

Raport de evaluare preliminară a studenților din anul II al ciclului de studii universitare de licență 2023-2025 - Analiză comparativă pe doi ani -

Raport realizat de:

Reprezentant CDA: Paula I. CAZAN (căs. COSTEA)

Director DPPD: Prof. univ. dr. habil. Marian ILIE

Cuprins

Introducere.....	3
Procedura	3
Instrumente – predictor ai succesului academic.....	4
Participanți.....	7
Analiza datelor	8
Rezultate cantitative	9
Discuții	11
Concluzii.....	12
Referințe bibliografice	14

Introducere

Universitatea de Vest din Timișoara (UVT) își propune să ofere studenților un mediu educațional centrat pe sprijin, incluziune și dezvoltare academică și personală. În acest cadru sunt implementate constant inițiative de informare, consiliere și suport, cu scopul de a facilita tranziția studenților în învățământul superior și de a le susține parcursul universitar.

Pentru a asigura relevanța și calitatea intervențiilor educaționale, universitatea derulează evaluări periodice ale nevoilor și percepțiilor studenților, prin aplicarea unor chestionare standardizate. Completarea acestora este voluntară și anonimă, iar datele obținute servesc la fundamentarea deciziilor privind sprijinul instituțional oferit în anii de studii.

În acest context, în perioada septembrie-octombrie 2023, 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)*, a organizat o evaluare preliminară adresată studenților înmatriculați în anul I al studiilor universitare de licență în anul universitar 2023–2024. Aceeași cohortă a fost reevaluată în anul II de studii (în anul universitar 2024–2025), în cadrul unui demers de tip longitudinal, care urmărește atât evoluția individuală a studenților, cât și impactul intervențiilor instituționale derulate pe parcursul primului an de studii.

Obiectivul acestei evaluări este de a identifica nivelul de dezvoltare a competențelor relevante pentru succesul academic – cu accent pe motivație, strategie de învățare, reflecție și colaborare –, dar și de a semnaliza posibile dificultăți de ordin afectiv, cognitiv sau comportamental care pot influența decizia de a abandona studiile universitare. Dimensiunile investigate sunt fundamentate teoretic și validate empiric ca predictor ai reușitei academice, fiind măsurate cu ajutorul unor instrumente psihometrice standardizate.

Datele colectate sunt valorificate în acest raport, care oferă o analiză a evoluției studenților între anul I și anul II al studiilor universitare de licență, și sunt puse la dispoziția facultăților UVT, tutorilor de an și responsabililor de programe de studii, pentru a sprijini monitorizarea și susținerea parcursului educațional al studenților. Totodată, rezultatele pot contribui la proiectarea unor intervenții remediale și de sprijin, în colaborare cu cadrele didactice universitare și cu susținerea continuă a DME, SCSS și CDA.

Procedura

Evaluarea preliminară a fost desfășurată într-un cadru organizat, în perioada septembrie-octombrie 2024, fiind adresată studenților înmatriculați în anul al II-lea al studiilor universitare de licență în anul universitar 2024–2025. Această etapă reprezintă al doilea val de colectare a datelor într-un design longitudinal inițiat în anul universitar precedent (2023–2024), când cohorta actuală a fost evaluată în anul I al studiilor universitare de licență.

Chestionarul a fost diseminat online, la începutul anului universitar, de către *Serviciul de Management al Calității și Suport pentru Procesul Educațional (SMCSPE)*, de pe adresa de e-mail edu@e-uvt.ro, prin intermediul grupurilor de e-mail instituțional, și de tutorii de an în cadrul

activităților didactice din primele două săptămâni ale anului universitar. Accesul la chestionar a fost permis exclusiv prin contul instituțional @e-uvt.ro, fiind permis un singur răspuns/participant.

Astfel, chestionarele au fost transmise prin e-mail către toți studenții din anul al II-lea 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 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.).

Analiza statistică pentru acest raport a fost realizată de echipa *Centrului de Dezvoltare Academică (CDA)*. Aplicarea instrumentelor a urmărit evaluarea longitudinală a dimensiunilor psihopedagogice relevante pentru parcursul universitar, cu scopul de a identifica evoluții, stagnări sau regresii între anul I și anul II de studii universitare de licență. Prezentul raport reflectă rezultatele obținute în anul al doilea de colectare și include o analiză comparativă cu datele inițiale din anul I.

Instrumente – predictorii ai succesului academic

Pentru a surprinde în mod valid și comprehensiv dimensiunile psihopedagogice relevante în parcursul universitar, au fost utilizate șase instrumente standardizate, validate internațional și – acolo unde a fost cazul – adaptate cultural pentru populația studiată. Selecția acestor instrumente s-a realizat în funcție de capacitatea lor de a evalua predictorii relevanți pentru succesul academic și riscul de abandon universitar, așa cum sunt aceștia identificați în literatura de specialitate (Schneider & Preckel, 2017; Tinto, 1973; Esnaashari et al., 2023).

Instrumentele aplicate acoperă o gamă largă de factori, de la motivație și stiluri de învățare, la interes situațional, reflecție, colaborare și procrastinare academică. Aceste dimensiuni permit o evaluare integrată a profilului studentului, în acord cu modelele contemporane ale învățării autoreglate și ale implicării academice. Aplicarea acestor instrumente în două valuri succesive oferă oportunitatea unei analize longitudinale a evoluției acestor trăsături pe parcursul tranziției de la anul I la anul II de studii universitare de licență.

În cele ce urmează sunt prezentate succint instrumentele utilizate, alături de descrierea constructelor măsurate, a structurii lor interne și a justificării teoretice pentru includerea fiecăruia în evaluare. Instrumentele care au fost aplicate în cadrul acestei evaluări preliminare 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 colaboratorii, 2001);*
3. *Sondajul de interes situațional (Situational Interest Survey - SIS; Linnenbrink-Garcia și colaboratorii, 2010);*

4. *Chestionarul de gândire reflexivă (Reflective Thinking Questionnaire - RTQ; Kember, Leung și colaboratorii, 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).*

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

Participanți

În *Tabelul 1* pot fi consultate datele demografice ale respondenților din anul universitar 2024-2025. Din totalul de 132 de completări, vârsta minimă a participanților a fost de 18 ani, iar cea maximă de 55 de ani, cu o medie de vârstă de 22,41 ani ($AS = 6,96$). Dintre aceștia, 83 sunt de gen feminin (62,88%), 46 de gen masculin (34,85%) și 3 participanți s-au identificat ca non-binari (2,27%). Rezultatele academice ale grupului de participanți sunt bune: media anului I de studii a fost de 8,48 ($AS = 0,86$), în contextul unei medii la examenul de bacalaureat de 8,20 ($AS = 0,97$). De asemenea, se remarcă o distribuție variată a participanților în funcție de facultate, cu o reprezentare ridicată din domeniile educației fizice, psihologiei și științelor sociale, față de domeniile STEM sau arte.

Tabel 1. Date demografice și distribuția pe facultăți a respondenților

Variabila	N studenți înmatriculați în anul II de studii	N completări (N = 132)	Procent (%)	Min	Max	M	As
Vârsta							
An universitar 2023-2024				17	54	21,42	6,99
An universitar 2024-2025				18	55	22,41	6,96
Gen							
Feminin		83	62,88%				
Masculin		46	34,85%				
Non-binar		3	2,27%				
Rezultate academice							
Medie bac		131		6,02	10	8,20	,97
Medie an I		122		6,53	10	8,48	,86
Facultate							
Arte și Design	171	8	4,68%				
Chimie, Biologie, Geografie	190	12	6,32%				
Drept	260	6	2,31%				
Economie și Administrare a Afacerilor	862	16	1,86%				
Educație Fizică și Sport	184	33	17,93%				
Fizică	23	0	0%				
Litere, Istorie, Filosofie și Teologie	300	8	2,67%				
Matematică și Informatică	352	14	3,98%				
Muzică și Teatru	60	1	1,67%				
Sociologie și Psihologie	532	25	4,7%				
Științe ale Guvernării și Comunicării	301	9	2,99%				
Total	3235	132	4,08%				

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

Numărul de completări din acest an academic este unul redus ($N = 132$), raportat la numărul total de studenți înmatriculați în anul al doilea de studii universitare de licență la UVT. Cel mai mic număr de completări ($N = 1$) a fost înregistrat la *Facultatea de Muzică și Teatru*, respectiv nicio completare pentru *Facultatea de Fizică*, în timp ce cea mai mare proporție de respondenți s-a înregistrat la *Facultatea de Educație Fizică și Sport* ($N = 33$; 25%), urmată de *Facultatea de Sociologie și Psihologie* ($N = 25$; 18,93%). O reprezentare grafică a proporției de participanți din totalul de studenți înmatriculați poate fi găsită în *Figura 2*.

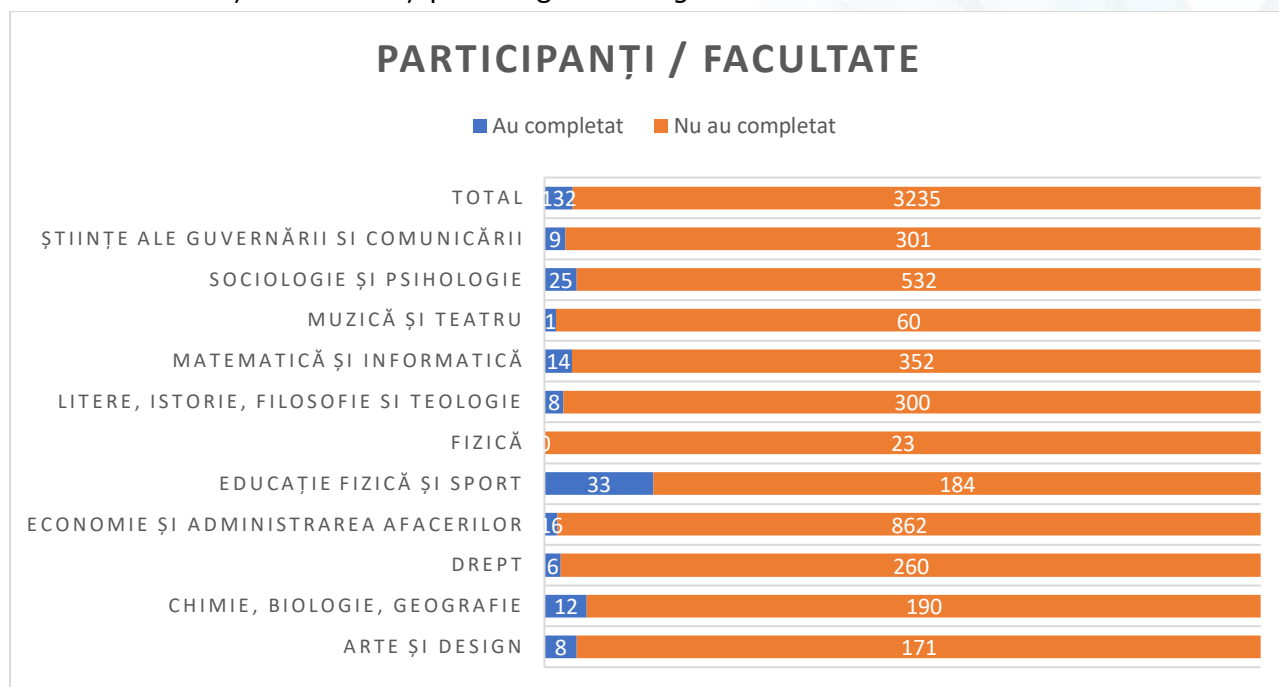


Figura 1. Distribuția respondenților la nivel facultate și universitate

Analiza datelor

Pentru a vedea dacă există diferențe asupra motivației, a abordării învățării utilizate de studenți, a interesului lor situațional, a percepției despre desfășurarea activităților didactice, a gradului de învățare reflexivă și a nivelului de procrastinare a studenților de la anul I al studiilor universitare de licență (anul universitar 2023-2024) la anul II de studii (anul universitar 2024-2025), am utilizat analize comparative. Pentru datele normal distribuite am utilizat *Teste t Pereche*, unde am analizat diferențele intra-individuale ale studenților aflați acum în anul II de studii. Analiza *Wilcoxon signed-rank test* a fost folosită ca test non-parametric, deoarece multe dintre scale nu au reușit să îndeplinească asumția distribuției normale a datelor. Pentru ambele cohorte, după efectuarea testului, scorurile de diferență au fost distribuite aproximativ simetric, așa cum a fost evaluat printr-o histogramă cu o curbă normală suprapusă. Rezultatele diferențelor sunt raportate în *Tabelul 2*. De asemenea, prin consultarea medianelor din ambele valuri de aplicare a chestionarelor se poate observa o tendință a studenților de a raporta predominant scoruri ridicate.

Statistici descriptive

Fidelitatea datelor, evaluată prin indicatorul de consistență internă *Alpha Cronbach*, reflectă gradul în care itemii unui instrument de măsură evaluează același construct psihologic. În literatura de specialitate, o valoare $\alpha \geq .70$ este considerată acceptabilă pentru cercetări exploratorii, iar valori peste .80 indică o bună fidelitate (Lamm et al., 2020). Pentru acest studiu, s-a urmărit o fidelitate bună (valori $\alpha \geq .80$), considerându-se acceptabile valori de peste .70, conform standardelor din literatura de specialitate. În general, majoritatea scalelor utilizate pentru a măsura predictorii succesului academic au demonstrat o fidelitate bună spre foarte bună, cu valori ale coeficientului *Alpha Cronbach* situate între .72 și .93 în ambele valuri de colectare a datelor. Instrumente precum MSLQ, R-SPQ-2F, SIS, CAOS și APS-S au înregistrat, în mare parte, o consistență internă ridicată, confirmând robustețea lor psihometrică pentru măsurarea constructelor precum autoeficacitatea, stilurile de învățare, interesul situațional și procrastinarea academică. Cu toate acestea, au existat și excepții notabile: subscala de *autoreglare* ($\alpha = .61$) din cadrul MSLQ și cea de *reflecție habituală* ($\alpha = .68$) din RTQ au înregistrat valori sub pragul acceptabil în cel puțin una dintre măsurători, ceea ce a indicat o instabilitate psihometrică și a condus la excluderea acestora din analizele ulterioare pentru a asigura validitatea concluziilor raportului.

Rezultate cantitative

După verificare a ipotezei normalității datelor, pentru a examina evoluția dimensiunilor psihopedagogice evaluate, au fost utilizate două tipuri de teste statistice: *testul t pentru eșantioane dependente* (Tabelul 2) și *testul Wilcoxon pentru eșantioane pereche* (Tabelul 3). Aceste analize au urmărit să evidențieze modificările apărute între anul I al studiilor universitare de licență (anul universitar 2023–2024) și anul II de studii (anul universitar 2024–2025) în rândul cohortelor analizate ($N = 132$).

În ceea ce privește instrumentul *Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*, analiza cu *testul Wilcoxon* a indicat o creștere semnificativă a *valorii intrinseci a învățării*, cu un scor Z de -2.951 , $p = .003$ și o mărime a efectului $r = 0.26$. De asemenea, *autoeficacitatea percepută* a crescut semnificativ de la T1 la T2 ($Z = -4.522$, $p < .001$, $r = 0.39$), sugerând o consolidare a încrederii studenților în propriile capacități academice. *Utilizarea strategiilor cognitive* a cunoscut, la rândul său, o evoluție pozitivă, fiind evidențiată o diferență semnificativă statistic ($Z = -2.991$, $p = .003$, $r = 0.26$). În schimb, *anxietatea de evaluare* nu a înregistrat o modificare semnificativă între cele două momente de măsurare ($Z = -0.432$, $p = .666$).

Pentru instrumentul *Study Process Questionnaire (R-SPQ-2F)*, care evaluează *stilurile de învățare*, s-a observat o stabilitate a *învățării de suprafață*, testată prin *Wilcoxon*, care nu a înregistrat diferențe semnificative ($Z = -1.151$, $p = .250$). De asemenea, *învățarea de profunzime*, analizată printr-un *test t*, nu a suferit modificări semnificative între cele două valuri ($t = -0.368$, $p = .713$).

În cadrul *Situational Interest Survey (SIS)*, analiza a indicat o scădere semnificativă a dimensiunii „*menținerea interesului – sentiment*”, cu un scor Z de -2.18 , $p = .029$ și $r = 0.15$. În mod

similar, dimensiunea „menținerea interesului – valoare” a scăzut semnificativ ($Z = -2.17$, $p = .030$, $r = 0.14$), ceea ce sugerează o diminuare a implicării afective și cognitive față de conținutul învățării.

Rezultatele obținute în urma aplicării instrumentului *Reflective Thinking Questionnaire (RTQ)* au arătat o scădere semnificativă a *reflecției* ($Z = -2.92$, $p = .003$, $r = 0.20$), precum și a *reflecției critice* ($Z = -2.57$, $p = .010$, $r = 0.17$), atunci când au fost analizate cu testul *Wilcoxon*. Totuși, în analiza cu *testul t*, *reflecția critică* nu a înregistrat o diferență semnificativă între cele două valuri ($t = 0.255$, $p = .799$).

În ceea ce privește datele obținute prin *Classroom Activities and Outcomes Survey (CAOS)*, analiza *Wilcoxon* a arătat o creștere semnificativă a dimensiunii *învățării colaborative* ($Z = -4.15$, $p < .001$, $r = 0.28$), în timp ce dimensiunea *feedbackului* nu a prezentat modificări semnificative ($Z = 1.28$, $p = .200$). În analiza cu *testul t*, *învățarea colaborativă* nu a atins pragul semnificativității statistice ($t = 0.980$, $p = .329$).

În cele din urmă, pentru instrumentul *Academic Procrastination Scale – Short (APS-S)*, analiza *Wilcoxon* a indicat o creștere semnificativă a *procrastinării academice* între anul I și anul II de studii universitare de licență ($Z = 2.42$, $p = .016$, $r = 0.16$), ceea ce sugerează o tendință generală de amânare a sarcinilor academice pe parcursul avansării în parcursul universitar.

Tabel 2. Rezultatele derulării analizei statistice – *Teste T pentru perechi*

Instrument	Variabilă	Grupul de respondenți				t	p	d	Schimbare
		Anul universitar 2023-2024		Anul universitar 2024-2025					
		(N = 132)		(N = 132)					
		M	AS	M	AS				
R-SPQ-2F	Învățare de profunzime	3.45	.768	3.47	.72	-.368	131	.71	

Notă: M = medie; AS = abatere standard; MD. = media diferențelor dintre cele două grupuri; t = indicatorul tehnicii statistice derulate; p = pragul de semnificație; d = mărimea efectului; R-SPQ-2F = *Study Process Questionnaire*.



Săgeta în sus = creșterea valorilor de la anul I la anul II de studiu

Săgeta în jos = scăderea valorilor de la anul I la anul II de studiu

Săgeata la dreapta = valoare constantă

Tabel 3. Generația 2023-2026 – *Wilcoxon signed rank test* diferența de la anul I la anul II de studii

Instrument	Dimensiune	Mediana T1	Mediana T2	Mediana diferențelor	Z	p	Mărimea efectului r	Schimbare
MSLQ	Valoare intrinsecă	5.667	5.889	-.2222	-2.951	.003	.26 Mica	↑
	Autoeficiență	5.111	5.500	-.2222	-4.522	.000	.39	↑
	Anxietatea de evaluare	3.500	3.500	.0000	-.432	.666	-	→

Tabel 3. Generația 2023-2026 – *Wilcoxon signed rank test* diferența de la anul I la anul II de studii

<i>Instrument</i>	<i>Dimensiune</i>	<i>Mediana T1</i>	<i>Mediana T2</i>	<i>Mediana diferențelor</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>	<i>Mărimea efectului r</i>	<i>Schimbare</i>
R-SPQ-2F	Utilizarea strategiilor cognitive	5.423	5.615	-.1923	-2.991	.003	.26	↑
	Învățare de suprafață	2,600	2.600	.0000	-1.151	.250	-	→
	Mentținerea interesului-sentiment	5.5	5.25	0	-2.18	.029	.15	↓
SIS	Mentținerea interesului – valoare	6.6	6.4	0.20	2.17	.030	.14	↓
RTQ	Gândire reflexivă	4	4	– .25	-2.92	.003	.20	↓
	Reflecție critică	3.75	3.5	– .25	2.57	.010	.17	↓
CAOS	Feedback	3.5	3.67	.00	1.28	.200	-	→
	Învățare colaborativă	3.43	3.86	.29	4.15	.001	.28	↑
APS-S	Procrastinare	2.0	2.4	.00	2.42	.016	.16	↑

Notă: MSLQ = *Motivated Strategies for Learning Questionnaire*; VI = *Valoare intrinsecă*, AE = *Autoeficiență*, ANX = *Anxietatea de evaluare*, COG = *Utilizarea strategiilor cognitive*; R-SPQ-2F = *Study Process Questionnaire*, IP = *învățarea de profunzime*; IS = *învățarea de suprafață*; SIS = *Situational Interest Survey*, SEN = *sentiment*, VAL = *valoare*; CAOS = *Classroom Activities and Outcomes Survey*; FB = *feedback*, COL = *colaborare*; RTQ = *Reflective Thinking Questionnaire*, *reflecție*, CRIT = *reflecție critică*; APS-S = *Academic Procrastination Scale – Short*.



Săgeata în sus = creșterea valorilor de la anul I la anul II de studiu

Săgeata în jos = scăderea valorilor de la anul I la anul II de studiu

Săgeata la dreapta = valoare constantă

Discuții

Analiza comparativă a datelor obținute în cei doi ani de studii (2023-2025) oferă o imagine nuanțată asupra transformărilor care au loc în parcursul educațional al studenților, evidențiind atât evoluții pozitive, cât și vulnerabilități persistente sau emergente.

Un rezultat remarcabil este creșterea semnificativă a *motivației intrinseci* și a *autoeficacității* percepute. Aceste progrese sugerează o internalizare mai profundă a valorii învățării și o consolidare a încrederii studenților în propriile capacități academice – aspecte

esențiale în *teoria autodeterminării* (Ryan & Deci, 2000) și în modelele motivaționale centrate pe competență (Bandura, 1997). În paralel, **utilizarea sporită a strategiilor cognitive confirmă un progres în ceea ce privește calitatea învățării**, indicând o adaptare mai eficientă la cerințele universitare și un grad mai înalt de autonomie metacognitivă.

Totuși, **aceste progrese nu sunt uniforme. Unul dintre cele mai îngrijorătoare aspecte îl constituie scăderea interesului situațional – atât în dimensiunea afectivă („sentiment”), cât și în cea cognitivă („valoare”).** Această tendință poate semnaliza o diminuare treptată a implicării autentice, posibil cauzată de suprasolicitare, rigiditatea activităților didactice sau lipsa de relevanță percepută. Menținerea interesului, conform literaturii de specialitate (Hidi & Renninger, 2006), presupune contexte educaționale dinamice, personalizate și conectate la preocupările reale ale studenților – aspecte care necesită o reevaluare pedagogică la nivel curricular și didactic.

În mod similar, **diminuarea nivelului de reflecție și reflecție critică ridică semne de întrebare cu privire la oportunitățile reale de dezvoltare a gândirii autonome.** Procesul de *reflecție critică*, așa cum este conceptualizat de Mezirow (1991), necesită spații educaționale sigure și intenționat structurate pentru reevaluarea valorilor și convingerilor. Absența unor astfel de contexte poate limita dezvoltarea unei gândiri academice mature, în special în medii dominate de presiuni în direcția atingerii de performanțe înalte în urma evaluării.

O altă constatare semnificativă este creșterea procrastinării academice. Chiar dacă efectul este moderat, această tendință poate afecta negativ atât performanța academică, cât și starea de bine psihologică a studenților. Factorii posibili includ creșterea autonomiei, lipsa unei structuri de evaluare clare, epuizarea acumulată sau dificultăți în gestionarea timpului – fenomene frecvent întâlnite în anul II al studiilor universitare de licență. Aceste constatări subliniază importanța unor intervenții centrate pe autoreglarea învățării și sprijinul în managementul academic personal.

Pe de altă parte, **dimensiunea învățării colaborative a înregistrat o evoluție pozitivă**, sugerând o valorizare crescută a muncii în echipă și a interacțiunii colegiale. Deși *feedbackul* nu a suferit modificări semnificative, menținerea unui nivel stabil indică faptul că această practică este deja integrată în strategiile didactice ale cadrelor universitare și percepută pozitiv de studenți.

În ansamblu, **datele indică o dezvoltare diferențiată a studenților: dimensiunile susținute prin experiență directă și rutine academice (ex. motivație, strategie cognitivă) cunosc o evoluție pozitivă, în timp ce dimensiunile care necesită spații educaționale reflexive, afective sau autoreglative (ex. reflecție, interes, autoreglare, procrastinare) înregistrează stagnări sau regresii.** Acest profil complex evidențiază nevoia unei abordări pedagogice integrate și diferențiate, care să susțină dezvoltarea completă a studenților – dincolo de performanțele cognitive, în direcția formării unei gândiri critice, autoreflexive și sustenabile.

Concluzii

Evaluarea longitudinală a studenților între anul I și anul II de studii universitare de licență (2023–2025) evidențiază o evoluție complexă și diferențiată a dimensiunilor psihopedagogice care susțin succesul academic și retenția universitară. Rezultatele obținute reflectă atât progrese

semnificative în anumite arii ale învățării, cât și vulnerabilități persistente care necesită atenție instituțională sporită.

Tabel 4. Concluziile schimbărilor raportate între cei doi ani de studiu

<i>Dimensiune</i>	<i>Schimbări între anul I și II</i>
<i>Motivație – Valoare intrinsecă</i>	↑
<i>Autoeficiență</i>	↑
<i>Anxietatea de evaluare</i>	→
<i>Utilizarea strategiilor cognitive</i>	↑
<i>Învățare de suprafață</i>	→
<i>Învățare de profunzime</i>	→
<i>Menținerea interesului situațional – sentiment</i>	↓
<i>Menținerea interesului situațional – valoare</i>	↓
<i>Gândire reflexivă</i>	↓
<i>Reflecție critică</i>	↓
<i>Feedback</i>	↑
<i>Învățare colaborativă</i>	↑
<i>Procrastinare</i>	↑

Note:



Săgeta în sus = creșterea valorilor de la anul I la anul II de studiu



Săgeta în jos = scăderea valorilor de la anul I la anul II de studiu



Săgeata la dreapta = valoare constantă

În ansamblu, aceste rezultate conturează un tablou educațional neuniform: dimensiunile cel mai direct susținute de experiențele academice regulate (*motivația, eficiența percepută, strategiile cognitive*) par să beneficieze de o traiectorie pozitivă, în timp ce dimensiunile care necesită un cadru reflexiv, afectiv și de autoreglare mai complex (*reflecția, interesul, autoreglarea*) manifestă stagnări sau regrese.

Valorizarea practica a rezultatelor

În acest context, se recomandă pentru directorii de departamente și cadrele didactice universitare:

- revizuirea curriculară pentru a include contexte de reflecție ghidată și învățare autentică;
- consultarea indicațiilor **ghidului de redactare al fișelor de disciplină** și a **materialelor suplimentare din anexele** acestuia, disponibil pe site-ul CDA ([click AICI](#)):
 - Listă cu declanșatori ai interesului pentru studiu al studenților;

- Listă cu metode de predare centrate pe activitatea studenților;
- Listă cu metode de evaluare utilizând aplicații online;
- Listă cu metode de evaluare centrate pe activitatea studentului;
- Formular de autoevaluare și evaluare colegială;
- Exemplu de criterii de evaluare (rubrics) pentru notarea unui Rezultat al Învățării declarativ;
- încurajarea studenților să participe la **intervențiile psiho-educăționale focalizate pe procrastinare și autoreglare**, pornind de la oferta webinarilor și workshopurilor susținute de echipa SCSS-UVT;
- consolidarea oportunităților de **menținere a interesului** studenților în etapa finală a studiilor, prin sarcini relevante, aplicative și conectate la viitorul profesional (ex. workshop pe utilizarea inteligenței artificiale, workshop pe stimularea interesului pentru studiu);
- dezvoltarea competențelor didactice ale cadrelor didactice prin participarea la **programele de formare oferite de echipa CDA** pe site:
 - **Workshopuri sincron**, disponibile din 15 octombrie 2025:
 - Utilizarea platformei Moodle pentru predare
 - Utilizarea inteligenței artificiale în procesul de învățare
 - **Workshopuri asincron**, disponibile din 15 noiembrie 2025 pe următoarele teme
 - RCL ca model de instruire
 - Stimularea interesului pentru studiu al studenților
 - Învățarea colaborativă
 - Învățarea reflexivă
 - Alinierea Curriculară
 - Rezultate autentice ale învățării
 - **Workshopuri participative**
 - Întâlnire mixtă între cadrele didactice universitare, studenți și personalul administrativ, cu scopul definirii și cocreării de soluții pentru problemele identificate.
 - **Webinare** cu invitați externi UVT, începând cu octombrie 2025.

Prin valorificarea acestor rezultate, Universitatea de Vest din Timișoara (UVT), prin intermediul Direcției de Management Educațional (DME), poate calibra mai precis inițiativele de sprijin și adaptare curriculară, în direcția unei educații universitare sustenabile, relevante și centrate pe nevoile reale ale studenților.

Anexe – Itemii chestionarelor

Itemii chestionarelor au fost incluse în două formulare care pot fi vizualizate printr-o cerere către Direcția de Management Educațional (DME).

Referințe bibliografice

Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. New York: Freeman.

- Biggs, J. B. (1988). Assessing student approaches to learning. *Australian Psychologist*, 23(2), 197–206. <https://doi.org/10.1080/00050068808255604>
- 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. <https://doi.org/10.1348/000709901158433>
- Boyd, E. M., & Fales, A. W. (1983). Reflective learning: Key to learning from experience. *Journal of Humanistic Psychology*, 23(2), 99–117. <https://doi.org/10.1177/0022167883232011>
- Day, V., Mensink, D., & O'Sullivan, M. (2000). Patterns of academic procrastination. *Journal of College Reading and Learning*, 30(2), 120–134. <https://doi.org/10.1080/10790195.2000.10850090>
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Routledge.
- Hidi, S., & Renninger, K. A. (2006). The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist*, 41(2), 111–127. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_4
- 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. <https://doi.org/10.1080/713611442>
- Lamm, K. W., Lamm, A. J., & Edgar, D. (2020). Scale Development and Validation: Methodology and Recommendations. *Journal of International Agricultural and Extension Education*, 27(2), 24–35. DOI: <https://doi.org/10.5191/jiaee.2020.27224>
- 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. <https://doi.org/10.1177/0013164409355699>
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass.
- 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. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0167.33.4.387>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Schneider, M., & Preckel, F. (2017). Variables associated with achievement in higher education: A systematic review of meta-analyses. *Psychological Bulletin*, 143(6), 565. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/bul0000098>
- Smarandache, I. G., Maricutoiu, L. P., Ilie, M. D., Iancu, D. E., & Mladenovici, V. (2022). Students' approach to learning: Evidence regarding the importance of the interest-to-effort ratio. *Higher Education Research & Development*, 41(2), 546–561. <https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1865283>

- Terenzini, P. T., Cabrera, A. F., & Colbeck, C. L. (1999). Assessing classroom activities and outcomes. In FIE'99 Frontiers in Education Conference Proceedings (Vol. 3, pp. 13C1–19). IEEE. <https://doi.org/10.1109/FIE.1999.840417>
- Yockey, R. D. (2016). Validation of the short form of the academic procrastination scale. Psychological Reports, 118(1), 171–179. <https://doi.org/10.1177/0033294115626825>