

Raport de evaluare preliminară a studenților din anul III al ciclului de studii universitare de licență 2022-2025 - Analiză longitudinală pe trei ani -

Raport realizat de:

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

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

Cuprins

Introducere.....	3
Procedura.....	4
Participanți.....	5
Rezultate.....	9
Analize preliminare	9
Analiza datelor	10
Discuții	12
Concluzii	12
Anexe – Itemii chestionarelor.....	16
Referințe bibliografice.....	16

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 plus, pentru a asigura calitatea procesului de învățare, opiniile și nevoile studenților sunt evaluate periodic prin intermediul unor diverse chestionare aplicate.

UVT promovează o viziune educațională centrată pe sprijinirea dezvoltării academice și personale a studenților, prin intervenții informate, bazate pe date relevante. În acest sens, evaluările longitudinale ale experienței universitare constituie un instrument important pentru înțelegerea parcursului studenților și pentru ajustarea strategiilor de sprijin instituțional. În fiecare an, începând din 2021, în perioada septembrie-octombrie au loc evaluările preliminare ale studenților înmatriculați în cadrul UVT la ciclul de studii universitare de licență.

În prezentul raport este prezentată analiza longitudinală a unei generații de studenți (generația 2022-2025) cărora li s-a solicitat la începutul fiecărui an universitar completarea aceluiași tip de chestionar. Acesta oferă o analiză a evoluției psihopedagogice a unei cohorte de studenți aflați în anul al III-lea de studii universitare de licență în anul universitar 2024-2025. Spre deosebire de analizele centrate pe tranziția de la studiile preuniversitare la cele universitare (în anul I al studiilor universitare de licență) sau pe adaptarea la cerințele universitare (la începutul anului al II-lea al studiilor universitare de licență), această etapă urmărește dinamica motivațională, reflexivă și autoreglativă într-un moment avansat al parcursului educațional, în care studenții se confruntă cu presiuni legate de finalizarea studiilor universitare de licență, integrarea profesională sau continuarea parcursului academic la ciclul de studii universitare de masterat. Evaluarea din anul al III-lea de studii universitare de licență oferă, astfel, o oportunitate valoroasă de a identifica atât consolidări ale trăsăturilor favorabile învățării, cât și posibile regresii sau stagnări ce pot afecta tranziția postuniversitară.

Această cohortă de studenți a fost anterior evaluată la începutul fiecărui an de studii universitare de licență, prin demersul longitudinal inițiat 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).

Scopul principal al evaluării preliminare constă în identificarea nivelului de dezvoltare și a posibilelor lacune ale studenților privind competențe de ordin afectiv-motivațional. Pentru atingerea acestor obiective se utilizează chestionare care se concentrează pe factori pe care literatura de specialitate i-a identificat ca având o importanță semnificativă în determinarea succesului academic și prevenirea fenomenului de abandon universitar. Printre aceștia se numără: *factori motivaționali, modalități de abordare a învățării, factori de interes situațional, abilități de gândire reflexivă și gândire critică, abilități colaborative, relația cu cadrul didactic și tendințe de procrastinare academică.*

Al doilea scop vizat de acest studiu este de a urmări parcursul academic al unei generații de studenți (generația 2022-2025) înmatriculați la ciclul de studii universitare de licență în cadrul UVT, după finalizarea primilor doi ani de studii. Se urmărește analiza schimbărilor ce au avut loc între cele trei momente de colectare a datelor, pentru a identifica elemente ce pot influența

parcursul educațional al studenților și dificultăți întâmpinate de studenți, în vederea adaptării procesului educațional pentru sprijinirea acestora.

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).

Procedura

Pe parcursul celor trei ani de studii, studenții ciclului de studii universitare de licență au fost invitați să completeze chestionarele de evaluare preliminară, la finalul lunii septembrie-începutul lunii octombrie din fiecare an.

Chestionarele au fost diseminate 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.

Echipa CDA și-a asumat responsabilitatea de a identifica răspunsurile unice oferite de studenți în cei trei ani de studii, privind predictorii de succes academic, pentru a realiza o baza de date longitudinală.

Pentru a construi baza de date finală, au fost formate trei grupuri independente din răspunsurile studenților menționați anterior, rezultând astfel: grupul I (anul I de studii în anul universitar 2022-2023), format din 336 de completări, grupul II (anul II de studii în anul universitar 2023-2024), compus din 244 de studenți și grupul III (anul III de studii în anul universitar 2024-2025), format din 134 de studenți. Am comparat răspunsurile studenților din anul I de studii care au completat de cel puțin două ori chestionarele pe parcursul celor trei ani de studii cu datele rezultate din totalul răspunsurilor studenților din această generație înregistrate la chestionarul aplicat în anul 2022 studenților din anul I al studiilor universitare de licență, neidentificând diferențe semnificative statistic între cele două grupe de studenți. Prin urmare, datorită puținelor diferențe dintre eșantionul selectat și numărul total de completări, am decis să folosim și datele colectate de la studenții care au răspuns de minimum două ori solicitării completării chestionarului, alături de cei ce au completat în toate cele trei momente chestionarul. În final, în acest raport avem trei grupuri independente (câte unul pentru fiecare an de studii) formate din studenți similari.

Prezentul raport conține o analiză comparativă, eșantionul fiind realizat prin construirea a trei grupuri (anul I de studii în anul universitar 2022-2023, anul II de studii în anul universitar 2023-2024 și anul III de studii în anul universitar 2024-2025), compuse din rezultatele studenților

Înmatriculauți la UVT la un program de studii universitare de licență din generația 2022-2025, care au răspuns de cel puțin două ori solicitărilor de completare a chestionarului, pe parcursul celor trei ani de studii. În total, numărul de studenți ce au completat chestionarul în toate cele trei momente de colectare (2022-2023-2024) este 42. Alături de cei 42 de studenți se adaugă 182 de perechi de răspunsuri colectate în momentul 1 (2022) și 2 (2023), 20 colectate în momentul 2 (2023) și 3 (2024) și 92 de răspunsuri ale studenților ce au răspuns în anul 1 (2022) și anul 3 (2024).

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 *credințele 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).

Participanți

Vârsta studenților participanți la evaluarea preliminară variază între 17 și 57 de ani, cu o medie care crește progresiv de la un an universitar la altul. Astfel, la începutul anului I de studii media vârstei a fost de 19,88 ani ($AS = 4,85$), la începutul anului II de studii media a fost de 21,17 ani ($AS = 5,36$), iar în anul III de studii media a ajuns la 21,3 ani ($AS = 3,22$). Această creștere este una firească, dar valorile extreme sugerează și prezența unor studenți non-tradiționali, ceea ce indică o diversitate de parcursuri educaționale în rândul participanților. Din punct de vedere al

distribuției de gen, majoritatea respondenților se identifică ca fiind de gen feminin (69,35%), urmați de genul masculin (29,16%) și un procent redus de persoane care se declară non-binare (1,49%).

Performanțele academice ale studenților sunt, în general, ridicate și stabile pe parcursul celor doi ani de studii analizați. Media generală la examenul de bacalaureat este de 8,42 (AS = 1,07), iar aceasta crește ușor în anul I de studii universitare (M = 8,56, AS = ,96) și în anul II (M = 8,72, AS = ,89).

Tabel 1. Date demografice și distribuția pe facultăți

Variabila	N studenți înmatriculați în anul III de studii	N completări (N = 336)	Procent (%)	Min	Max	M	AS
Vârsta							
V1_Vârsta				17	57	19,88	4,85
V2_Vârsta				18	57	21,17	5,36
V3_Vârsta				19	44	21,30	3,22
Gen							
Masculin		98	29,16%	17	57	19,88	4,85
Feminin		233	69,35%	18	57	21,17	5,36
Non-binar		5	1,49%	19	44	21,30	3,22
Rezultate academice							
Medie_bac				5,53	10	8,42	1,07
Medie_an1				6,03	10	8,56	0,96
Media_an2				6	10	8,72	0,89
Facultate							
Arte și Design	135	13	9,63%				
Chimie, Biologie, Geografie	126	24	19,05%				
Drept	188	41	21,81%				
Economie și Administrare a Afacerilor	684	41	5,99%				
Educație Fizică și Sport	143	41	28,67%				
Fizică	27	6	22,22%				
Litere, Istorie, Filosofie și Teologie	241	48	19,92%				
Matematică și Informatică	315	55	17,46%				
Muzică și Teatru	48	10	20,83%				
Sociologie și Psihologie	491	42	8,55%				
Științe ale Guvernării și Comunicării	240	15	6,25%				
Total	2638	336	12,74%				

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

În ceea ce privește distribuția pe facultăți, din totalul celor 2638 de studenți înmatriculați în anul III de studii la nivelul UVT, un număr de 336 au completat chestionarele de evaluare preliminară în cel puțin două momente, ceea ce reprezintă 12,74% din cohortă. Acest procent este peste pragul minim de 10% necesar pentru ca datele să fie considerate exploratoriu reprezentative la nivel instituțional. Totuși, participarea variază considerabil între facultăți. Cele mai bine reprezentate sunt Facultatea de Educație Fizică și Sport (28,67%), Facultatea de Fizică (22,22%) și Facultatea de Drept (21,81%), în timp ce o participare redusă se observă în cadrul Facultății de Științe ale Guvernării și Comunicării (6,25%), Facultății de Economie și de Administrare a Afacerilor (5,99%) și Facultății de Sociologie și Psihologie (8,55%).

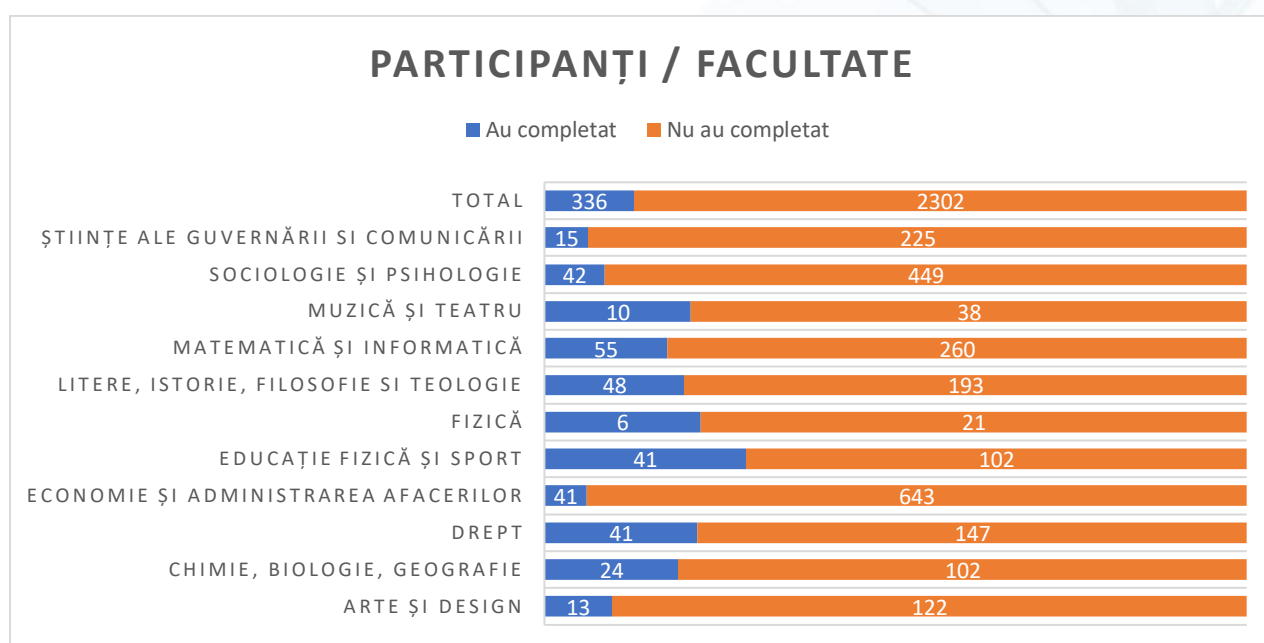


Figura 1. Distribuția respondenților la nivel facultate și universitate

Rezultate

Analize preliminare

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). În setul de date analizat, valorile coeficientului *Alpha Cronbach* variază între .60 și .92. Valoarea minimă a fost înregistrată pentru dimensiunea *Acțiune habituală a reflecției*, ceea ce sugerează o consistență internă scăzută, posibil datorată unui număr redus de itemi sau formulării eterogene a acestora. Valoarea maximă de .92 a fost observată la *Autoreglare*, indicând o fidelitate excelentă a acestei scale. În ansamblu, majoritatea dimensiunilor prezintă valori acceptabile sau bune ale consistenței interne, ceea ce susține fiabilitatea instrumentelor utilizate. Cu toate acestea, având în vedere că

Acțiune habituală a reflecției are o valoare sub pragul convențional de acceptabilitate, s-a hotărât excluderea acestei dimensiuni din analizele ulterioare.

Analiza datelor

Pentru a analiza evoluția variabilelor implicate în predicția succesului academic pe parcursul celor trei momente de evaluare a fost utilizat testul non-parametric *Kruskal-Wallis*. Alegerea acestui test a fost motivată de faptul că distribuțiile scorurilor nu au respectat presupunerea de normalitate (conform testului *Shapiro-Wilk*), iar prezența datelor lipsă a limitat aplicarea unor modele de tip *mixed-design ANOVA*. *Kruskal-Wallis* permite compararea medianelor între grupuri independente, fiind potrivit pentru situația de față, unde nu toți participanții au completat chestionarele la toate cele trei momente.

Tabel 2. Rezultatele analizei comparative non-parametrice *Kruskal-Wallis*

Variabila	Momente						$\chi^2 (2)$	p	η^2	Schimbare
	V1		V2		V3					
	Mdn	IQR	Mdn	IQR	Mdn	IQR				
MSLQ_VI	5.67	1.33	5.78	1.25	5.78	1.31	5.051	.080	.004	→
MSLQ_AE	5.11	1.56	5.22	1.56	5.22	1.61	3.745	.154	.002	→
MSLQ_ANX	3.50	2.50	3.50	2.75	3.75	2.50	1.972	.373	.000	→
MSLQ_COG	5.62	1.10	5.62	1.46	5.69	1.14	1.144	.564	.000	→
MSLQ_AR	5.11	1.33	4.78	1.33	4.63	1.13	12.669	.002	.015	↓
SPQ_IP	3.67	1.00	3.60	1.00	3.50	1.00	5.155	.076	.004	→
SPQ_IS	2.40	1.10	2.60	1.33	2.50	1.00	4.492	.106	.004	→
SIS_SEN	6.75	1.50	6.00	1.75	5.50	1.19	38.12	.001	.051	↓
SIS_VAL	6.60	1.00	6.60	1.60	6.60	1.40	3.226	.199	.002	→
RTQ_REF	4.25	0.75	4.00	1.25	4.00	1.25	6.333	.042	.006	↓
RTQ_CRIT	3.75	1.25	3.50	1.25	3.50	1.00	5.277	.071	.005	↓
COA_FB	3.43	1.32	3.71	1.29	3.00	1.00	45.453	.001	.061	↓
COA_COL	3.67	1.67	3.67	1.67	2.67	1.33	50.158	.001	.068	↓
APS	2.00	1.60	2.40	1.80	2.20	1.55	6.282	.043	.006	↑

Notă: Mdn = mediana, IQR = abaterea intercvartilică, $\chi^2 (2)$ = indicatorul statistic pentru testul *Kruskal-Wallis*, unde sunt 2 grade de libertate, p = pragul de semnificație, η^2 = mărimea efectului, *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*.

↑ = creșterea valorilor de la anul I la anul II de studiu
↓ = scăderea valorilor de la anul I la anul II de studiu
→ = valoare constantă

În *Tabelul 2* se pot consulta rezultatele testului *Kruskal-Wallis* realizat pentru fiecare dimensiune măsurată prin intermediul chestionarului, urmând ca în *Tabelul 3* să fie detaliate

diferențele existente la nivel de moment de timp (între primul, al doilea și al treilea moment de măsurare a datelor).

Tabel 3. Rezultatele testului post-hoc Dunn, pentru rezultatele semnificative ale analizei non-parametrice Kruskal-Wallis

Variabila	χ^2	p	η^2	Comparație	Z	p	rrb	Mărimea schimbării
<i>Autoreglare</i>	12.669	.002	.015					
MSLQ_AR				V1-V2	1.853	.064	.089	mică
MSLQ_AR				V1-V3	3.493	.001	.208	mediu
MSLQ_AR				V2-V3	1.869	.062	.114	mică
<i>Interes situațional sentiment</i>	38.120	.001	.051					
SIS_SEN				V1-V2	2.968	.003	.137	mediu
SIS_SEN				V1-V3	6.107	.001	.36	mare
SIS_SEN				V2-V3	3.481	.001	.2	mediu
<i>Reflexivitate</i>	6.333	.042	.006					
RTQ_REF				V1-V2	2.412	.016	.115	mică
RTQ_REF				V1-V3	1.508	.132	.092	mică
RTQ_REF				V2-V3	-0.454	.650	.032	mică
<i>Colaborare</i>	50.158	.001	.068					
COA_COL				V1-V2	-3.469	.001	.161	mediu
COA_COL				V1-V3	4.591	.001	.257	mediu
COA_COL				V2-V3	7.076	.001	.457	mare
<i>Feedback</i>	45.453	.001	0.061					
COA_FB				V1-V2	-0.567	.571	.026	mică
COA_FB				V1-V3	6.106	.001	.356	mediu
COA_FB				V2-V3	6.246	.001	.390	mare
<i>Procrastinare</i>	6.282	.043	0.006					
APS				V1-V2	-2.401	.016	.116	mică
APS				V1-V3	-1.506	.132	.089	mică
APS				V2-V3	0.447	.655	.028	mică

Notă: χ^2 = indicatorul statistic pentru testul Kruskal-Wallis, p = nivelul de semnificație asociat statisticii Kruskal-Wallis, η^2 = mărimea efectului estimată pe ranguri (rank-based eta squared), Comparație = comparațiile pereche realizate între cele trei momente; Z = indicatorul statistic pentru testul post-hoc Dunn; rrb = corelația rang-biserială (rank-biserial correlation), Mărimea efectului (rrb) = interpretarea calitativă a valorii rrb, unde valorile = .10 indică efecte mici, = .30 efecte medii, iar cele > 0.50 efecte mari (Cohen, 1988; Tomczak & Tomczak, 2014). MSLQ_AR = *Motivated Strategies for Learning Questionnaire Autoreglare*; SIS = *Situational Interest Survey*, SEN = *interes situațional sentiment*, CAOS = *Classroom Activities and Outcomes Survey*, COL = *colaborare*; FB = *feedback*; RTQ = *Reflective Thinking Questionnaire, reflecție*, APS-S = *Academic Procrastination Scale – Short*, APS = *Procrastinare*.

Pentru instrumentul *Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*, dimensiunea *Valori intrinseci (MSLQ_VI)* nu a raportat diferențe semnificative între cele trei momente de colectare a datelor, $\chi^2(2) = 5.051$, $p = .080$, $\eta^2 = .004$, deși se observă o creștere ușoară a medianei

de la V1 (Mdn = 5.67) la V2 și V3 (Mdn = 5.78). Pentru subscalele *Autoeficacitate* (MSLQ_AE, $\chi^2(2) = 3.745$, $p = .154$, $\eta^2 = .002$), *Anxietate față de evaluare* (MSLQ_ANX, $\chi^2(2) = 1.972$, $p = .373$, $\eta^2 < .001$) și *Strategii cognitive* (MSLQ_COG, $\chi^2(2) = 1.144$, $p = .564$, $\eta^2 < .001$) nu s-au identificat variații semnificative. Singura dimensiune a instrumentului MSLQ care a prezentat diferențe semnificative statistic a fost *Autoreglarea* (MSLQ_AR, $\chi^2(2) = 12.669$, $p = .002$, $\eta^2 = .015$, cu o tendință de scădere progresivă a mediane de la V1 (Mdn = 5.11) la V3 (Mdn = 4.63).

Analizând strategiile de abordare a învățării de către studenți prin instrumentul R-SPQ-2f, pentru subscala *Abordarea învățării de profunzime* (SPQ_IP) testul *Kruskal-Wallis* nu a indicat diferențe semnificative statistic ($\chi^2(2) = 5.155$, $p = .076$, $\eta^2 = .004$), deși se observă o scădere a mediane de la V1 (Mdn = 3.67) la V3 (Mdn = 3.50). Nici subscala *Abordare învățării de suprafață* (SPQ_IS) nu a prezentat diferențe semnificative statistic, $\chi^2(2) = 4.492$, $p = .106$, $\eta^2 = .004$.

Pentru *Menținerea interesului situațional raportat la sentiment* (SIS_SEN) au fost identificate diferențe semnificative ($\chi^2(2) = 38.120$, $p < .001$, $\eta^2 = .051$). Mediana a scăzut de la V1 (Mdn = 6.75) la V3 (Mdn = 5.50), indicând o reducere semnificativă a implicării afective în timp. Subscala *Menținerea interesului - valoare* (SIS_VAL) nu a prezentat diferențe semnificative, $\chi^2(2) = 3.226$, $p = .199$, $\eta^2 = .002$, medianele fiind constante (Mdn = 6.60).

Analizând abilitatea de gândire reflexivă a studenților prin instrumentul *Reflective Thinking Questionnaire* (RTQ), se prezintă o diferență semnificativă ($\chi^2(2) = 6.333$, $p = .042$, $\eta^2 = .006$), cu o ușoară scădere a mediane de la V1 la V2/V3 pentru subscala *Reflecție* (RTQ_REF). Pentru subscala *Reflecție critică* (RTQ_CRIT), diferențele au fost marginal nesemnificative ($\chi^2(2) = 5.277$, $p = .071$, $\eta^2 = .005$).

Ambele subscale ale instrumentului *Classroom Activities and Outcomes Survey* (CAOS) au prezentat diferențe semnificative statistic. Pentru subscala *Feedback* (COA_FB), testul a indicat o scădere a mediane de la V1 la V3 ($\chi^2(2) = 45.453$, $p < .001$, $\eta^2 = .061$), Mdn = 3.00). Subscala *Colaborare* (COA_COL) a arătat, de asemenea, diferențe semnificative ($\chi^2(2) = 50.158$, $p < .001$, $\eta^2 = .068$), cu o reducere progresivă de la V1/V2 (Mdn = 3.67) la V3 (Mdn = 2.67).

Nivelul raportat de procrastinare al studenților (*Academic Procrastination Scale - APS*) a evidențiat o diferență semnificativă între cele trei momente de colectare a datelor ($\chi^2(2) = 6.282$, $p = .043$, $\eta^2 = .006$). Procrastinarea a crescut de la V1 (Mdn = 2.00) la V2 (Mdn = 2.40), apoi a scăzut ușor la V3 (Mdn = 2.20), dar rămâne la un nivel mai ridicat decât cel inițial.

Discuții

Participarea inegală între facultăți și numărul redus de completări atrage atenția asupra nevoii de echilibrare a implicării studenților în evaluările instituționale și de implementare a unor strategii specifice pentru a încuraja participarea acestora la cercetare. Totodată, diversitatea de vârstă și distribuția dezechilibrată de gen (dominanța genului feminin) sunt aspecte care pot influența interpretarea rezultatelor psihosociale și necesită atenție în elaborarea de intervenții instituționale personalizate.

Contrar așteptărilor privind o maturizare academică, **rezultatele indică o scădere progresivă și semnificativă statistic a autoreglării**. Această tendință sugerează că, pe măsură ce avansează în ciclul de studii universitare de licență, **studenții întâmpină dificultăți tot mai mari în**

a-și planifica, monitoriza și gestiona eficient propriul proces de învățare. Acest declin, în loc de o consolidare, ar putea fi un semnal de alarmă legat de epuizare, creșterea complexității sarcinilor academice sau lipsa unor mecanisme de sprijin adecvate. În contrast, dimensiuni precum **motivația intrinsecă, autoeficacitatea și anxietatea față de evaluare au rămas stabile.** Stabilitatea acestor trăsături, deși pozitivă în sine, capătă o nuanță îngrijorătoare în contextul scăderii *autoreglării*. Pare că, deși studenții își mențin încrederea în propriile abilități și *valoarea intrinsecă a învățării*, le lipsește capacitatea practică de a-și transpune această motivație în acțiuni academice eficiente. Prin urmare, programele de sprijin ar trebui să se axeze urgent pe dezvoltarea competențelor de management al învățării, nu doar pe menținerea motivației.

Analiza strategiilor de învățare nu a relevat modificări semnificative statistic nici pentru abordarea de *profunzime*, nici pentru cea de *suprafață*. Deși se poate observa **o ușoară tendință de scădere a învățării de profunzime**, absența unei creșteri a învățării de suprafață este un aspect pozitiv. Totuși, **stagnarea generală poate indica faptul că studenții își formează un set de strategii de învățare la începutul studiilor universitare și nu le mai adaptează ulterior.** Pentru a stimula o implicare cognitivă mai profundă, se recomandă **inițierea unor formări adresate cadrelor didactice pentru utilizarea unor metode active și aplicate, care să sublinieze relevanța conținutului.** Modelul *Reflective-Collaborative Learning (RCL)*, promovat instituțional, reprezintă un cadru excelent pentru acest demers.

Rezultatele privind **interesul situațional** sunt relevă **o scădere semnificativă a componentei afective**, indicând **o diminuare a emoțiilor pozitive asociate cu activitățile de învățare.** Această schimbare emoțională poate reflecta **o pierdere a entuziasmului inițial în fața rutinei academice.** În mod interesant, componenta de „*valoare*” a rămas constantă și la un nivel ridicat. **Studenții continuă să considere conținuturile ca fiind valoroase și importante, dar nu se mai bucură de procesul de învățare.** Intervențiile ar trebui, așadar, să se concentreze pe **revitalizarea experienței de învățare prin scenarii didactice mai dinamice, interactive și centrate pe student, care să reaprindă implicarea emoțională.**

Analiza abilității de gândire reflexivă arată o scădere semnificativă a reflecției, în timp ce *reflecția critică* prezintă o tendință similară, marginal nesemnificativă. Acest rezultat contrazice ideea unei maturizări cognitive independente și sugerează că, în absența unor solicitări specifice, **capacitatea studenților de a reflecta asupra propriilor cunoștințe și procese de gândire poate chiar să regreseze.** Pentru a contracara această tendință, **este crucială integrarea în curriculum a unor metode didactice care stimulează explicit reflecția și metacogniția, precum jurnalele de reflecție, feedbackul structurat și exercițiile de autoevaluare.**

Cele mai mari variații au fost observate la dimensiunile legate de interacțiunile din clasă. **Atât percepția asupra calității feedbackului, cât și cea asupra învățării colaborative au înregistrat scăderi semnificative statistic, cu efecte de mărime considerabilă.** Aceste scăderi pot semnaliza o schimbare în dinamica relației cadru didactic-student, o reducere a frecvenței acestor practici pe măsură ce studenții avansează în studii, ori o creștere a standardelor lor de calitate privind aceste practici.

Tendința de amânare a sarcinilor academice a evidențiat o creștere semnificativă statistic. Modelul (creștere de la anul I la anul II, urmată de o ușoară scădere în anul al III-lea)

sugerează că studenții au dificultăți în a-și dezvolta mecanisme de *coping* eficiente pe parcursul anilor. Chiar dacă efectul este redus, implicațiile practice sunt importante, **crescând riscul de eșec academic**. Aceste rezultate susțin nevoia de a dezvolta **intervenții de tip mentorat educațional sau consiliere pentru gestionarea timpului și a auto-disciplinei**, în colaborare cu serviciile specializate.

Concluzii

Rezultatele evaluării longitudinale a studenților arată pe de o parte, o **consolidare a autonomiei academice**, manifestată prin **creșterea autoeficacității**, alături de valorile crescute ale *motivației intrinseci* și ale *utilizării strategiilor cognitive*. Această evoluție pozitivă, alături de menținerea unui nivel constant al *colaborării*, sugerează că **parcursul universitar contribuie la formarea unei încrederi academice solide și la integrarea unor practici de lucru valoroase**. Pe de altă parte, **acest progres cognitiv este contrabalansat de o scădere a angajamentului afectiv, evidențiată prin scăderea emoțiilor pozitive asociate învățării (interesul situațional) și creșterea procrastinării**. Astfel, **se conturează profilul unor studenți mai competenți teoretic, dar mai puțin implicați emoțional și mai puțin disciplinați în acțiunile lor**.

O analiză mai aprofundată scoate la iveală anumite zone de fragilitate și neclaritate în date, în special în ceea ce privește competențele de *autoreglare* și *reflecție*. Datele sunt contradictorii, unele interpretări sugerând o evoluție pozitivă, în timp ce altele indică un declin al *reflecției critice* și o nevoie acută de sprijin pentru *autoreglare*, confirmată indirect de *tendința de amânare a sarcinilor*. Această discrepanță poate semnală **o ruptură între cunoașterea teoretică a strategiilor de învățare și aplicarea lor efectivă și constantă în practica academică**.

Aceste constatări impun o direcție strategică clară pentru intervențiile instituționale, care ar trebui să **depășească simpla transmitere de cunoștințe și să vizeze dezvoltarea integrată a studentului**. Este esențial ca sprijinul oferit de **Direcția de Management Educațional (DME)**, prin intermediul **Centrului pentru Dezvoltare Academică (CDA)** și al **Serviciului de Consiliere și Sprijin pentru Studenți (SCSS)**, să se concentreze pe echilibrarea dimensiunilor identificate. **Intervențiile ar trebui să prioritizeze întărirea implicării emoționale prin metode pedagogice interactive, cultivarea învățării de profunzime și dezvoltarea abilităților practice de gestionare autonomă a învățării**. Totodată, pentru a asigura relevanța și acuratețea evaluărilor viitoare, participarea studenților la aceste demersuri trebuie încurajată prin mecanisme explicite de motivare și o mai bună integrare în activitățile didactice curente.

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

<i>Variabilă analizată</i>	<i>Schimbări între cei 3 ani</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:

↑ = creșterea valorilor de la anul I la anul II de studiu
↓ = scăderea valorilor de la anul I la anul II de studiu
→ = valoare constantă

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 anexe** 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 Învățăării declarativ;
- încurajarea studenților să participe la **intervențiile psiho-educative 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.

Aceste constatări pot fundamenta decizii strategice privind susținerea unei educații universitare sustenabile, reflexive și centrate pe nevoile reale ale studenților în anii terminali de studii.

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., 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>
- 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), 565–600. <https://doi.org/10.1037/bul0000098>
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65–94. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.133.1.65>
- 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).
- 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>