

Raport de evaluare preliminară a studenților din anul I al studiilor universitare de licență 2025-2026

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.....	15
VI. Intervenții și recomandări propuse	19
VI.1. Predictorii ai succesului academic	19
VI.2. Predictorii ai abandonului școlar	20
VII. Concluzii	22
Anexe – Itemii chestionarelor	23
Referințe bibliografice	24

I. Introducere

În perioada *septembrie – octombrie 2025* a avut loc **evaluarea preliminară a studenților de la ciclul de studii universitare de licență**, proces care se desfășoară pentru al cincilea 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 2025-2026.**

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 2025, dar și în prima parte a lunii octombrie 2025, 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 29 septembrie 2025, revenindu-se ulterior cu încă trei e-mailuri de reamintire în 3, 10 și 17 octombrie 2025. 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 *crediințele motivaționale și utilizarea*

strategiilor (meta)-cognitive în învățare ale studenților (Pintrich, 1991). MSLQ prezintă trei factori motivaționali distincți: *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, și 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.

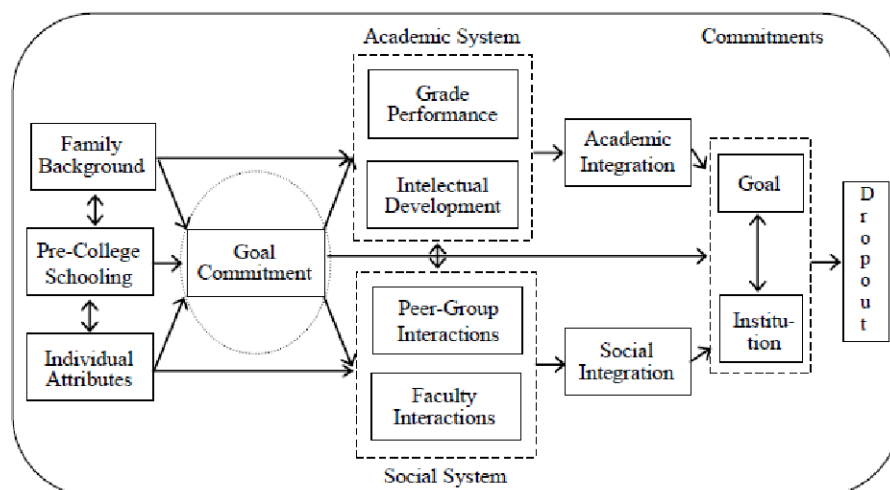


Figura 1. Modelul teoretic al abandonului academic (Tinto & Cullen, 1973)

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 predictorii 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

În cadrul procesului de evaluare preliminară privind predictorii succesului academic au participat **1125 de studenți** din anul I al studiilor universitare de licență, reprezentând **28,9%** din totalul celor 3891 de studenți înmatriculați în anul I al ciclului de studii universitare de licență în anul universitar 2025–2026. Vârsta medie a participanților este de 20,55 ani ($AS = 5,17$), corespunzătoare specificului populației studentești aflate la început de parcurs universitar, iar media obținută la examenul de bacalaureat este de 8,25 ($AS = 1,00$), ceea ce indică un nivel bun de pregătire academică inițială. În ceea ce privește repartitia pe gen, 63,1% dintre respondenți sunt de gen feminin, 35,5% de gen masculin, iar 1,4% se identifică ca non-binar, aspect care reflectă diversitatea în rândul populației studentești.

Tabelul 1. Datele demografice și distribuția pe facultăți a respondenților

Variabila	N studenți respondenți	N total studenți înmatriculați	Procent (%)	Media	AS
Medie bac	1110			8,25	1,00
Vârsta	1124			20,55	5,17
Gen					
Feminin	710		35,5%		
Masculin	399		63,1%		
Non-binar	16		1,4%		
Facultate					
Arte și Design	44	170	25,9%		
Chimie, Biologie, Geografie	114	230	49,6%		
Drept	122	458	26,6%		
Economie și Administrare a Afacerilor	126	904	13,9%		
Educație Fizică și Sport	21	253	8,3%		
Fizică și Matematică	29	103	28,2%		
Litere, Istorie, Filosofie și Teologie	169	338	50,0%		
Informatică	158	255	62,0%		
Muzică și Teatru	10	66	15,2%		
Psihologie și Științe ale Educației	102	477	21,4%		
Sociologie și Asistență Socială	90	244	36,9%		
Științe ale Guvernării și Comunicării	140	393	35,6%		
Total	1125	3891	28,9%		

Notă: M = media, AS = abaterea standard, N = număr de participanți

Analiza distribuției pe facultăți a completărilor (*Figura 2*) evidențiază un grad de participare variabil. Cele mai ridicate rate de răspuns s-au înregistrat la Facultatea de Informatică (62,0%), Facultatea de Litere, Istorie, Filosofie și Teologie (47,82%) și Facultatea de Chimie, Biologie și Geografie (44,19%), în timp ce participarea cea mai redusă a fost observată la Facultatea de Educație Fizică și Sport (6,62%), Facultatea de Muzică și Teatru (10,10%) și Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației (10,02%). Per ansamblu, eșantionul analizat oferă o imagine relevantă asupra populației studenților din anul I, acoperind toate facultățile UVT. Deși gradul de participare diferă între facultăți, procentul la nivel de universitate permite un grad modest de generalizare a datelor (28,9%), susținând relevanța datelor pentru obiectivele evaluării preliminare.

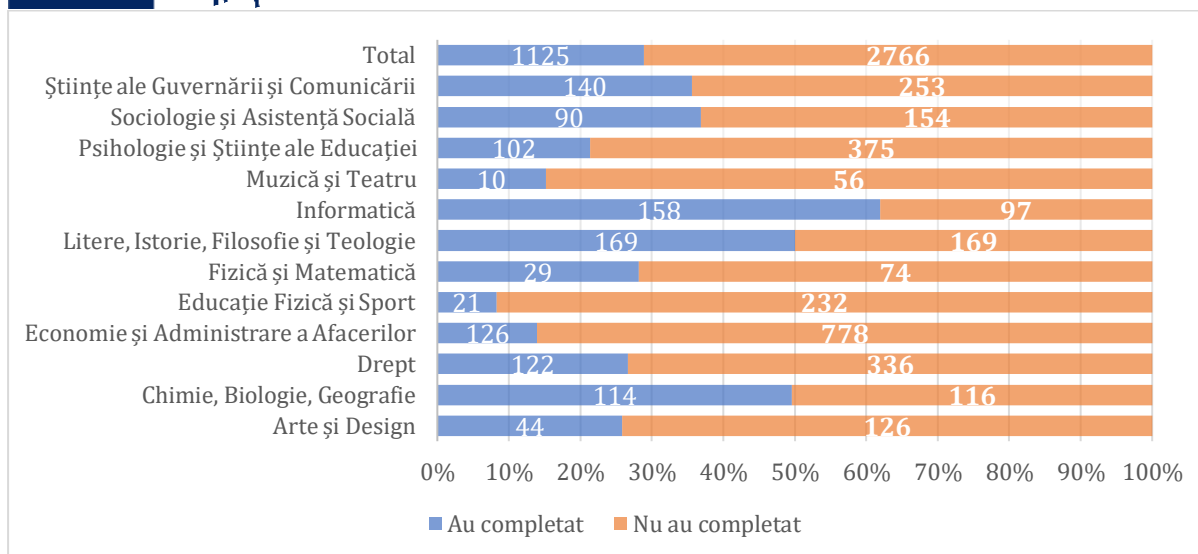


Figura 2. Distribuția respondenților de anul I la nivel de facultate/universitate pentru chestionarul privind factorii de succes academic

IV.2. Participanți – predictorii ai abandonului școlar

Din totalul de 3891 de studenți înmatriculați la UVT în anul I de studii la programele de studii universitare de licență la începutul anului universitar 2025-2026, un număr de **1718** au completat chestionarul care măsoară predictorii abandonului academic din evaluarea preliminară (**44,15%**). Vârsta minimă a participanților a fost de 17 ani, cea maximă de 61 de ani, cu o medie de vârstă de 20,35 ani. Din totalul participanților, 1123 (65,36%) sunt de gen feminin, 578 (33,64%) sunt de gen masculin, iar 17 (0,9%) 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 și distribuția pe facultăți a respondenților pentru chestionarul privind factorii de abandon

Variabila	N studenți respondenți	N total studenți înmatriculați	Procent (%)	Media	AS
Medie bac	1718			8,12	1,03
Vârsta	1718			20,35	4,91
Gen	1718				
Feminin	1123		65,36%		
Masculin	578		33,64%		
Non-binar	17		0,9%		
Facultate					
Arte și Design	68	170	40%		
Chimie, Biologie, Geografie	173	230	75,21%		
Drept	177	458	38,64%		
Economie și Administrare a Afacerilor	260	904	28,76%		

Educație Fizică și Sport	54	253	21,34%
Fizică și Matematică	35	103	33,98%
Litere, Istorie, Filosofie și Teologie	204	338	60,35%
Informatică	174	255	68,23%
Muzică și Teatru	17	66	25,75%
Psihologie și Științe ale Educației	197	477	41,29%
Sociologie și Asistență Socială	144	244	59,01%
Științe ale Guvernării și Comunicării	215	393	54,70%
Total	1718	3891	44,15%

Notă: M = media, AS = abaterea standard, N = număr de participanți

PARTICIPANȚI / FACULTATE

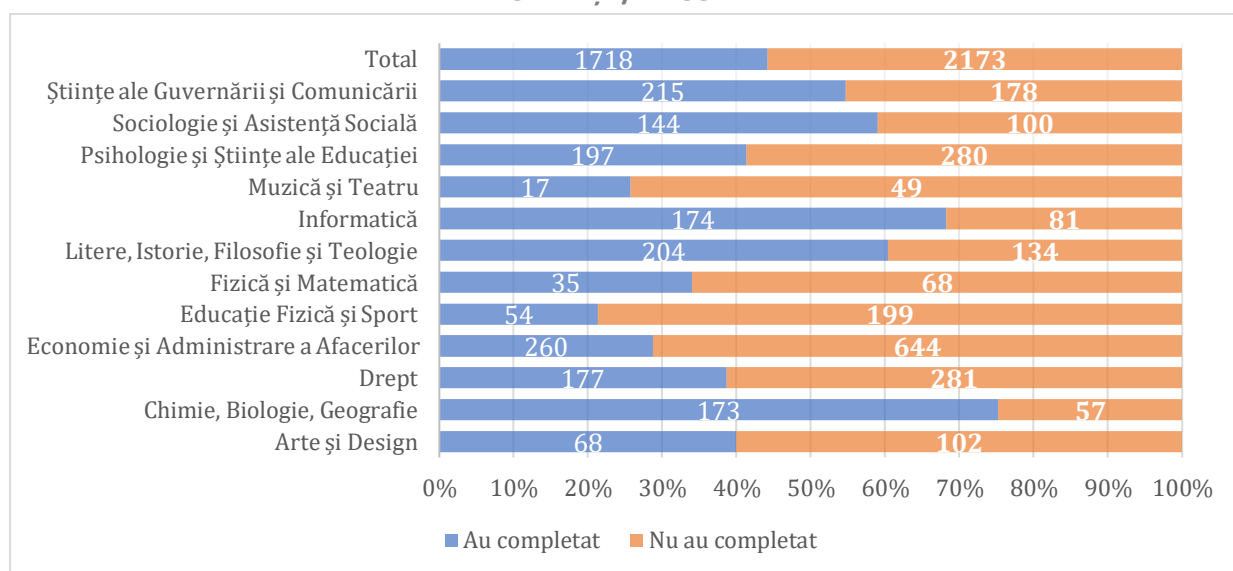


Figura 3. Distribuția participanților pe facultate / universitate pentru chestionarul privind factorii de abandon

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

Tabelul 2. Analize descriptive pentru toate dimensiunile chestionarului de predictorii ai succesului academic

Dimensiune	M	AS	Min	Max
MSLQ_valoare intrinsecă	5,45	0,95	1,22	7,00
MSLQ_autoeficiență	4,75	1,10	1,22	7,00
MSLQ_anxietate de evaluare	3,87	1,68	1,00	7,00

MSLQ_autoreglare	4,52	0,86	1,22	7,00
MSLQ_strategii cognitive	5,37	0,96	1,08	7,00
Abordarea învățării de profunzime	3,51	0,74	1,20	5,00
Abordarea învățării de suprafață	2,48	0,72	1,00	5,00
SIS_menținerea interesului situațional – sentiment	6,16	1,18	1,00	7,00
SIS_menținerea interesului situațional – valoare	6,18	1,07	1,00	7,00
RTQ_gândire reflexivă	4,00	0,71	1,00	5,00
RTQ_gândire critică	3,46	0,92	1,00	5,00
COA_colaborare	2,66	0,69	1,00	5,00
COA_feedback	2,63	0,90	1,00	5,00
Procrastinare	2,50	1,09	1,00	5,00

Note: M = medie, AS = abatere standard, Min = valoarea minimă a răspunsurilor, Max = valoarea maximă a răspunsurilor

Din perspectiva strategiilor motivaționale ale studenților, rezultatele indică niveluri ridicate ale *valorii intrinseci* ($M = 5,45$, $AS = 0,95$), ceea ce arată o dorință și orientare general crescută pentru studiu din partea studenților. Dimensiunea *utilizarea strategiilor cognitive* ($M = 5,37$, $AS = 0,96$) este, de asemenea, ridicată, indicând o aplicare frecventă a strategiilor eficiente de învățare, prin realizarea de conexiuni conștiente între conceptele învățate. *Autoeficiența* are o valoare medie de 4,75 ($AS = 1,10$), ceea ce reflectă o încredere moderată în propriile competențe academice. *Anxietatea de evaluare* se situează la 3,87 ($AS = 1,68$), sugerând un nivel moderat de stres, normal, asociat activităților de evaluare (prezentări, proiecte, examene scrise etc.). *Autoreglarea* prezintă o medie de 4,52 ($AS = 0,86$), indicând o capacitate bună în rândul studenților de a-și planifica și monitoriza propria învățare.

Abordarea învățării de profunzime ($M = 3,51$, $AS = 0,74$) este mai mare decât cea de *suprafață* ($M = 2,48$, $AS = 0,72$), ceea ce sugerează o orientare mai puternică spre înțelegerea și atribuirea unui sens conținutului nou, decât asupra memorării lui într-o manieră mecanică. *Menținerea interesului situațional – sentiment* ($M = 6,16$, $AS = 1,18$) și *menținerea interesului situațional – valoare* ($M = 6,18$, $AS = 1,07$) indică un nivel foarte ridicat de implicare afectivă și cognitivă în procesul de învățare, arătând că studenții găsesc sens în conținutul disciplinar și le face plăcere să descopere informații noi, într-un mediu interesant de învățare.

Gândirea reflexivă ($M = 4,00$, $AS = 0,71$) și *gândirea critică* ($M = 3,46$, $AS = 0,92$) arată o capacitate bună de analiză și interpretare a experiențelor de învățare. Studenții sunt obișnuiți cu sarcini de reflecție, fiind capabili să integreze exerciții de stimulare a metacogniției în procesul de învățare. *Nivelul de colaborarea de la clasă* ($M = 2,66$, $AS = 0,69$) și *percepția asupra frecvenței feedbackul* ($M = 2,63$, $AS = 0,90$) se situează la nivele medii, indicând un potențial de îmbunătățire în interacțiunea între studenți și cadre didactice universitare. *Procrastinarea* are o medie scăzută ($M = 2,50$, $AS = 1,09$), ceea ce sugerează că studenții tind să își planifice activitatea astfel încât să-și îndeplinească responsabilitățile academice la timp, fără a se baza pe un efort puternic pe ultima sută de metri.

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

Facultate	N	MSLQ_ VI	MSLQ AE	MSLQ ANX	MSLQ AR	MSLQ COG	SPQ IP	SPQ IS	SIS SEN	SIS VAL	RTQ REF	RTQ CRIT	COA COL	COA FB	APS
FAD	45	5%	2%	2%	2%	2%	5%	18%	0%	5%	7%	5%	7%	5%	11%
FCBG	114	6%	8%	7%	9%	8%	4%	8%	9%	11%	4%	6%	7%	9%	7%
FD	122	7%	7%	14%	10%	7%	3%	7%	11%	10%	7%	11%	6%	8%	12%
FEAA	126	18%	17%	22%	21%	18%	15%	16%	32%	23%	13%	17%	10%	13%	23%
FEFS	22	9%	0%	14%	18%	23%	23%	9%	9%	9%	5%	9%	0%	14%	9%
FFM	29	7%	10%	3%	10%	14%	7%	3%	7%	3%	0%	7%	10%	10%	7%
FI	158	9%	9%	6%	13%	9%	10%	4%	14%	9%	6%	11%	5%	6%	11%
FLIFT	169	9%	9%	7%	9%	9%	7%	9%	14%	12%	6%	7%	7%	5%	8%
FMT	10	0%	0%	10%	0%	0%	0%	10%	10%	0%	0%	0%	10%	0%	10%
FPSE	102	6%	6%	6%	4%	4%	3%	5%	3%	3%	5%	7%	9%	7%	13%
FSAS	90	4%	7%	8%	7%	3%	6%	9%	4%	6%	2%	9%	6%	10%	7%
FSCG	140	14%	7%	6%	9%	11%	11%	11%	14%	13%	11%	11%	3%	9%	11%
Total	1125	8%	7%	7%	9%	8%	7%	8%	11%	9%	6%	8%	5%	7%	9%

Notă: VI = valoare intrinsecă, aspect motivațional; AE = autoeficiență, aspect motivațional; ANX = anxietate de evaluare, aspect motivațional; COG = strategii cognitive, aspect motivațional; AR = autoreglare, aspect motivațional; IP = abordarea învățării de profunzime; IS = abordarea învățării de suprafață; SEN = menținerea interesului situațional – sentiment; VAL = menținerea interesului situațional – valoare; REF = gândire reflexivă; CRIT = gândire critică; COL = activități colaborative la clasă; FB = activități ce țin de feedback la clasă; APS = procrastinare.

La nivel de universitate (UVT)

Completările la nivel de universitate arată că, în general, nu putem discuta despre un grup mare de studenți aflați în scoruri critice. Singura dimensiune pentru care regăsim scoruri problematice la peste 10% dintre cei 1125 de studenți respondenți este *menținerea interesului situațional pentru studiu* stimulat prin *sentiment*, urmat îndeaproape de *interesul situațional menținut prin găsirea relevanței profesionale*. Este de menționat că acesta este primul lor semestru de studii universitare, ceea ce ar putea explica dificultatea identificării sensului pragmatic al disciplinelor pe care le studiază. Chiar dacă unii studenți reușesc să găsească valoarea adăugată a ceea ce învață pentru dezvoltarea lor profesională, aproape 1 din 10 studenți nu asociază procesului învățării sentimente plăcute. Astfel, se observă valori ridicate (9%) și pentru scalele ce măsoară *capacitatea lor de autoreglare*, respectiv pentru *predispoziția lor către procrastinare* (amânarea sarcinilor până la apropierea termenului limită). Studenții au nevoie de ajutor în găsirea utilității elementelor studiate la activitățile didactice în raport cu viața reală și viitoarele lor nevoi profesionale (creșterea relevanței personale și a autenticității în învățare).

Facultatea de Arte și Design (FAD)

Respondenții din cadrul Facultății de Arte și Design prezintă procente critice la două dimensiuni: *abordarea învățării de suprafață* (IS, 18%) și *procrastinare* (APS, 11%). Prin urmare, un grup semnificativ de studenți (18%) tinde să se bazeze pe memorare mecanică și pe o înțelegere superficială a materiei, fără a aprofunda conținuturile. Acest lucru poate fi interpretat și prin raportarea la numărul redus de discipline predominant teoretice ce pot solicita mai multă retenție sub formatul clasic de memorare. Specificul disciplinar permite mai multă interacțiune concretă cu proiecte fizice, într-un format modular care permite un nivel de flexibilizare mai mare. Cu toate acestea, o altă problemă este procentul destul de ridicat de procrastinare (11%) întâlnit în rândul studenților. Ei raportează o tendință problematică de a amâna sarcinile academice până în ultimul moment, fapt ce ar putea afecta calitatea proiectelor artistice realizate.

Facultatea de Chimie, Biologie, Geografie (FCBG)

În cazul Facultății de Chimie, Biologie, Geografie, 11% dintre respondenți raportează scoruri critice la subscala *menținerii interesului situațional – valoare* (VAL). Cu alte cuvinte, unul din 10 studenți nu regăsește semnificația, relevanța sau valoarea adăugată a domeniului studiat, ceea ce le poate afecta pe termen lung motivația și implicarea academică. Îndeaproape sunt scorurile critice pentru capacitatea redusă de autoreglare în procesul învățării și a nivelului scăzut de interes bazat pe emoții pozitive. Dincolo de aspectele ce țin de caracteristicile personale în relație cu învățarea, unii studenți au oferit scoruri scăzute pe scala colaborării de la clasă, arătând o nevoie de suport suplimentar în adaptarea la sarcinile colaborative din mediul academic.

Facultatea de Drept (FD)

Respondenții de la Facultatea de Drept înregistrează scoruri problematice la șase dimensiuni: *anxietate de evaluare* (14%), *menținerea interesului situațional prin valoare și sentiment* (11%; 10%), *autoreglare* (10%), *gândire reflexivă* (11%) și *procrastinare* (12%). Aceasta

sugerează că unii studenți resimt un nivel ridicat de stres și anxietate în situații de evaluare, au dificultăți în a-și regla și gestiona eficient comportamentul de învățare (ambele fiind aspecte motivaționale) și nu reușesc să aloce suficient timp pentru a reflecta asupra materiei studiate. Astfel, studenții amână realizarea sarcinilor academice, procrastinarea și nivelul scăzut de interes întărend dificultățile întâlnite de studenți în momentul autoreglării învățării.

Facultatea de Economie și de Administrare a Afacerilor (FEAA)

O proporție considerabilă a studenților de la Facultatea de Economie și de Administrare a Afacerilor pare să nu simtă emoții pozitive față de studiu și au dificultăți în a percepe valoarea celor învățate. Simultan, mulți se luptă cu anxietatea generată de examene, amână sarcinile și nu reușesc să își gestioneze procesul de învățare. Problemele se extind pe multiple paliere: motivațional (*autoeficiență* la 17%), cognitiv (*utilizarea de strategii cognitive* la 18%, *gândire critică* la 17%) și de abordare a învățării (*învățarea de suprafață* la 16%). Chiar dacă aceste valori sunt îngrijorătoare, ele trebuie înțelese și interpretate la numărul de studenți ce au completat chestionarul (N = 126), care reprezintă 13,9% din numărul total de studenți de la FEAA de anul I (N = 904).

Facultatea de Educație Fizică și Sport (FEFS)

Respondenții Facultății de Educație Fizică și Sport raportează procente critice pe cinci dimensiuni, cu valori deosebit de ridicate la *utilizarea strategiilor cognitive* (23%) și *abordarea învățării de profunzime* (23%). Așadar, aproape un sfert dintre acești studenți au dificultăți în a aplica strategii eficiente de învățare și, concomitent, tind să evite un proces profund de înțelegere a conținutului. La acestea se adaugă probleme de *autoreglare* (18%), *anxietate de evaluare* (14%) și o posibilă nemulțumire legată de *activitățile ce țin de feedbackul de la clasă* (14%). Ținând cont de specificul disciplinar, este posibil ca percepția studenților în urma citirii chestionarului să nu se plieze pe majoritatea disciplinelor practice, având astfel mai multe scoruri critice.

Facultatea de Fizică și Matematică (FFM)

Respondenții din cadrul Facultății de Fizică și Matematică prezintă scoruri problematice la patru dimensiuni distincte: *autoeficiență* (10%), *autoreglare* (10%), *utilizarea de strategii cognitive eficiente în învățare* (14%) și nivelul scăzut de *activități colaborative, respectiv utilizarea de feedback la clasă* (10%). Cu alte cuvinte, studenții au nevoie de suport în a-și dezvolta propriile strategii de reglare a învățării prin auto-reflecție și testarea de strategii variate pentru a le spori învățarea. Este posibil ca în momentul li se va cere să lucreze în echipe, studenții să întâmpine probleme și să aibă dificultăți în primirea și oferirea de feedback constructiv.

Facultatea de Informatică (FI)

Studenții de la Facultatea de Informatică prezintă scoruri problematice la cinci dimensiuni. Se remarcă dificultățile în *menținerea interesului situațional bazat pe sentiment* (14%), indicând o lipsă a emoțiilor pozitive față de studiu și utilizarea defectuoasă de strategii care să stimuleze *învățarea de profunzime* (10%). Acestea sunt însoțite de probleme motivaționale legate de

capacitatea de *autoreglare* (13%), o tendință de *procrastinare* (11%) și o alocare redusă a timpului pentru *gândire reflexivă* (11%). Studenții au nevoie de suport în a-și dezvolta strategii de învățare eficiente, personalizate, prin exerciții de auto-reflecție și expunere la modalități noi, variate, de abordare a problemelor. Totodată, prin reflecție, studenții pot realiza conexiuni noi între informațiile cumulate pentru a le spori sentimente pozitive în raport cu procesul învățării.

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

Respondenții din cadrul Facultății de Litere, Istorie, Filosofie și Teologie prezintă scoruri critice pe 4 dimensiuni (*autoreglare; învățarea de profunzime; menținerea interesului pentru studiu prin sentimente pozitive; procrastinare*), 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*). Studenții au nevoie de suport în a-și dezvolta strategii de învățare, prin exerciții de auto-reflecție și expunere la modalități noi, variate, de abordare a învățării.

Facultatea de Muzică și Teatru (FMT)

În cadrul Facultății de Muzică și Teatru, se observă un procent critic de 10% distribuit uniform pe cinci dimensiuni distincte: *anxietate de evaluare, abordarea învățării de suprafață, menținerea interesului prin sentimente pozitive, raportarea la activitățile colaborative la clasă și nivelul de procrastinare*. Așadar, într-un grup de studenți, unul din zece ar putea raporta un nivel problematic de anxietate, o tendință spre învățarea mecanică, o lipsă a emoțiilor pozitive față de studiu, dificultăți în a colabora eficient cu colegii sau tendința de a amâna sarcinile.

Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației (FPSE)

Respondenții din cadrul Facultății de Psihologie și Științe ale Educației raportează un singur procent critic notabil: 13% dintre studenți au o tendință problematică de a *procrastina* (APS), adică de a amâna în mod repetat sarcinile academice. Totodată, prin specificul facultății, este posibil ca studenții cunoscători ai dimensiunilor analizate să răspundă cu un nivel crescut de dezirabilitate socială, oferind astfel valori mai mari, pozitive.

Facultatea de Sociologie și Asistență Socială (FSAS)

În cazul FSAS, 1 din 10 respondenți raportează scoruri problematice pe dimensiunea ce analizează *utilizarea de feedback la clasă*. Acest lucru poate sugera fie o nemulțumire față de calitatea, frecvența sau claritatea feedbackului primit din partea cadrelor didactice din liceu, fie o dificultate a studenților în a solicita sau a utiliza în mod constructiv acest feedback. Pentru acești studenți ar fi benefică organizarea unor activități de formare a competențelor privind oferirea și primirea de feedback constructiv.

Facultatea de Științe ale Comunicării și Guvernării (FSCG)

Respondenții Facultății de Științe ale Comunicării și Guvernării prezintă dificultăți în special pe palierele motivaționale: *valoarea intrinsecă* (14%) și *menținerea interesului prin sentimente pozitive* (14%). Unii studenți nu găsesc motivația interioară și nici nu resimt emoții pozitive față de studiu, arătând o dorință scăzută de a se implica activ în învățare. Prin urmare, se observă și o neclaritate în abordarea învățării, cu procente critice egale (11%) atât pentru *învățarea de profunzime*, cât și pentru cea *de suprafață*. Astfel, este confirmată dificultatea studenților de a utiliza strategii de învățare profunde, în detrimentul memorării și reproducerii mecanice. La acestea se adaugă probleme la nivelul identificării și *utilizării de strategii cognitive* (11%) și a *utilizării gândirii reflexive* (11%). Nivelul *procrastinării* este de asemenea ridicat, studenții lăsând sarcinile academice pe ultima sută de metri (11%). Studenții ar beneficia în urma introducerii de către cadrele didactice a unui număr crescut de sarcini reflexive, menite să le dezvolte gândirea de profunzime și integrarea informațiilor într-o manieră critică, strategică.

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 beneficiazi 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.

Etapă următoare a avut ca scop calcularea numărului total de factori evidențiați ca problematici 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	60	8	0
2. Facultatea de Chimie, Biologie, Geografie	145	23	5
3. Facultatea de Drept	160	13	4
4. Facultatea de Economie și de Administrare a Afacerilor	191	56	13
5. Facultatea de Educație Fizică și Sport	43	10	1

Facultate	Risc scăzut	Risc mediu	Risc ridicat
6. Facultatea de Fizică și Matematică	31	4	0
7. Facultatea de Litere, Istorie, Filosofie și Teologie	185	17	2
8. Facultatea de Informatică	152	21	1
9. Facultatea de Muzică și Teatru	14	2	1
10. Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației	165	24	8
11. Facultatea de Sociologie și Asistență Socială	114	19	11
12. Facultatea de Științele Guvernării și Comunicării	165	33	17

Astfel, dintre cei 1718 studenți care au completat chestionarul, au fost identificați:

- 63 (3,66%) de studenți aflați într-un posibil risc ridicat de abandon universitar;
- 230 (13,38%) de studenți aflați într-un posibil risc mediu de abandon universitar;
- 1425 (82,94%) 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 proactice 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 și webinare pentru cadrele didactice pentru a cunoaște metode și tehnici de stimulare a interesului pentru studiu;
- workshopuri de scurtă durată și webinare pentru cadrele didactice menite să ofere acestora metode și tehnici de stimulare a reflecției și gândirii critice ale studenților;
- workshopuri de scurtă durată și webinare dedicate cadrelor didactice universitare menite să dezvolte competențele didactice de organizare a activităților pe grupe și de oferire de feedback către studenți;
- workshopuri de scurtă durată și webinare pentru cadrele didactice menite să încurajeze utilizarea eficientă și responsabilă a inteligenței artificiale în activitățile didactice, atât în beneficiul predării, cât și al evaluării.

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 de abandon universitar 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 renunțe totuși la 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

Demersul de evaluare preliminară, desfășurat în intervalul septembrie-octombrie 2025, a urmărit un dublu obiectiv strategic: diagnoza nivelului abilităților de învățare și depistarea timpurie a riscului de abandon universitar al studenților Universității de Vest din Timișoara înmatriculați în anul I al studiilor universitare de licență. Instrumentele aplicate, adaptate de CDA și SCSS, au vizat obținerea unei imagini de ansamblu asupra profilului studentului boboc, analizând atât predictorii ai succesului academic (motivație, interes, reflecție), cât și factori de risc (procrastinare, intenție de abandon).

Din totalul de **3891** de studenți înmatriculați, rata de răspuns a fost de **28,9% (1125** respondenți) pentru instrumentul dedicat **succesului academic** și de **44,15% (1718** respondenți) pentru cel dedicat **riscului de abandon**. Deși participanții nu au atins în cadrul nicioare facultăți valoarea de 50%, **volumul eșantionului la nivel de universitate este suficient pentru validarea statistică a concluziilor**. Totuși, **rezultatele necesită a fi interpretate precaut, existând probabilitatea unei distorsiuni de selecție: este posibil ca studenții care au ales să completeze chestionarele să aibă, implicit, un nivel mai ridicat de conștiinciozitate, ceea ce ar putea reflecta o ușoară supraestimare a competențelor față de media reală a populației studențești**.

Analiza informațiilor privind succesul academic al studenților colectate la nivelul universității ne arată că, deși majoritatea respondenților recunosc importanța și valoarea intrinsecă a domeniului studiat, **există o vulnerabilitate sistemică în zona afectivă a învățării, specific la menținerea interesului**. Concret, datele arată că aproximativ **1 din 10 studenți** din anul I al studiilor universitare de licență se plasează în zona de risc pe această dimensiune, sugerând că aceștia **înțeleg rațional utilitatea studiilor, dar nu reușesc să simtă entuziasm sau plăcere în procesul efectiv de învățare**. Această lipsă de angajament emoțional este acompaniată, în profilurile specifice ale facultăților, de **tendințe secundare spre procrastinare și anxietate de evaluare**, conturând nevoia unei atenții sporite asupra modului în care experiența academică este percepută subiectiv de studenți. A treia mare direcție de abordat pentru a îmbunătăți succesul academic al studenților este **stimularea reflexivității lor și încurajarea diversificării metodelor de predare, învățare și evaluare utilizate**. Totodată, **scăderea valorilor de anxietate privind evaluarea față de anii trecuți poate ridica semne de întrebare în legătură cu frecvența utilizării inteligenței artificiale în procesul de realizare al sarcinilor de evaluare**. Variația metodelor de predare și evaluare utilizate poate ajuta la dezvoltarea strategiilor cognitive eficiente și a autoreglării, stimulând învățarea de profunzime. Există și o nevoie de îmbunătățire a colaborării studenților în cadrul seminarelor, datele arătând că frecvența utilizării acestor strategii didactice a fost redusă în mediul preuniversitar. Este posibil ca studenții să întâmpine dificultăți în adaptarea la mediul universitar și la cerințele acestuia.

Cu toate că răspunsurile la nivel de universitate sunt predominant pozitive, în funcție de facultatea unde sunt înmatriculați și de variabila măsurată, procentul studenților care au abilități de învățare scăzute oscilează între 0% și 32%. Răspunzând acestor provocări, **cadrele didactice sunt încurajate să prioritizeze utilizarea de strategii prin care să ajute studenții să identifice sensul materiei predate și conexiunea sa cu celelalte discipline din cadrul programului lor de**

studii. Creșterea relevanței percepute a conținuturilor prin explicitarea constantă a legăturii dintre conceptele teoretice și aplicabilitatea lor în viața reală sau în viitoarea carieră este o abordare esențială pentru a le menține interesul pentru studiu. Totodată, cadrele didactice sunt încurajate să adopte metode de evaluare și feedback care să reducă anxietatea și să sprijine autoreglarea învățării, transformând sala de curs dintr-un spațiu de simplă transmitere a informației într-un mediu colaborativ, care să stimuleze curiozitatea și să descurajeze tendințele de învățare de suprafață sau de amânare a sarcinilor. Utilizarea inteligenței artificiale este încurajată atât în rândul studenților, cât și al cadrelor didactice, cu mențiunea că utilizarea ei ar trebui să respecte normele etice și reglementările UVT și să prezinte transparent utilizarea ei într-o manieră critică, nu pur reproductivă. **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 **3,66%**. Astfel, dintre cei **1718** de studenți care au participat la testare, **63** au fost identificați ca având un **risc ridicat** în ceea ce privește abandonul academic. Totodată, 230 de studenți respondenți (13,38%) au fost identificați ca având un risc mediu de renunțare la studii, în timp ce 1425 de studenți, reprezentând 82,94% 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.