

Raport de evaluare preliminară a studenților din anul II al ciclului de studii universitare de licență 2024-2026 - Analiză comparativă pe doi ani -

Raport realizat de:

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

Drd.: Andrei I. BĂLOI

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

Cuprins

I. Introducere.....	3
II. Procedura	3
III. Instrumente – predictorii ai succesului academic	4
IV. Participanți.....	7
V. Analiza datelor	8
V.1. Statistici descriptive.....	8
V.2. Rezultate cantitative.....	9
VI. Discuții.....	12
VII. Concluzii	14
VII.1. Valorizarea practică a rezultatelor	14
VIII. Anexe – Itemii chestionarelor	15
IX. Referințe bibliografice	15

I. 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 2024, 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 2024–2025. Aceeași cohortă a fost reevaluată în anul II de studii (în anul universitar 2025–2026), 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, strategii 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.

II. Procedura

Evaluarea preliminară a fost desfășurată într-un cadru organizat, în perioada septembrie-octombrie 2025, fiind adresată studenților înmatriculați în anul al II-lea al studiilor universitare de licență în anul universitar 2025–2026. Această etapă reprezintă al doilea val de colectare a datelor într-un design longitudinal inițiat în anul universitar precedent (2024–2025), 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 29 septembrie 2025, prima zi a anului universitar, revenindu-se ulterior cu încă patru e-mailuri de reamintire, în 3, 10, 17 și 24 octombrie. În paralel, atât conducerile 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 valul al doilea de colectare și include o analiză comparativă cu datele inițiale din anul I.

III. 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 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 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).

IV. Participanți

În *Tabelul 1* pot fi consultate datele demografice ale respondenților din anul universitar 2025-2026. Din totalul de 110 completări longitudinale, vârsta minimă a participanților a fost de 19 ani, iar cea maximă de 50 de ani, cu o medie de vârstă de 21,75 ani ($AS = 5,55$). Dintre aceștia, 85 sunt de gen feminin (77,27%), 24 de gen masculin (21,82%) și 1 participant s-a identificat ca non-binar (0,91%). Rezultatele academice ale grupului de participanți sunt bune: media anului I de studii a fost de 8,51 ($AS = 1,08$), în contextul unei medii la examenul de bacalaureat de 8,57 ($AS = 0,88$). Cele mai multe completări procentuale provin de la studenții înmatriculați la Facultatea de Fizică și Matematică (6,93%) și Facultatea de Educație Fizică și Sport (4,92%), în timp ce participarea cea mai redusă se observă la Facultatea de Muzică și Teatru (1,10%).

Tabel 1. Date demografice și distribuția pe facultăți a respondenților

Variabila	N studenți înmatriculați în anul II de studii	N completări (N = 110)	Procent (%)	Min	Max	M	As
Vârsta							
An universitar 2023-2024				18	49	20,75	5,55
An universitar 2024-2025				19	50	21,75	5,55
Gen							
Feminin		85	21,88%				
Masculin		24	77,33%				
Non-binar		1	0,79%				
Rezultate academice							
Medie bac		108		6,28	9,88	8,57	,88
Medie an I		110		6,00	9,91	8,51	1,08
Facultate							
Arte și Design	194	3	1,55%				
Chimie, Biologie, Geografie	221	6	2,71%				
Drept	389	9	2,31%				
Economie și Administrare a Afacerilor	940	20	2,13%				
Educație Fizică și Sport	244	12	4,92%				
Fizică și Matematică	101	7	6,93%				
Informatică	371	8	2,16%				
Litere, Istorie, Filosofie și Teologie	287	10	3,48%				
Muzică și Teatru	91	1	1,10%				
Psihologie și Științele Educației	487	11	2,26%				
Sociologie și Asistență Socială	221	7	3,17%				
Științe ale Guvernării și Comunicării	338	16	4,73%				
Total	3884	110	2,83%				

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 foarte redus (N = 110), raportat la numărul total de studenți înmatriculați în anul al doilea de studii universitare de licență la UVT (N

= 3884). Cel mai mic număr de completări ($N = 1$) a fost înregistrat la *Facultatea de Muzică și Teatru*. Cea mai mare proporție de respondenți s-a înregistrat la *Facultatea de Economie și de Administrare a Afacerilor* ($N = 20$), urmată de *Facultatea de Științe ale Guvernării și Comunicării* ($N = 16$). O reprezentare grafică a proporției de participanți din totalul de studenți înmatriculați poate fi găsită în *Figura 1*.

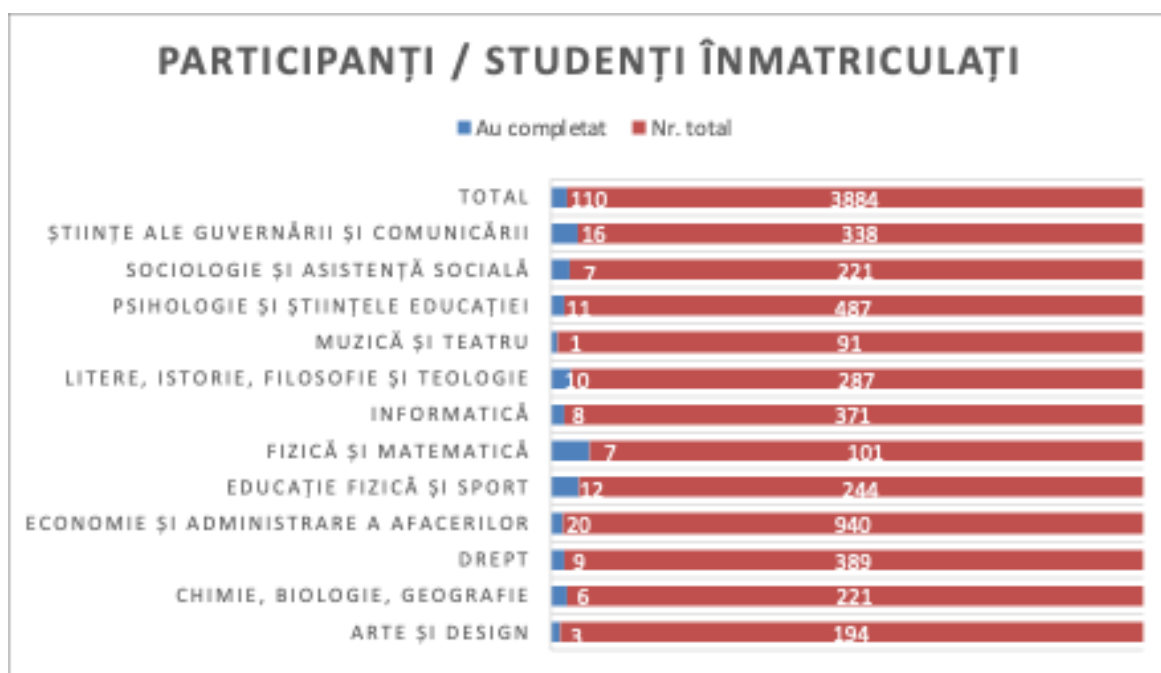


Figura 1. Distribuția respondenților la nivel facultate și universitate

V. 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 2024-2025) la anul II de studii (anul universitar 2025-2026), 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.

V.1. 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 $\alpha \geq .60$ este considerată acceptabilă pentru cercetări

exploratorii, iar valori peste .80 indică o bună fidelitate. Pentru acest studiu, s-a urmărit o fidelitate bună (valori $\alpha \geq .80$), considerându-se acceptabile valori de peste .60, 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 .61 și .88 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 *acțiune habituală* ($\alpha = .54$) din RTQ și subscalele *valoare intrinsecă* ($\alpha = .44$) și *strategii cognitive* ($\alpha = .28$) din MSLQ 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.

V.2. 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 2024–2025) și anul II de studii (anul universitar 2025–2026) în rândul cohortelor analizate (N = 110).

Pentru dimensiunile ce respectă criteriile de normalitate a distribuției datelor, a fost utilizat **testul t pentru eșantioane perechi**. Analiza diferențelor dintre cele două momente de măsurare a urmărit identificarea modificărilor înregistrate între anul universitar 2024-2025 și anul universitar 2025-2026 pentru variabilele analizate. Prin urmare, în ceea ce privește instrumentul *Revised Study Process Questionnaire (R-SPQ-2F)*, dimensiunea *învățării de suprafață* a înregistrat o ușoară creștere a valorii medii, de la M = 2.30 (AS = .73) la M = 2.43 (AS = .85). Cu toate acestea, *testul t pentru eșantioane perechi* nu a evidențiat o diferență semnificativă statistic între cele două momente de măsurare ($t = -1.636$, $p = .105$, $d = .11$), ceea ce indică menținerea relativ stabilă a tendinței de utilizare a *strategiilor de învățare de suprafață*.

În cazul instrumentului *Revised Reflective Thinking Questionnaire (R-RTQ)*, dimensiunea *gândirii reflexive* a înregistrat o ușoară scădere a valorii medii, de la M = 4.10 (AS = .72) la M = 3.97 (AS = .78). Cu toate acestea, diferența observată nu este semnificativă statistic ($t = 1.551$, $p = .124$, $d = .15$), sugerând faptul că **nivelul gândirii reflexive al studenților s-a menținut relativ constant între cele două momente analizate**.

În ceea ce privește instrumentul *Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*, dimensiunea *autoreglării* a prezentat o creștere a valorii medii, de la M = 4.98 (AS = .742) la M = 5.15 (AS = .942). Analiza statistică a indicat o valoare apropiată de pragul semnificației statistice ($t = -1.974$, $p = .051$, $d = .18$), sugerând **o posibilă tendință de creștere a capacității de autoreglare a studenților**, însă diferența nu atinge nivelul convențional de semnificație statistică. Pentru dimensiunea *anxietății de evaluare*, rezultatele indică o ușoară creștere a valorii medii, de la M = 3.71 (AS = 1.76) la M = 3.86 (AS = 1.79). Totuși, *testul t* nu a evidențiat o diferență semnificativă

statistic între cele două momente de măsurare ($t = -0.942$, $p = .349$, $d = .09$), ceea ce sugerează **stabilitatea nivelului de anxietate asociată evaluării academice**.

În ansamblu, rezultatele *testului t pentru eșantioane perechi* indică faptul că variabilele analizate nu au înregistrat modificări semnificative statistic între anul universitar 2024–2025 și anul universitar 2025–2026. Deși se observă unele variații la nivelul valorilor medii, acestea sunt reduse, iar mărimile efectului sunt mici, ceea ce sugerează o relativă stabilitate a caracteristicilor analizate în perioada studiată.

În ansamblu, rezultatele indică faptul că între anul I și anul II de studii s-a observat o singură modificare semnificativă statistic, respectiv **creșterea nivelului de autoeficiență academică**, în timp ce celelalte dimensiuni analizate au rămas relativ stabile. Pentru datele non-parametrice, a fost utilizat *testul Wilcoxon*.

În ceea ce privește instrumentul *Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*, rezultatele au indicat **o creștere semnificativă a autoeficienței studenților între cele două momente de măsurare**. Scorul median a crescut de la 5.00 la 5.28, iar *testul Wilcoxon* a evidențiat o diferență semnificativă statistic ($Z = -2.359$, $p = .018$), cu o mărime a efectului de $r = .25$. Acest rezultat sugerează **o consolidare a încrederii studenților în propriile capacități de a face față cerințelor academice pe parcursul trecerii de la anul I la anul II de studii**.

Pentru instrumentul *Study Process Questionnaire (R-SPQ-2F)*, dimensiunea învățării de profunzime a înregistrat o ușoară scădere a valorii mediane, de la 3.90 la 3.60. Totuși, această diferență nu a fost semnificativă statistic ($Z = -1.548$, $p = .122$, $r = .14$), ceea ce indică faptul că **stilul de învățare profundă al studenților s-a menținut relativ stabil între cele două momente de evaluare**.

În cazul instrumentului *Situational Interest Survey (SIS)*, dimensiunile *menținerea interesului – sentiment* și *menținerea interesului – valoare* au rămas constante între anul I și anul II de studii. În ambele situații, medianele au rămas neschimbate (7.00 pentru dimensiunea sentiment și 6.80 pentru dimensiunea valoare), iar *testul Wilcoxon* nu a indicat diferențe semnificative statistic ($Z = -0.511$, $p = .609$ pentru sentiment; $Z = -0.199$, $p = .842$ pentru valoare). **Aceste rezultate sugerează stabilitatea interesului situațional al studenților față de activitățile academice analizate**.

Rezultatele obținute pentru *Reflective Thinking Questionnaire (RTQ)* arată că dimensiunea reflecției critice a înregistrat o ușoară scădere a valorii mediane, de la 3.75 la 3.50. Cu toate acestea, analiza statistică nu a evidențiat o diferență semnificativă între cele două momente de măsurare ($Z = -1.064$, $p = .287$, $r = .10$), ceea ce **indică menținerea relativ constantă a nivelului de reflecție critică al studenților**.

În ceea ce privește instrumentul *Classroom Activities and Outcomes Survey (CAOS)*, atât dimensiunea *feedback*, cât și *învățarea colaborativă* au prezentat valori identice ale medianei la cele două momente de evaluare (3.00). *Testul Wilcoxon* nu a indicat diferențe între anul I și anul II ($Z = .000$, $p = 1.00$), ceea ce sugerează **absența unor modificări în percepția studenților asupra activităților de feedback și a colaborării în cadrul procesului educațional**.

În cele din urmă, pentru instrumentul *Academic Procrastination Scale – Short (APS-S)*, dimensiunea *procrastinării academice* a rămas constantă între cele două momente de măsurare, cu o valoare mediană de 1.80. *Analiza Wilcoxon* nu a evidențiat diferențe semnificative statistice ($Z = .000$, $p = 1.00$), ceea ce indică **stabilitatea nivelului de procrastinare academică în perioada analizată**.

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

Instrument	Variabilă	Grupul de respondenți				t	p	d	Schimbare
		Anul		Anul					
		universitar		universitar					
		2024-2025		2025-2026					
		(N = 110)		(N = 110)					
M	AS	M	AS						
R-SPQ-2F	Învățare de suprafață	2.30	.729	2.43	.846	-1.636	.105	.11	➡
R-RTQ	Gândire Reflexivă	4.10	.718	3.97	.777	1.551	.124	.15	➡
MSLQ	Autoreglare	4.98	.742	5.15	.942	-1.974	.051	.18	➡
	Anxietate de evaluare	3.71	1.76	3.86	1.79	-.942	.349	.09	➡

Notă: M = medie; AS = abatere standard; t = valoarea testului t pentru eșantioane perechi; p = pragul de semnificație statistică; d = mărimea efectului (Cohen's d). R-SPQ-2F = *Revised Study Process Questionnaire*; R-RTQ = *Revised Reflective Thinking Questionnaire*; MSLQ = *Motivated Strategies for Learning Questionnaire*.

⬆ 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.

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>
MSLQ	Autoeficiență	5.000	5.277	-5.138	-2.359	.018	.25	↑
R-SPQ-2F	Învățare de profundime	3.900	3.600	-.30	-1.548	.122	.14	→
SIS	Menținerea interesului- sentiment	7.0	7.0	.00	-.511	.609	-	→
	Menținerea interesului – valoare	6.8	6.8	.00	-.199	.842	.19	→
RTQ	Reflecție critică	3.75	3.5	-.25	-1.064	.287	.10	→
CAOS	Feedback	3.00	3.00	.00	.000	1.00	-	→
	Învățare colaborativă	3.00	3.00	.00	.000	1.00	-	→
APS-S	Procrastinare	1.8	1.8	.00	.000	1.00	-	→

Notă: MSLQ = *Motivated Strategies for Learning Questionnaire*; AE = Autoeficiență, COG = *Utilizarea strategiilor cognitive*; R-SPQ-2F = *Study Process Questionnaire*, IP = *învățarea de profundime*; 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.

VI. Discuții

Analiza comparativă a datelor obținute între anul I și anul II de studii universitare de licență (2024–2026) oferă o perspectivă asupra modului în care anumite dimensiuni motivaționale, cognitive și comportamentale evoluează în primii ani ai parcursului universitar. Rezultatele indică o evoluție relativ stabilă a majorității variabilelor analizate, însoțită de unele ajustări punctuale care reflectă procesul gradual de adaptare a studenților la cerințele mediului academic.

Unul dintre rezultatele relevante ale cercetării îl constituie creșterea semnificativă a *autoeficienței academice*. Această evoluție sugerează consolidarea încrederii studenților în propriile capacități de a face față sarcinilor academice și de a gestiona provocările asociate

procesului de învățare. Conform *teoriei autoeficacității* dezvoltate de Bandura (1997), *percepția asupra propriei competențe reprezintă un factor esențial în inițierea și menținerea comportamentelor orientate spre performanță.* Astfel, **creșterea autoeficienței poate reflecta acumularea de experiențe academice pozitive și o mai bună familiarizare cu cerințele mediului universitar.**

În ceea ce privește stilurile de învățare, rezultatele arată că **dimensiunea învățării de profunzime nu a înregistrat modificări semnificative între cele două momente de evaluare.** Această stabilitate poate sugera faptul că strategiile de învățare dezvoltate de studenți în primul an de studiu tind să se mențină relativ constante pe parcursul anilor următori, fiind influențate într-o măsură importantă de experiențele educaționale anterioare și de preferințele individuale de învățare.

În mod similar, dimensiunile *interesului situațional – menținerea interesului în plan afectiv (sentiment) și cognitiv (valoare)* – au prezentat valori stabile între cele două momente de măsurare. Această constatare poate indica faptul că **nivelul de interes al studenților față de activitățile academice rămâne relativ constant în primii ani de studiu,** fiind influențat de caracteristicile contextului educațional și de relevanța percepută a conținuturilor de învățare. Literatura de specialitate subliniază faptul că **menținerea interesului necesită contexte educaționale stimulative și oportunități de implicare activă în procesul de învățare** (Hidi & Renninger, 2006).

Din perspectiva *proceselor reflexive*, rezultatele indică o ușoară scădere a *nivelului de reflecție critică*, însă fără a atinge pragul semnificației statistice. Această tendință poate sugera faptul că **dezvoltarea gândirii reflexive și critice necesită contexte educaționale specifice, orientate spre analiză, dezbateri și autoevaluare.** În absența unor activități didactice care să **stimuleze explicit aceste procese, nivelul reflecției critice poate rămâne relativ stabil sau poate evolua într-un ritm mai lent.**

Percepția studenților asupra activităților educaționale din sala de seminar, dimensiunile ce surprind *utilizarea feedbackului și a strategiilor de învățare colaborativă* au rămas constante între cele două momente de evaluare. Această stabilitate poate indica faptul că aceste practici sunt deja integrate în experiența educațională a studenților și sunt percepute ca elemente constante ale procesului didactic.

În mod similar, nivelul *procrastinării academice* nu a înregistrat modificări semnificative între anul I și anul II de studii. Această stabilitate poate sugera faptul că tendința de amânare a sarcinilor academice este influențată de factori individuali relativ stabili, precum stilul de gestionare a timpului, nivelul de motivație sau strategiile personale de autoreglare a învățării.

În ansamblu, **rezultatele cercetării indică faptul că tranziția de la anul I la anul II de studii universitare este caracterizată mai degrabă de procese de consolidare și stabilizare a caracteristicilor motivaționale și cognitive ale studenților decât de transformări majore ale profilului lor educațional.** Aceste constatări evidențiază importanța dezvoltării unor intervenții pedagogice orientate spre stimularea *autoreglării învățării, a reflecției critice și a implicării active a studenților în procesul educațional,* cu scopul de a susține dezvoltarea academică și adaptarea eficientă la cerințele mediului universitar.

Principala limită a prezentului raport o constituie dimensiunea extrem de redusă a eșantionului, raportată la populația de referință. Mai exact, din totalul de 3884 de studenți vizați inițial, doar 110 au furnizat date valide pentru această analiză comparativă, ceea ce reprezintă o rată de participare de aproximativ **2,8%**. Această reducere drastică a numărului de subiecți atrage după sine limitări semnificative privind validitatea externă și capacitatea de generalizare a rezultatelor. Există un risc ridicat de distorsiune de selecție (*self-selection bias*), fiind plauzibil ca **studenții care au ales să participe** și să se mențină în studiu să prezinte un profil educațional distinct – cum ar fi **un nivel superior de conștiinciozitate, motivație intrinsecă sau interes academic** – comparativ cu cei care au abandonat sau nu au răspuns. Prin urmare, **deși tendințele observate (precum creșterea autoeficienței academice sau stabilitatea strategiilor de învățare)** oferă indicii valoroase privind dinamica adaptării universitare, ele trebuie interpretate cu prudență, neputând fi extrapolate cu certitudine la nivelul întregii populații studențești analizate.

VII. Concluzii

În concluzie, **analiza evoluției studenților de la anul I la anul II de licență conturează un proces de adaptare treptată, caracterizat predominant prin consolidarea și stabilizarea profilului educațional, mai degrabă decât stabilirea unui proces de transformare. Principalul câștig al acestei etape de tranziție este creșterea semnificativă a autoeficienței academice, semn al unei integrări reușite și al creșterii încrederii în forțele proprii.** Cu toate acestea, stagnarea stilurilor de învățare de profunzime, a interesului și a nivelului de procrastinare, coroborată cu **o tendință de scădere a reflecției critice**, indică limitele experienței academice implicite. Aceste rezultate subliniază **necesitatea ca mediul universitar să depășească simpla transmitere de informații, prin integrarea unor intervenții pedagogice explicite și a unor contexte de învățare stimulative, menite să catalizeze gândirea critică, implicarea activă și autoreglarea învățării pe tot parcursul anilor de studiu.**

VII.1. Valorizarea practică 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 despre utilizarea inteligenței artificiale, workshop despre stimularea interesului pentru studiu);
- dezvoltarea competențelor didactice ale cadrelor didactice prin participarea la **programele de formare oferite de echipa CDA** la începutul fiecărui an universitar.

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.

VIII. Anexe – Itemii chestionarelor

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

IX. 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>