82%		
Științe ale Guvernării și Comunicării	79	430	48,37%		
Total	1445	4338	33,31%		

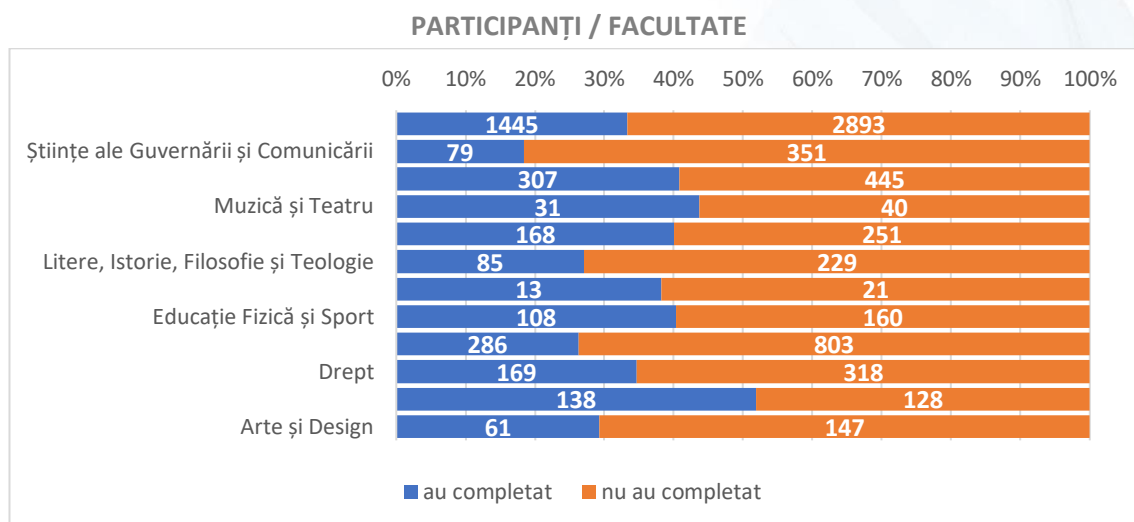


Figura 3. Distribuția participanților pe facultate / universitate pentru chestionarul privind factorii de abandon

V. Rezultate

Rezultatele sunt raportate în două secțiuni. În prima secțiune, vom prezenta rezultatele scalelor ce măsoară predictorii ai succesului academic (scalele 1-6). În cea de-a doua parte, vom prezenta rezultatele scalei ce măsoară predictorii abandonului școlar.

V.1. Rezultate – predictorii ai succesului academic

Statistici descriptive

După cum se poate observa în *Tabelul 3*, scorurile pe subscalele chestionarelor indică faptul că, în medie, participanții la evaluarea preliminară au scoruri relativ ridicate. Pe lângă asta, majoritatea instrumentelor folosite prezintă calități psihometrice bune spre foarte bune. Valorile Alpha Cronbach sunt în general ridicate ($\alpha > 0,80$ pentru majoritatea scalelor), indicând faptul că itemii care compun fiecare scală măsoară într-adevăr același construct și că instrumentul este fiabil. Dintre toate dimensiunile, doar variabila de *reflecție habituală* (RTQ_HAB) nu are valori optime ($\alpha < 0,70$), prin urmare nu a fost inclusă în analizele ulterioare.

Tabelul 3. Statistici descriptive și coeficienți de consistență internă

Variabila	Dimensiuni	N	Min	Max	Medie	AS	Număr itemi	Alpha Cronbach
MSLQ	MSLQ_AE	990	1,67	7,00	5,45	,99	9	,87

Variabila	Dimensiuni	N	Min	Max	Medie	AS	Număr itemi	Alpha Cronbach
R-SPQ-2F	MSLQ_VI	990	1,00	7,00	4,86	1,12	9	,90
	MSLQ_ANX	990	1,00	7,00	3,56	1,70	4	,89
	MSLQ_COG	990	1,69	7,00	5,43	,92	13	,86
	MSLQ_AR	990	2,00	7,00	5,00	,93	9	,85
	SPQ_IP	990	1,00	5,00	3,56	,74	10	,85
	SPQ_IS	990	1,00	5,00	2,48	,77	10	,83
	SIS_SEN	990	1,75	7,00	6,15	1,06	4	,73
	SIS_VAL	990	1,00	7,00	6,23	1,04	5	,72
	COA_COL	990	1,00	4,71	2,67	,67	7	,89
	COA_FB	990	1,00	5,00	2,56	,90	3	,86
RTQ	RTQ_HAB	990	1,00	5,00	3,20	,81	4	,63
	RTQ_REF	990	1,50	5,00	4,03	,70	4	,70
	RTQ_CRIT	990	1,00	5,00	3,49	,94	4	,78
APS	APS	990	1,00	5,00	2,41	1,08	5	,92

Notă: VI = valoare intrinsecă; AE = autoeficiență; ANX = anxietate de evaluare; COG = strategii cognitive; AR = autoreglare; IP = învățare de profunzime; IS = învățare de suprafață; SEN = menținerea interesului – sentiment; VAL = menținerea interesului – valoare; REF = gândire reflexivă; CRIT = gândire critică; COL = colaborare; FB = feedback; APS = procrastinare.

Rezultatele raportate pe scalele ce măsoară strategiile și credințele motivaționale ale studenților pentru învățare ne arată că aceștia cred în capacitatea lor de a învăța și de a obține rezultate bune (autoeficacitate, $m = 5,45$, $AS = ,99$) și valorizează cunoașterea în sine, nu doar notele sau recunoașterea socială (motivație intrinsecă, $m = 4,86$, $AS = 1,12$). Totodată, studenții dau dovadă de un nivel ridicat de autoreglare ($m = 5,00$, $AS = ,92$). Deși există o oarecare îngrijorare legată de examene și evaluări în rândul studenților (anxietate de evaluare, $m = 3,56$, $AS = 1,70$), nivelul de anxietate este moderat, ceea ce sugerează că, în general, studenții se simt confortabil în mediul academic. Studenții folosesc activ diverse strategii cognitive de învățare (strategii cognitive, $m = 5,43$, $AS = ,92$).

Rezultatele privind abordarea învățării de către studenți arată că studenții din anul I adoptă, în medie, o abordare a învățării de profunzime ($m = 3,56$, $AS = ,74$, pe o scală de la 1-5), concentrându-se pe înțelegerea informațiilor acumulate, pe care le corelează cu

experiențe și achiziții anterioare. Pentru dimensiunea abordarea învățării de suprafață ($m = 2,48$, $AS = ,77$), studenții prezintă rezultate neutre, arătând că nu au o tendință clară de a adopta strategii superficiale de învățare.

Raportându-se la experiența lor din liceu de a lucra la clasă într-un mod colaborativ, studenții apreciază sub medie oportunitățile de a lucra în echipă și de a primi feedback constructiv din partea cadrelor didactice (colaborare, $m = 2,67$, $AS = ,67$; feedback, $m = 2,56$, $AS = ,90$). Din alt punct de vedere, subscalele chestionarului de interes situațional (interes situațional menținut pe sentiment, $m = 6,15$, $AS = 1,06$; interes situațional menținut pe valoare, $m = 6,23$, $AS = 1,04$), indică faptul că participanții apreciază domeniul de studii ales și îl consideră semnificativ și valoros.

În ceea ce privește gândirea reflexivă ($m = 4,03$, $AS = ,70$) și reflecția critică ($m = 3,49$, $AS = ,94$), studenții raportează o tendință crescută de a analiza propriile experiențe pentru a ajunge la noi înțelegeri. În ceea ce privește procrastinarea ($m = 2,41$, $AS = 1,08$), rezultatele indică o bună gestionare a timpului de către studenți.

Scoruri critice la nivelul facultăților

În practica statistică se arată că, în cazul distribuțiilor normale, în intervalul $-1 <-> +1$ abateri standard de la medie se află aproximativ 68% dintre date, în intervalul $+2 <-> +2$ abateri standard de la medie se afla 95% dintre date, iar în intervalul $-3 <-> +3$ abateri standard de la medie se află 99,7% dintre date. Regula este cunoscută și sub numele de regula 68-95-99,7. Așadar, pornind de la aceasta regulă am decis că pentru fiecare dintre subscalele fiecărui chestionar să definim punctul de identificare a acelor studenți cu scoruri foarte scăzute ca fiind $+ / - 1,5$ abateri standard, de la medie, în funcție de valența (negativă sau pozitivă) întrebărilor scalelor. În Tabelul 4 se poate găsi distribuția scorurilor critice pe subscalele chestionarelor 1-6 pentru fiecare facultate în parte. Totodată, am marcat pe fond de culoare închisă cele mai mari procente la nivelul fiecărei facultăți, precum și la nivelul general al universității. Astfel, la nivelul universității pare că cele mai multe scoruri critice se regăsesc în zona menținerii interesului pentru studiu, peste 10% dintre studenții respondenți raportând scoruri critice în cazul acestor variabile. Așadar, pare că unul din zece respondenți nu regăsește cu ușurință entuziasm pentru ceea ce învață și nici semnificația, valoarea adăugată a domeniului studiat.

Tabel 4. Procentul scorurilor critice pe subscalele chestionarelor în funcție de facultate

	N	MSLQ_ VI	MSLQ AE	MSLQ ANX	MSLQ COG	MSLQ AR	SPQ IP	SPQ IS	SIS SEN	SIS VAL	RTQ REF	RTQ CRIT	COA COL	COA FB	APS
FAD	43	11,6%	9,3%	7%	7%	4,7%	4,7%	6,9%	11,6%	11,6%	7%	7%	2,3%	11,6%	11,7%
FCBG	128	7%	9,4%	9,4%	6,3%	7,8%	4,7%	6,3%	7,8%	9,4%	8,6%	7%	7%	5,5%	10,9%
FD	85	8,2%	11,8%	14,1%	5,9%	4,7%	5,9%	4,8%	8,2%	10,6%	5,9%	8,2%	7,1%	8,2%	8,3%
FEAA	164	6,7%	9,8%	12%	9,6%	10,2%	8,5%	10,8%	10,4%	9,1%	9,8%	8,5%	4,9%	6,1%	9%
FEFS	106	9,4%	7,5%	24,5%	9,4%	13,2%	5,7%	9,2%	9,4%	15,1%	5,7%	8,5%	4,7%	6,6%	8,4%
FF	9	11,1%	0%	0%	11,1%	0%	0%	0%	0%	11,1%	0%	0%	0%	0%	66,6%
FLIFT	91	7,7%	7,7%	4,4%	8,8%	9,9%	9,9%	8,8%	9,9%	8,8%	5,5%	5,5%	6,6%	8,8%	9,9%
FMI	125	6,4%	6,4%	0%	5,6%	7,2%	7,2%	8%	11,2%	7,2%	8%	8,8%	6,4%	4,8%	12,2%
FMT	22	9,1%	9,1%	4,5%	9,1%	4,5%	9,1%	9%	13,6%	13,6%	0%	9,1%	13,6%	0%	9%
FSP	171	6,4%	8,2%	17,5%	8,8%	6,4%	7,6%	7,1%	9,9%	8,2%	9,9%	8,2%	5,8%	9,4%	8,3%
FSCG	44	6,8%	6,8%	2,3%	4,5%	6,8%	2,3%	9,1%	6,8%	9,1%	4,5%	6,8%	6,8%	0%	6,8%
Total	990	7,8%	8,2%	7,7%	7,1%	7,9%	7%	7,4%	10,3%	10%	4,6%	8,4%	6,3%	7,5%	8%

Notă: VI = valoare intrinsecă; AE = autoeficiență; ANX = anxietate de evaluare; COG = strategii cognitive; AR = autoreglare; IP = învățare de profunzime; IS = învățare de suprafață; SEN = menținerea interesului – sentiment; VAL = menținerea interesului – valoare; REF = gândire reflexivă; CRIT = gândire critică; COL = colaborare; FB = feedback; APS = procrastinare.

Facultatea de Arte și Design (FAD)

Dintre cei 43 de studenți respondenți, regăsim scoruri problematice la peste 11%, la nivelul a cinci variabile (motivație – valoare intrinsecă; menținerea interesului pentru studiu – sentiment și valoare; colaborare; procrastinare). Așadar, mai mult de unul din zece respondenți nu regăsesc (sau regăsesc într-o mică măsură) motivație intrinsecă și entuziasm față de ceea ce studiază, nu regăsesc semnificația, valoarea adăugată a ceea ce studiază și, totodată, au dificultăți în a colabora și sunt predispuși la procrastinare.

Facultatea de Chimie, Biologie, Geografie (FCBG)

Pentru cei 128 de studenți ce au completat chestionarul, identificăm un scor problematic de 10,9% la nivelul unei singure dimensiuni – procrastinarea. Prin urmare, putem spune că cel puțin unul din 10 respondenți au prostul obicei de a lăsa rezolvarea sarcinilor academice pe ultimele momente.

Facultatea de Drept (FD)

În cadrul Facultății de Drept, dintre cei 85 de studenți respondenți, peste 10,6% au scoruri problematice la trei scale (motivație – autoeficiență; anxietate de evaluare; menținerea interesului pentru studiu – valoare). Așadar, mai mult de unul din zece respondenți consideră că nu sunt autoeficienți, le este frică de procesul de evaluare și au dificultăți în găsirea sensului și a valorii adăugate, raportat la conținutul de studiu.

Facultatea de Economie și de Administrare a Afacerilor (FEAA)

Dintre cei 164 de studenți respondenți, peste 10% au scoruri problematice pentru patru dimensiuni (motivație – anxietatea de evaluare; autoreglarea; învățarea de suprafață; menținerea interesului pentru studiu – sentiment). Prin urmare, mai mult de unul din zece respondenți trăiesc un sentiment de teamă când se gândesc la evaluare și au dificultăți în a-și autoregla comportamentul în relație cu solicitările academice. Aceștia nu găsesc bucurie în ceea ce învață, având un interes scăzut și preferă să abordeze învățarea într-o manieră superficială (ex. memorare, soluționare de scurtă durată a problemelor).

Facultatea de Educație Fizică și Sport (FEFS)

Dintre cei 106 de studenți respondenți, regăsim scoruri problematice la peste 13,2%, la nivelul a trei variabile (motivație – anxietatea de evaluare; autoreglarea; menținerea interesului pentru studiu – valoare). Așadar, mai mult de unul din zece respondenți trăiesc un sentiment de teamă când se gândesc la evaluare, prezintă dificultăți în a-și autoregla comportamentul în relație cu solicitările academice și nu regăsesc semnificația, valoarea adăugată a ceea ce studiază, având astfel un interes scăzut pentru învățare.

Facultatea de Fizică (FF)

Dintre cei 9 respondenți de la Facultatea de Fizică, o persoană prezintă scoruri problematice pentru 3 dimensiuni (motivație – valoare intrinsecă; strategii cognitive; menținerea interesului pentru studiu – valoare). Cu alte cuvinte, studentul în cauză nu găsește (sau găsește

într-o mică măsură) motivația intrinsecă, are dificultăți în a decide ce strategii cognitive sunt cele mai eficiente pentru reușita lui și nu găsește semnificația, valoarea adăugată a ceea ce studiază.

Facultatea de Litere, Istorie, Filosofie și Teologie (FLIFT)

Respondenții din cadrul FLIFT prezintă 4 dimensiuni (autoreglarea; învățarea de profunzime; menținerea interesului pentru studiu – sentiment; procrastinare) cu scoruri problematice, 9,9% dintre cei 91 de studenți care au completat chestionarul înregistrând valori scăzute. Așadar, aceștia au dificultăți în autoreglarea comportamentului asociat învățării, tind să evite să parcurgă un proces profund de înțelegere al conținutului învățării, nu simt suficiente emoții pozitive care să le stimuleze interesul și amână sarcinile academice până în ultimul moment (procrastinare).

Facultatea de Matematică și Informatică (FMI)

Dintre cei 125 de studenți respondenți, regăsim scoruri problematice la peste 11,2%, la nivelul a două variabile (menținerea interesului pentru studiu – sentiment; procrastinare). Așadar, mai mult de unul din zece respondenți se confruntă cu dificultatea de a nu lăsa sarcinile academice pe ultima sută de metri (procrastinare) și nu găsesc bucurie în ceea ce învață, având un interes scăzut pentru învățare.

Facultatea de Muzică și Teatru (FMT)

În cadrul Facultății de Muzică și Teatru, dintre cei 22 de studenți respondenți, regăsim scoruri problematice la 13,6%, pe trei scale (menținerea interesului pentru studiu – valoare și sentiment; activități colaborative la clasă). Așadar, mai mult de unul din zece respondenți au dificultăți în găsirea sensului și a valorii adăugate, raportat la conținutul de studiu, nu găsesc bucurie în ceea ce învață și consideră că nu au parte de suficiente activități colaborative în cadrul activității didactice.

Facultatea de Sociologie și Psihologie (FSP)

Dintre cei 171 de studenți respondenți, regăsim scoruri problematice la peste 9,9%, la nivelul a trei variabile (motivație – anxietate de evaluare; menținerea interesului pentru studiu – sentiment; gândire reflexivă). Aproximativ unul din zece respondenți au o teamă crescută în raport cu sarcinile de evaluare, au mai puține momente în care interesul lor pentru studiu este stimulat prin apel la emoțiile lor pozitive și prezintă dificultăți în activitățile reflexive.

Facultatea de Științe ale Comunicării și Guvernării (FSCG)

Între cei 44 de studenți ce au completat chestionarul, la 9,9% identificăm ca cel mai ridicat scor problematic cel al dimensiunii de menținere a interesului pentru studiu – valoare. Acest lucru ne arată că aproximativ unul din zece studenți respondenți au dificultăți în a identifica relevanța valorică a celor studiate, fapt ce le scade nivelul de interes pentru studiu.

La nivel de universitate (UVT)

La peste 10% dintre cei 990 de studenți respondenți la nivelul întregului eșantion, regăsim scoruri problematice pe două dimensiuni ce măsoară interesul lor pentru studiu: menținerea interesului pentru studiu – sentiment și valoare. Așadar, mai mult de unul din zece respondenți nu trăiesc (sau trăiesc într-o mică măsură) entuziasm față de ceea ce studiază și prezintă dificultăți în a găsi semnificația și valoarea adăugată a ceea ce studiază.

V.2. Rezultate – predictorii ai abandonului școlar

Itemii chestionarelor au avut două tipuri de scale, anume Likert și dihotomice. Pentru itemii cu scale Likert care intrau sub umbrela aceluiași predictor au fost calculate scorurile totale și consistența internă și a fost analizată distribuția datelor. Astfel, studenții aflați la M-1AS de medie au fost evidențiați ca fiind în risc pe acel factor/predictor. *Pentru media de bacalaureat, etalonul s-a creat separat pentru fiecare facultate, având în vedere criteriile diferite de admitere.* Pentru scalele dihotomice (ex: pentru itemul *Faptul că nu beneficiezi de un loc de cazare în cămin poate reprezenta o piedică în continuarea studiilor universitare?*), studenții care au ales opțiunea *Da* au fost considerați ca fiind în risc. Astfel, pentru fiecare student s-a calculat în ce măsură acesta a avut un scor „problematic” la un anumit predictor.

Etapa următoare a avut ca scop calcularea numărului total de factori evidențiați ca problematice pentru fiecare student, realizându-se 3 clase:

- Risc scăzut (0-2 predictorii la care studentul a avut scor problematic);
- Risc mediu (3 predictorii la care studentul a avut scor problematic);
- Risc ridicat (>3 predictorii la care studentul a avut scor problematic).

Tabel 5. Repartizarea studenților respondenți pe grade de risc, pentru fiecare facultate a UVT

Facultate	Risc scăzut	Risc mediu	Risc ridicat
1. Facultatea de Arte și Design	55	5	1
2. Facultatea de Chimie, Biologie, Geografie	121	13	4
3. Facultatea de Drept	160	8	1
4. Facultatea de Economie și de Administrare a Afacerilor	231	40	15
5. Facultatea de Educație Fizică și Sport	88	16	4
6. Facultatea de Fizică	12	1	0
7. Facultatea de Litere, Istorie, Filosofie și Teologie	69	11	5
8. Facultatea de Matematică și Informatică	152	13	3
9. Facultatea de Muzică și Teatru	25	6	0
10. Facultatea de Sociologie și Psihologie	256	40	11

Facultate	Risc scăzut	Risc mediu	Risc ridicat
11. Facultatea de Științele Guvernării și Comunicării	62	13	4

Astfel, dintre cei 1445 de studenți care au completat chestionarul, au fost identificați:

- 48 (3,3%) de studenți aflați într-un posibil risc ridicat de abandon universitar;
- 166 (11,5%) de studenți aflați într-un posibil risc mediu de abandon universitar;
- 1231 (85,2%) studenți aflați într-un posibil risc scăzut de abandon universitar.

VI. Intervenții și recomandări propuse

VI.1. Predictorii ai succesului academic

Prin intermediul scalelor 1-6 au fost identificați acei studenți care au obținut scoruri foarte joase (critice) în legătură cu predictorii importanți pentru succesul academic. În acest sens, pentru a oferi sprijin acestor studenți, se recomandă următoarele tipuri de intervenții: A) intervenții pentru studenți – oferite de SCSS; B) intervenții pentru cadre didactice – oferite de CDA. De asemenea, sprijinul acordat de către tutorii academici și cadrele didactice reprezintă un pilon important în combaterea abandonului universitar.

A) Intervenții pentru studenți:

- ședințe de consiliere individuală (pe baza dorinței individuale voluntare a studenților de a participa la astfel de activități);
- webinare și ateliere propuse de SCSS-UVT pentru creșterea nivelului de autoeficacitate și reducerea anxietății de evaluare, precum și pentru dezvoltarea comportamentelor proactive și a competențelor esențiale pentru performanța profesională, pentru declanșarea și menținerea interesului studenților;
- monitorizarea și integrarea rezultatelor obținute în cadrul activităților disciplinei *Consiliere profesională și orientare în carieră*, susținută în semestrul I al anului I al studiilor universitare de licență;
- intervenții abordate în webinare și/sau ateliere și grupuri de lucru, precum și exerciții pentru dezvoltarea reflecției critice în cadrul seminarelor disciplinei *Consiliere profesională și orientare în carieră*;
- intervenții personalizate în cadrul ședințelor de consiliere individuală și intervenții la nivel de grup prin intermediul webinarilor sau atelierelor cu tematici precum: procrastinarea, managementul timpului, modalități eficiente de învățare etc.

B) Intervenții pentru cadre didactice:

- 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, iar cel de-al doilea tip va viza dezvoltarea competențelor de proiectare și implementare de acțiuni didactice centrate pe activitatea studentului;
- workshopuri de scurtă durată pentru cadrele didactice pentru a cunoaște metode și tehnici de stimulare a interesului pentru studiu;

- workshopuri de scurtă durată pentru cadrele didactice menite să ofere acestora metode și tehnici de stimulare a reflecției și gândirii critice ale studenților;
- workshopuri de scurtă durată dedicate cadrelor didactice universitare menite să dezvolte competențele didactice de organizare a activităților pe grupe și de oferire de feedback către studenți.

VI.2. Predictorii ai abandonului școlar

După cum s-a menționat anterior, prin intermediul acestui instrument a fost calculat numărul predictorilor la care un student a obținut un scor critic, aceștia fiind încadrați astfel în trei clase de risc: scăzut, mediu și ridicat. Intervențiile propuse iau în considerare atât nivelul general de risc, cât și particularitățile asociate unor predictorii specifici. Totuși, este important de menționat că nu toți predictorii identificați pot fi influențați direct prin acțiuni instituționale. De exemplu, factori precum backgroundul familial sau starea de sănătate a studentului sunt variabile relativ stabile sau care țin de contexte externe, asupra cărora universitatea are o capacitate limitată de intervenție. În consecință, intervențiile sunt concepute preponderent la un nivel general, vizând sprijinul psiho-emoțional și academic într-o manieră adaptabilă la nevoile diverse ale studenților. Intervențiile de tip workshop, organizate de SCSS-UVT, oferă un cadru mai general de dezvoltare profesională și psiho-emoțională, în timp ce consilierea individuală răspunde într-un mod mai specific nevoilor particulare ale fiecărui student. Aceste măsuri trebuie completate de monitorizarea activă a parcursului educațional al studenților de către cadrele didactice.

Identificarea timpurie a semnelor de dificultate poate permite intervenția rapidă prin activități didactice remediale. Pentru a eficientiza acest demers, a fost actualizată prin **Hotărârea Senatului nr. 19 din data de 26.09.2024** [Procedura de sistem privind monitorizarea procesului educațional prin organizarea întâlnirilor de consultare a colectivelor de cadre didactice care predau la același program de studii](#). Aceste întâlniri facilitează schimbul de informații între cadrele didactice, permițându-le să identifice studenții cu dificultăți la mai multe discipline și să contureze strategii coordonate de intervenție și sprijin. Astfel, se creează un mediu educațional colaborativ, în care cadrele didactice pot urmări progresul studenților și pot contribui activ la prevenirea abandonului universitar.

Așadar, fiecare cadru didactic poate avea un rol în combaterea abandonului universitar, dar **rolul tutorilor de an este unul esențial**. Aceștia ar trebui să colecteze informații despre studenții în situații de risc de la toate cadrele didactice care susțin activități didactice la respectivul program de studii și să îi identifice pe cei care se confruntă cu dificultăți în parcurgerea parcursului educațional (participare redusă la activitățile didactice, rezultate slabe la evaluările pe parcurs sau la cele din sesiunea de examene etc.). Ulterior, soluții pentru sprijinirea acestora ar trebui discutate la ședințele cadrelor didactice menționate la paragraful anterior, precum și cu consilierul SCSS responsabil de facultate. Responsabilii de programe de studii vor sprijini tutorii de an în aceste activități.

Fiecare student identificat ca fiind în risc mediu sau ridicat a fost contactat la finalul lunii octombrie de un consilier SCSS pentru reamintirea posibilității de a beneficia de serviciile de consiliere, cu accent pe sesiunile individuale de consiliere (educațională și vocațională, în carieră,

în scop de optimizare personală), care îi pot sprijini să amelioreze dificultățile identificate la nivel personal prin intervenții specifice, precum și să învețe strategii de coping eficiente.

Recomandăm, de asemenea, tutorilor de an ca în primul semestru al studiilor universitare să organizeze sesiuni de informare cu toți studenții de anul I, indiferent dacă se află în risc de abandon sau nu, cu privire la organizarea mediului academic, așteptările pe care studenții le au de la mediul universitar, dar și cele pe care cadrele didactice le au de la studenți și modul în care aceștia se pot adapta noului context din care fac parte și în care își pot organiza parcursul academic și procesele de învățare, pentru a-i sprijini să conștientizeze noua realitate educațională în care își desfășoară activitatea și să se adapteze mai bine acesteia.

Această inițiativă de identificare a predictorilor abandonului academic reprezintă un demers de cercetare care nu urmărește explorarea factorilor psihologici individuali (precum motivația, reziliența educațională etc.), deși aceștia pot influența decizia de a renunța la studii. Astfel, este posibil ca un student evaluat cu risc mediu sau ridicat de abandon universitar să obțină rezultate academice bune, în timp ce un student considerat cu risc scăzut de abandon universitar să abandoneze totuși studiile universitare. Pentru a obține o imagine cât mai clară asupra parcursului educațional al studenților încadrați în categoriile de risc mediu și ridicat, consilierii SCSS vor urmări evoluția rezultatelor academice ale acestora după prima sesiune de examene și după primul an de studii și vor colabora cu cadrele didactice ale facultăților pentru a stabili cele mai adecvate tipuri de intervenții.

Colaborarea activă dintre cadre didactice, tutori de an, responsabili de programe de studii, directori ai departamentelor academice, prodecani responsabili de activitatea academică și consilierii SCSS este un factor foarte important în procesul de combatere a abandonului universitar.

VII. Concluzii

Aplicarea chestionarelor prezentate a avut un dublu rol: pe de-o parte, evaluarea nivelului de dezvoltare a abilităților de învățare, iar pe de altă parte identificarea studenților care prezintă risc de abandon universitar. Prin acest raport s-a dorit oferirea unei viziuni generale asupra situației în care un eșantion reprezentativ de studenți înmatriculați în anul I al ciclului de studii universitare de licență se află. În acest scop, au fost analizate atât variabile ce surprind aspecte profesionale, cât și variabile referitoare la aspecte personale, precum motivația academică, interesul pentru parcursul educațional, capacitatea de reflecție sau nivelul de procrastinare. Chestionarele au fost adaptate de CDA și SCSS pentru a surprinde două categorii de predictorii esențiali în înțelegerea parcursului educațional, anume predictorii care vizează succesul academic și predictorii care vizează abandonul academic. Cele două categorii de chestionare au fost aplicate separat în perioada septembrie-octombrie 2024.

Din totalul de **4338** de studenți înmatriculați la începutul anului universitar 2024-2025 în anul I la toate programele de studii universitare de licență ale Universității de Vest din Timișoara, doar **990 (22,82%)** au răspuns la instrumentul care măsoară predictorii succesului academic și **1445 (33,31%)** au răspuns chestionarului care măsoară predictorii abandonului academic. **Deși mai mult de jumătate dintre studenții anului I nu au răspuns cererii de completare a celor două**

chestionare, numărul respondenților este îndeajuns de ridicat pentru a se putea trage concluzii. Pe de altă parte, având în vedere numărul redus de completări, rezultatele trebuie interpretate cu precauție. Este posibil ca participanții să aibă un nivel mai ridicat de conștiințiozitate, fapt pentru care răspunsurile oferite de aceștia ar putea avea valori mai ridicate pe scalele succesului academic în comparație cu cei care au decis să nu răspundă la chestionare.

În ceea ce privește predictorii succesului academic, studenții au raportat *scoruri mari pe scalele dimensiunilor măsurate*. Aceștia au arătat o bună capacitate de a reflecta asupra propriilor experiențe, utilizând în mai mare măsură strategii de învățare de profunzime. Motivația intrinsecă și interesul lor crescut pentru domeniul de studii ales arată dorința de a se angaja activ în munca academică, fapt pentru care se observă că studenții sunt conștienți de strategiile cognitive pe care le aleg pentru a-și atinge obiectivele. Deși există o oarecare îngrijorare legată de examene și evaluări, nivelul crescut de autoreglare și autoeficiență îi ajută să se adapteze la cerințele academice. **Chiar dacă studenții par să manifeste o tendință spre reflecție, este necesară o mai mare integrare a gândirii critice în activitățile academice pentru a stimula dezvoltarea capacității de reflecție a studenților.** Rezultatele privind procrastinarea sunt încurajatoare, sugerând că studenții sunt în general capabili să-și gestioneze timpul eficient.

Chiar dacă, în medie, rezultatele sunt încurajatoare, **procentul studenților care au abilități de învățare scăzute oscilează între 0% și 24,5%, în funcție de facultate și variabilele măsurate.** Spre exemplu, dacă nu găsim niciun student de la Facultatea de Fizică cu scor critic în cazul scalei autoeficiență (0%), avem procente semnificative în cazul unor studenți pe variabila de menținere a interesului prin raportare la valoarea celor învățate (11,1%). Pe de altă parte, pentru aceleași scale, studenții de la Facultatea de Drept în ceea ce privește autoeficiența (11,8%) și interesul menținut prin raportare la valoare (10,6%) oferă valori diferite. **Așadar, noua generație de studenți de anul acesta are rezultate bune spre foarte bune pentru instrumentul ce măsoară succesul academic, însă rezultatele ne arată că există o nevoie de suport specific pentru fiecare facultate, prin raportare la scorurile critice oferite de studenți.**

În ceea ce privește predictorii abandonului academic, procentul studenților UVT din anul I al ciclului de studii universitare de licență care au răspuns la chestionar și care fost identificați în **risc ridicat de abandon** este de **3,3%**. Astfel, dintre cei 1445 de studenți care au participat la testare, **48** au fost identificați ca având un **risc ridicat** în ceea ce privește abandonul academic. Totodată, 166 de studenți respondenți (11,5%) au fost identificați ca având un risc mediu de renunțare la studii, în timp ce 1231 de studenți, reprezentând 85,2% dintre respondenți, au fost identificați ca având un risc scăzut de abandon. Este important de subliniat faptul că acest demers este unul statistic și reflectă într-o proporție limitată realitatea, deoarece nu poate surprinde complexitatea psihică a studenților sau alți factori individuali care pot influența decizia de renunțare la studii (ex. reziliența educațională / psihologică). Un exemplu în acest sens poate fi cel al unui student care, deși a fost clasat ca fiind în risc crescut de abandon, ar putea dovedi un nivel crescut al rezilienței educaționale și, prin urmare, va face față cu brio provocărilor academice. Este valabil și reversul, adică acea situație în care un student care a fost identificat ca aparținând clasei de risc scăzut în ceea ce privește abandonarea studiilor să ajungă să renunțe la studii (ex. adaptabilitate scăzută, reziliență educațională scăzută, lipsa motivației, evenimente de viață etc.).

De aceea, la nivelul UVT, prin SCSS, au fost implementate o serie de acțiuni cu scopul de a veni în sprijinul acestor studenți într-o manieră cât mai personalizată, mai ales prin intermediul sesiunilor individuale de consiliere pe care aceștia le pot accesa prin completarea [acestui formular de înscriere](#).

Anexe – Itemii chestionarelor

Itemii chestionarelor au fost incluse în două formulare care pot fi vizualizate aici, la cerere:

1. Chestionar pentru un început cât mai lin (identificarea predictorilor privind abandonul școlar) - [AICI](#)
2. Chestionar privind evaluarea preliminară a studenților UVT - [AICI](#)

Referințe bibliografice

- Aypay, A., Çekiç, O., & Boyacı, A. (2012). Student retention in higher education in Turkey: A qualitative study. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 14(1), 91-116.
- Aparicio-Chueca, P., Domínguez-Amorós, M., & Maestro-Yarza, I. (2021). Beyond university dropout. An approach to university transfer. *Studies in Higher Education*, 46(3), 473-484.
- Araque, F., Roldán, C., & Salguero, A. (2009). Factors influencing university dropout rates. *Computers & Education*, 53(3), 563-574.
- Archuleta, K. L., Dale, A., & Spann, S. M. (2013). College students and financial distress: exploring debt, financial satisfaction, and financial anxiety. *Journal of Financial Counseling and Planning*, 24(2), 50-62.
- 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.
- Cantor, M. R. (2019). Retention of Long Island Millennials at a Suburban Community College: Are They College Ready?. *Journal for Leadership and Instruction*, 18(1), 36-41.
- Edlin, A. S. (1993). Is college financial aid equitable and efficient? *Journal of Economic Perspectives*, 7(2), 143-158.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. 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. VIERTTEL (London, Heinemann)
- Joo, S. H., Durband, D. B., & Grable, J. (2008). The academic impact of financial stress on college students. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 10(3), 287-305.
- 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.
- Larsen, M. R., Sommersel, H. B., & Larsen, M. S. (2013). *Evidence on dropout phenomena at universities*. Copenhagen: Danish Clearinghouse for educational research.
- Lassibille, G., & Navarro Gómez, L. (2008). Why do higher education students drop out? Evidence from Spain. *Education Economics*, 16(1), 89-105.
- 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.

- McGhie, V. (2017). Entering university studies: identifying enabling factors for a successful transition from school to university. *Higher Education*, 73(3), 407-422.
- Mezirow, J. (1981) A critical theory of adult learning and education, *Adult Education*, 32(1), pp. 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).
- 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.
- Specht, J., McGhie-Richmond, D., Loreman, T., Mirenda, P., Bennett, S., Gallagher, T., & Cloutier, S. (2016). Teaching in inclusive classrooms: Efficacy and beliefs of Canadian preservice teachers. *International Journal of Inclusive Education*, 20(1), 1-15.
- 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*. Office of Education (DHEW).
- Warburton, K. (2003). Deep learning and education for sustainability. *International Journal of Sustainability in Higher Education*.
- Wolter, S. C., Diem, A., & Messer, D. (2014). Drop-outs from Swiss Universities: an empirical analysis of data on all students between 1975 and 2008. *European Journal of Education*, 49(4), 471-483.
- Yockey, R. D. (2016). Validation of the short form of the academic procrastination scale. *Psychological reports*, 118(1), 171-179.