

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

2023-2024



CUPRINS

I. Introducere	3
II. Procedura	3
III. Instrumente - predictorii ai succesului academic și ai abandonului școlar	4
IV. Participanți	9
IV.1. Participanți - predictorii ai succesului academic	9
IV.2. Participanți - predictorii ai abandonului școlar	11
V. Rezultate	12
V.1. Rezultate - predictorii ai succesului academic	12
V.2. Rezultate - predictorii ai abandonului școlar	16
VI. Intervenții și recomandări propuse	17
VI.1. Predictorii ai succesului academic	17
VI.2. Predictorii ai abandonului școlar	18
VII. Concluzii	20
Referințe bibliografice	22

I. Introducere

În perioada septembrie – octombrie 2023 a avut loc evaluarea preliminară a studenților, aceasta marcând al treilea an de când a fost pentru prima dată implementată la nivel de universitate pentru studenții din Universitatea de Vest din Timișoara. Acest raport prezintă rezultatele studenților de licență, înscriși anul acesta universitar (2023-2024) în anul I.

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

Rezultatele colectate în urma evaluării preliminare sunt puse la dispoziția facultăților și departamentelor academice ale UVT în vederea monitorizării parcursului educațional al studenților de către tutorii de an și responsabili de programe de studii și organizării de activități remediale și de sprijin, împreună cu cadrele didactice universitare și cu sprijinul Centrului de Consiliere și Orientare în Carieră din UVT (CCOC-UVT), al Centrului de Dezvoltare Academică (CDA-UVT) și al Departamentului pentru Managementul Calității UVT (DMC-UVT). De asemenea, prin intermediul acestui proces de evaluare am identificat o serie de studenți care sunt în situații de risc de abandon, cu scopul de a derula apoi intervenții și programe de sprijin care facilitează integrarea în mediul universitar și susțin studenții UVT în dezvoltarea lor personală și profesională.

II. Procedura

Rezultatele prezentate în acest raport au fost completate de studenții din anul I al ciclului de studii universitare de licență în Săptămâna de inițiere, în prima săptămână a anului universitar dar și în perioada septembrie-octombrie. Link-ul către chestionar a fost oferit de echipa CCOC în cadrul prezentării departamentului în săptămâna de inițiere, dar și de OSUT prin intermediul canalelor proprii de comunicare cu studenții, cum ar fi grupurile de Facebook

a celor din anul I. Chestionarul a fost accesibil doar cu contul de e-mail @e-uvt.ro, cu limita de un răspuns per participant. În plus, pentru studenții care nu au participat la activitățile din săptămâna de inițiere, au fost trimise alte 3 invitații pentru a completa chestionarul pe parcursul perioadei de completare. Rezultatele completării acestei testări au fost analizate de echipele CDA și CCOC și au generat prezentul raport.

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

Instrumentele care au fost aplicate în cadrul acestei evaluări preliminare sunt următoarele:

- ⇒ Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ; Pintrich, 1991);
- ⇒ Study Process Questionnaire –Revised (R-SPQ-2F; Biggs și colegii, 2001);
- ⇒ Situational Interest Survey (SIS; Linnenbrink-Garcia și colegii 2010);
- ⇒ Reflective Thinking Questionnaire (RTQ; Kember, Leung și colegii, 2000);
- ⇒ Classroom Activities and Outcomes Survey (Terenzini, 1999);
- ⇒ Academic Procrastination Scale - S (APS-S; Yockey, 2016);
- ⇒ Predictors of academic dropout intention in university students (Tinto și Cullen, 1973).

Motivated Strategies for Learning (MSLQ, Pintrich, 1991) este constituit din 44 de itemi și măsoară *crediințele motivaționale și utilizarea strategiilor (meta)-cognitive în învățare* ale studenților (Pintrich, 1991). MSLQ prezintă trei factori motivaționali distincți: *Autoeficiența, Valoarea intrinsecă și Anxietatea de evaluare* și doi factori cognitivi: *Utilizarea strategiilor cognitive și Autoreglarea*. *Autoeficiența* reprezintă percepția studentului asupra propriei competențe și încrederi în ceea ce privește munca academică (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 și importanței acordate muncii academice (Pintrich, 1991) și are o mărime a efectului mică spre medie în determinarea succesului academic ($d = 0.32$) (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 academic ($d = -0.43$). *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 ($d = 0.75$).

Study Process Questionnaire (*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 materialul în așa fel încât accentul este 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 ramificațiile 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 ($d = 0.65$).

Situational Interest Survey (*SIS*, Linnenbrink-Garcia și colegii 2010) măsoară interesul situațional al studenților. Instrumentul cuprinde 14 itemi grupați în trei dimensiuni: *Declanșarea interesului situațional*, *Menținerea interesului situațional - Sentiment* și *Menținerea interesului situațional*. *Declanșarea interesului situațional* presupune sporirea experiențelor afective ale indivizilor asociate mediului de învățare, așa ca aceasta 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 materialului și să-și dea seama de semnificația profundă a acestuia (Mitchell, 1993, Linnenbrink-Garcia și colegii, 2010). *Menținerea interesului situațional* este stocată în două componente: componente legate de *sentiment*, care caracterizează experiențele afective ale indivizilor în timp ce se implică în

conținutul domeniului (de exemplu, plăcere, entuziasm) și componente legate de *valoare*, care apar pe măsură ce indivizii ajung să creadă că un domeniu 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).

Reflective Thinking Questionnaire (RTQ; Kember, Leung și colegii, 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 au fost folosite 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 fundamentarea lucrării lui Mezirow despre teoria critică (Mezirow, 1981) și scrierile 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 necesită apoi o revizuire solidă a presupuzițiilor din învățarea anterioară conștientă și inconștientă și a consecințelor acestora (Kember și colegii, 2000). Gândirea critică este un bun predictor pentru succesul academic, având o mărime a efectului medie ($d = 0.32$) (Schneider & Preckel, 2017).

Classroom Activities and Outcomes Survey (Terenzini, 1999) conține mai multe dimensiuni legate de desfășurarea activităților în sala de activități didactice. Pentru evaluarea preliminară au fost folosite doar două dintre subscalele chestionarului, anume: *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).

Academic Procrastination Scale - S (Yockey, 2016) este un instrument 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).

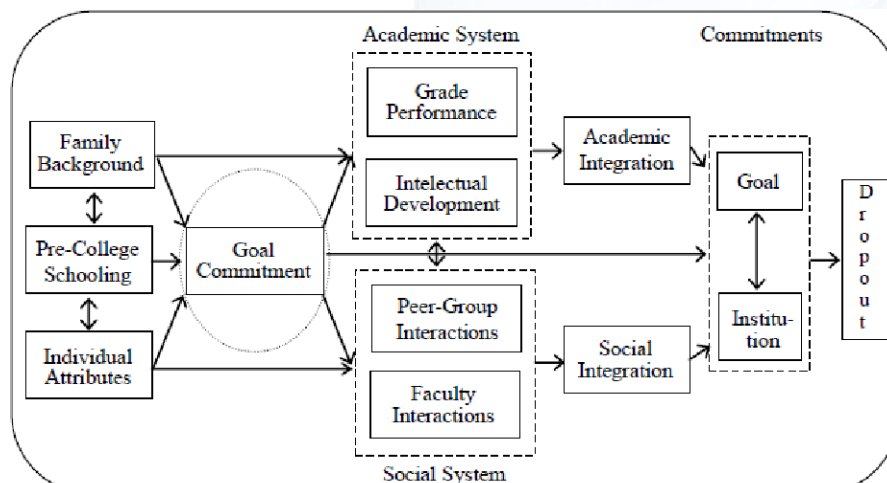


Fig. 1 - Modelul teoretic al abandonului academic (Tinto & Cullen, 1973)

Predictors of academic dropout intention in university students (Tinto și Cullen, 1973)

Modelul propus de Tinto și Cullen (1973) (Fig. 1) pornește de la asumția că indivizii intră în instituțiile de învățământ superior cu un bagaj emoțional și intelectual care conține, pe lângă caracteristicile individuale, experiența anterioară cu sistemul educațional și cu mediul familial. Un astfel de bagaj are efect atât asupra 1) motivațiilor care îi împing pe indivizi să se înscrie într-o instituție de învățământ superior pentru a obține o diplomă, cât și asupra 2) conturării și întăririi așteptărilor și convingerilor studentului cu privire la finalizarea studiilor universitare. Modelul teoretic consideră acest bagaj ca fiind baza angajamentului individului față de procesul educațional pe de-o parte, precum și față de instituția de învățământ pe de altă parte. Potrivit autorilor și luându-se în considerare bagajul individual, factorul care contribuie în cea mai mare măsură la retenția studentului în mediul academic este reprezentat de

integrarea acestuia în mediul universitar. Integrarea în mediul universitar are loc prin prisma a două direcții, anume *integrarea academică* și *integrarea socială*. O combinație între angajamentul inițial al studentului și integrarea acestuia, atât academic, cât și social, îi întărește angajamentul inițial față de finalizarea studiilor universitare, precum și angajamentul său față de instituția de învățământ.

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

(1) *pentru contextul familial* am inclus - *nivelul de educație al părinților*, (Lassibille & Navarro Gomez, 2008; Larsen et al., 2013; McGhie, 2017) și *venitul familial* (Joo, Bagwell Durband, & Grable, 2009; McGhie, 2017; Cantor, 2019), ca fiind corelate negativ cu decizia de abandon. În plus, a fost inclus și *mediul de proveniență* (urban sau rural; Cantor, 2019), studiile existente indicând că venirea dintr-o zonă rurală sau mutarea în alt oraș pentru studii universitare este asociată cu rate mai mari de abandon școlar.

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

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

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

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

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

Data fiind perioada de aplicare, la începutul anului universitar, chestionarul aplicat a avut ca principale componente prima parte a modelului.

IV. Participanți

IV.1. Participanți - predictorii ai succesului academic

Din totalul de **4069 de studenți** înscriși în programele de licență în cohorta 2023-2024, un număr de **1160** au răspuns chestionarelor ce măsoară predictorii succesului academic din evaluarea preliminară. Vârsta minimă a participanților a fost de 17 ani, cea maximă de 56 de ani, cu o medie de vârstă de 20.26 ani. Din totalul participanților, 736 sunt de gen feminin, 412 sunt de gen masculin, iar 12 sunt non-binari. Datele demografice și repartizarea participanților pe facultăți, precum și procentajul participanților din totalul de studenți înscriși pot fi găsite în Tabelele 1 și 2. O reprezentare grafică a proporției de participanți din totalul de studenți înscriși poate fi găsită în Figura 2.

Tabelul 1. Datele demografice și distribuția pe facultăți

	N	N înscriși	Procent (%)	Media	As
Medie bac	1159			8.12	1.35
Vârsta	1160			20.26	7.08
Gen	1160				
Feminin	736		63.45%		
Masculin	412		35.52%		
Non-binar	12		1.03%		
Facultate					
Arte și Design	51	188	27.12%		
Chimie, Biologie, Geografie	109	242	45.00%		
Drept	84	414	20.29%		
Economie și Administrarea Afacerilor	223	1085	20.55%		
Educație Fizică și Sport	108	260	41.53%		
Fizică	15	39	38.46%		
Litere, Istorie și Teologie	151	326	46.31%		
Matematică și informatică	179	410	43.65%		
Muzică și teatru	23	68	33.82%		
Sociologie și Psihologie	134	617	21.72%		
Științe Politice, Filosofie și Științe ale Comunicării	83	420	19.76%		
Total	1160	4069	28.50%		

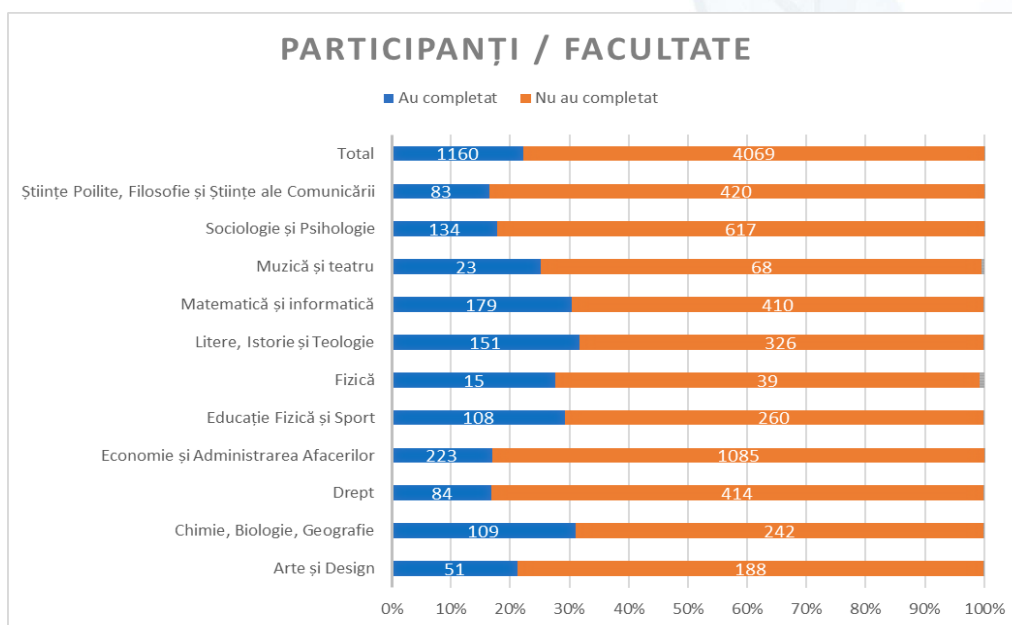


Fig. 2 – Distribuția participanților pe facultate și Universitate

IV.2. Participanți - predictorii ai abandonului școlar

Din totalul de **4069 de studenți** înscriși în programele de licență în anul universitar 2023-2024, un număr de **1891** au completat chestionarul care măsoară predictorii abandonului academic din evaluarea preliminară. Vârsta minimă a participanților a fost de 17 ani, cea maximă de 61 de ani, cu o medie de vârstă de 20.13 ani. Din totalul participanților, 1245 sunt de gen feminin, 629 sunt de gen masculin, iar 17 sunt non-binari. Datele demografice, repartizarea participanților pe facultăți și procentajul participanților din totalul de studenți înscriși pot fi găsite în Tabelul 2.

Tabelul 2. Datele demografice pentru chestionarul privind factorii de abandon

	N	N înscriși	Procent (%)	Media	As
Medie bac	1877			8.17	1.71
Vârsta	1891			20.26	5.01
Gen	1891				
Feminin	1245		65.80%		
Masculin	629		33.30%		
Non-binar	17		0.90%		
Facultate					
Arte și Design	59	188	31.38%		
Chimie, Biologie, Geografie	136	242	56.19%		
Drept	191	414	46.13%		
Economie și Administrarea Afacerilor	442	1085	40.73%		
Educație Fizică și Sport	125	260	48.07%		
Fizică	16	39	41.02%		
Litere, Istorie și Teologie	194	326	56.50%		
Matematică și informatică	221	410	53.90%		
Muzică și teatru	31	68	45.58%		
Sociologie și Psihologie	296	617	47.97%		
Științe Politice, Filosofie și Științe ale Comunicării	180	420	42.85%		
Total	1891	4069	46.47%		

PARTICIPANȚI / FACULTATE

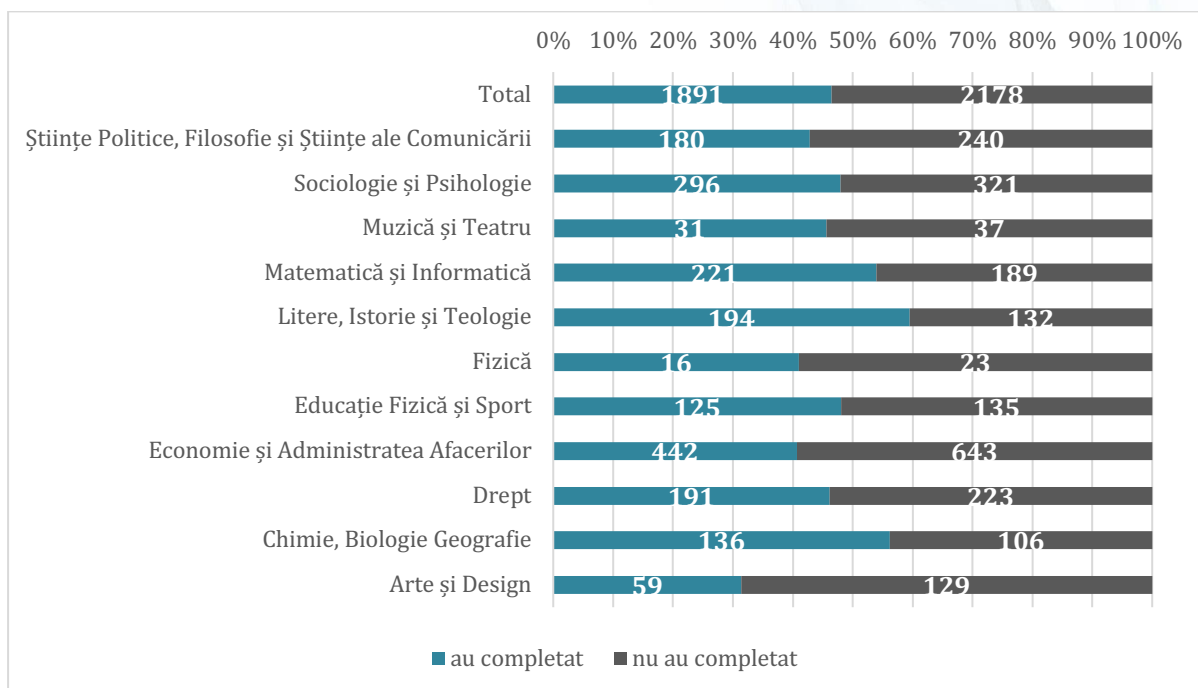


Fig. 3 – Distribuția participanților pe facultate / universitate pentru chestionarul privind factorii de abandon

V. Rezultate

Rezultatele vor fi împărțite în două secțiuni. În primul rând, vom prezenta rezultatele scalelor ce măsoară predictorii ai succesului academic (scalele 1-6). În al doilea rând, vom prezenta rezultatele scalei ce măsoară predictorii abandonului școlar.

V.1. Rezultate - predictorii ai succesului academic

Scorurile subscalelor chestionarelor indică faptul că, în medie, participanții la evaluarea preliminară au medii relativ ridicate. Pe lângă asta, toate instrumentele folosite prezintă calități psihometrice bune spre foarte bune (Alpha Cronbach între .70 și .91). Cele mai mari scoruri pot fi identificate pe subscalele chestionarului de *interes situațional*, ceea ce indică faptul că, în general, participanților le place domeniul pe care l-au ales și consideră că domeniul ales este unul plin de însemnătate și importanță. Putem observa și că rezultatele de la nivelul scalelor de interes situațional sunt confirmate și de media scorurilor scalelor motivaționale („*utilizarea*

strategiilor cognitive” și „*valoare intrinsecă*”). În legătură cu motivația studenților, media scorurilor subscalei *autoreglare* ne arată că, per ansamblu, studenții de anul 1 au o percepție pozitivă asupra propriilor competențe și sunt *încrezători* în abilitățile lor de a performa în mediul universitar. Mai mult, rezultatele obținute pe scala *anxietate* ($m = 3.63$, $AS = 1.67$) sugerează că, în medie, studenții participanți la evaluarea preliminară nu au tendința de a își face foarte multe *griji* legate de examene sau a alte testări. În plus, scorurile subscalelor *utilizarea strategiilor (meta)-cognitive în învățare, autoreglare, învățare de suprafață și învățare de profunzime* arată că, în medie, studenții din anul întâi tind să aibă o abordare de profunzime a învățării, unde accentul este pus pe crearea unei cunoașteri semnificative prin înțelegerea principiilor și temelor ce stau la baza informației. Când vine vorba de învățarea de suprafață, se poate observa că studenții nu au o anumită predispoziție pentru aceasta, scorurile medii fiind neutre.

Rezultatele pe scalele *colaborare* și *feedback* ne arată că, în general, participanții la evaluarea inițială sunt obișnuiți cu un *munca în echipă*, interdependența dintre studenți în procesul de învățare și *comunicarea frecventă și de sprijin* între cadre didactice și studenți. În legătură cu abilitățile de gândire reflexivă (general) și gândire reflexivă critică (specific – i.e. ca rezultat al procesului școlar), scorurile subscalelor specifice acestor variabile ne arată că, în medie, participanții prezintă un nivel ridicat de angajament în exploatarea propriilor experiențe pentru a conduce la noi înțelegeri, dar că acest angajament este mai scăzut în cadrul învățării școlare/academice. Analiza rezultatelor scalei *procrastinare* ne arată că, per ansamblu, studenții de anul 1 nu au o tendință predominantă de a *procrastina* în legătură cu activitățile academice.

Scoruri critice la nivelul facultăților

În practica statistică se arată că, în cazul distribuțiilor normale, în intervalul $-1 \leftrightarrow +1$ abateri standard de la medie se află aproximativ 68% din date, în intervalul $+2 \leftrightarrow +2$ abateri standard de la medie se află 95% din date, iar în intervalul $-3 \leftrightarrow +3$ abateri standard de la medie se află 99.7% din date. Regula este cunoscută și sub numele de regula 68-95-99.7. Așadar, pornind de la aceasta regulă am decis că pentru fiecare din subscalele fiecărui chestionar să definim punctul de identificare a acelor studenți cu scoruri foarte scăzute ca fiind $+/- 1.5$ abateri standard, de la medie, în funcție de valență (negativă sau pozitivă) a întrebărilor

scaleur. În Tabelul 4 se poate găsi distribuția scorurilor critice pe subscalele chestionarelor 1-6 pe fiecare facultate în parte. De exemplu, la Facultatea de Arte și Design, din 51 de participanți, 11.8% au avut scoruri problematice pe subscala SIS_SEN (i.e. menținerea interesului- sentiment).

Tabel 3. Procentul scorurilor critice pe subscalele chestionarelor în funcție de facultate

	N	MSLQ_ VI (%)	MSLQ AE (%)	MSLQ_ ANX (%)	MSLQ COG (%)	MSLQ AR (%)	SPQ IP (%)	SPQ IS (%)	SIS SEN (%)	SIS VAL (%)	RTQ REF (%)	RTQ CRIT (%)	COA COL (%)	COA FB (%)	APS (%)
FAD	51	9.8	9.8	3.9	9.8	3.9	3.9	5.9	11.8	9.8	5.9	7.8	7.8	7.8	0
FCBG	109	6.4	11.9	8.3	11	8.3	7.3	4.6	8.3	7.3	4.6	6.4	13.8	6.4	0
FD	84	9.5	7.1	0	8.3	4.8	6	4.8	7.1	9.5	7.1	4.8	7.1	6	0
FEAA	223	6.7	8.5	6.7	9.4	7.6	8.5	6.7	9.9	14.3	5.8	8.5	6.7	8.1	0
FEES	108	10.2	9.3	0	11.1	4.6	11.1	6.5	13.9	10.2	6.5	7.4	6.5	3.7	0
FF	15	0	0	6.7	6.7	0	6.7	6.7	6.7	6.7	13.3	0	6.7	13.3	0
FLIT	151	13.2	13.9	17.9	14.6	19.9	17.9	15.9	13.9	11.9	20.5	13.9	21.9	17.9	23.8
FMI	179	7.8	10.1	6.7	7.3	7.3	8.9	2.8	10.1	10.1	7.3	7.8	6.1	6.7	0
FMT	23	8.7	8.7	8.7	8.7	8.7	4.3	8.7	13	13	13	8.7	4.3	4.3	0
FSP	134	7.5	9.7	6.7	7.5	6.7	7.5	4.5	9.7	6.7	10.4	10.4	6.7	11.2	0
FPFC	83	9.6	8.4	6	8.4	6	9.6	8.4	14.5	12	6	8.4	7.2	8.4	0
Total	1160	7.9	8.4	6.7	7.8	6.6	7.8	4.7	11.2	10.5	6.4	8.2	8.1	8.1	0

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

V.2. Rezultate - predictorii ai abandonului școlar

Itemii chestionarelor au avut 2 tipuri de scale, anume Likert și dihotomice. Pentru itemii cu scale likert care intrau sub umbrela aceluiași predictor, au fost calculate scorurile totale, consistența internă și analizată distribuția datelor. Astfel, studenții aflați la M-1AS de medie au fost evidențiați ca fiind în risc pe acel factor/predictor. *Pentru media de bacalaureat, etalonul s-a creat separat pentru fiecare facultate, având în vedere condițiile de admitere.* Pentru scalele dihotomice (ex: pentru itemul Faptul că nu beneficiezi de un loc de cazare în cămin poate reprezenta o piedică în continuarea studiilor universitare?), studenții care au ales opțiunea DA au fost considerați ca fiind în risc. Astfel, pentru fiecare student s-a calculat în ce măsură acesta a abținut un scor “problematic” la un anumit predictor.

Tabel 4. Repartizarea numărului studenților pe grade de risc

Facultate	Risc scăzut	Risc mediu	Risc ridicat
1. Facultatea de Arte și Design	52	7	0
2. Facultatea de Chimie, Biologie, Geografie	115	18	3
3. Facultatea de Drept	173	13	5
4. Facultatea de Economie și de Administrare a Afacerilor	362	60	20
5. Facultatea de Educație Fizică și Sport	106	13	6
6. Facultatea de Fizică	14	1	1
7. Facultatea de Litere, Istorie și Teologie	176	13	5
8. Facultatea de Matematică și Informatică	211	9	1
9. Facultatea de Muzică și Teatru	28	2	1
10. Facultatea de Sociologie și Psihologie	285	8	3
11. Facultatea de Științe Politice, Filosofie și Științe ale Comunicării	147	23	10
Total la nivelul UVT	1669 (88%)	167 (9%)	55 (3%)

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

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

VI. Intervenții și recomandări propuse

VI.1. Predictorii ai succesului academic

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

A) Intervenții pentru studenți

- Ședințe de consiliere individuală (doar prin invitație spre studenți).
- Webinare CCOC pentru creșterea nivelului de autoeficacitate și reducerea anxietății de evaluare.
- Monitorizarea și integrarea rezultatelor obținute în cadrul modulului I *Consiliere profesională și orientare în carieră*.
- Pentru declanșarea și menținerea interesului studenților, se recomandă webinare și/sau ateliere cu teme ce se concentrează pe dezvoltarea comportamentelor proactive și a competențelor esențiale pentru performanța profesională.
- Intervenții abordate în webinare și/sau ateliere, grupuri de lucru și exerciții pentru dezvoltarea reflecției critice în cadrul disciplinei *Consiliere profesională și orientare în carieră*.

- Intervenții personalizate în cadrul ședințelor de consiliere individuală și intervenții la nivel de grup prin intermediul webinarilor sau atelierelor cu tematici precum: procrastinarea, managementul timpului, modalități eficiente de învățare etc.

B) Intervenții pentru cadre didactice

- Vor fi organizate două tipuri de acțiuni de formare de scurtă durată pentru cadrele didactice universitare. Primul tip de activități va urmări să diminueze abordările didactice centrate pe conținut. Cele de-al doilea tip va viza dezvoltarea competențelor de proiectare și implementare de acțiuni didactice centrate pe activitatea studentului.
- Workshopuri de scurtă durată pentru cadrele didactice pentru a cunoaște metode și tehnici de stimulare a interesului pentru studiu.
- Workshopuri de scurtă durată pentru cadrele didactice menite să ofere acestora metode și tehnici de stimulare a reflecției și gândirii critice ale studenților.
- Workshopuri de scurtă durată dedicate cadrelor didactice universitare menite să dezvolte competențele didactice de organizare a activităților pe grupe și de oferire de feedback către studenți.

VI.2. Predictorii ai abandonului școlar

După cum s-a menționat anterior, prin intermediul acestui instrument a fost calculat numărul predictorilor la care un student a obținut un scor critic, realizându-se astfel 3 clase de risc: scăzut, mediu și ridicat. Intervențiile propuse vizează atât gradul de risc în general, cât și predictorii specifici în particular. În acest sens, pentru: A) clasele de risc și B) predictorii specifici (acolo unde este cazul), se propun următoarele intervenții:

A) Gradele de risc

- Risc scăzut - nu necesita intervenție
- Risc mediu - se recomandă monitorizarea performanței academice a studentului și

semnalarea problemelor de către cadrele didactice și tutorii de an.

- Risc ridicat - se recomandă monitorizarea performanței academice a studentului/prezențele la activitățile didactice și semnalarea problemelor de către cadrele didactice și tutorii de an.

Fiecare student în risc mediu sau ridicat a fost contactat la momentul prezentării raportului de față de către un membru CCOC pentru reamintirea serviciilor departamentului, cu accent pe sesiunile individuale de consiliere (educațională și vocațională, în carieră, în scop de optimizare personală).

B) Predictorii specifici

b1) Așteptările identificate în ceea ce privește viața de student.

- Principala intervenție vizează conștientizarea realității academice prin sesiuni de informare referitoare la procesul educațional, sesiuni oferite prin intermediul tutorilor de an.

b2) Factorii care au influențat alegerea programului de studii universitare.

- Se recomandă ședințe de consiliere individuală oferite de CCOC pentru a facilita asumarea deciziei privind traseul profesional, pe de-o parte, și stabilirea obiectivelor de scurtă și lungă durată, pe de altă parte. De asemenea, se recomandă sesiuni de informare cu privire la posibilitățile profesionale facilitate de tutorii academici/studentii tutori.

b3) Performanța școlară anterioară evaluată prin media obținută la examenul de bacalaureat.

- Se recomandă monitorizarea performanței academice a studentului și semnalarea problemelor de către cadrele didactice și tutorii de an înspre CCOC. Acest lucru se poate realiza în prima etapă, după procesul de evaluare, iar pe parcursul semestrului prin evaluările formative. Cadrul formal este asigurat prin organizarea întâlnirilor de consultare a colectivelor de cadre didactice care predau la același program de studii (Hotărârea Senatului nr. 20 din data de 24.09.2020).

b4) Factori socio-economici ce pot influența traseul academic al studentului (background familial).

- Persoanelor al căror mediu de proveniență poate reprezenta un factor de risc pentru finalizarea studiilor universitare se recomandă facilitarea integrării acestora prin participarea la grupurile de suport sau prin intervenții specifice abordate în ședințele de consiliere individuală oferite de CCOC.

b5) Statutul de angajat/dorința de a se angaja a studentului

- Oferirea listelor cu studenții identificați tutorilor de an în vederea monitorizării prezențelor. Ulterior, aceste liste pot fi analizate și evaluate în cadrul întâlnirilor de monitorizare a procesului educațional.

b6) Analiza obstacolelor percepute subiectiv care pot împiedica finalizarea studiilor universitare

- Studenții care vor răspunde la această întrebare deschisă vor fi invitați să participe la sesiuni de consiliere individuală oferite de CCOC cu scopul de a ameliora dificultățile identificate la nivel personal, cât și de a învăța strategii de coping eficiente.

VII. Concluzii

Aplicarea evaluarea preliminară a studenților UVT a avut un dublu rol: pe de-o parte, evaluarea nivelului de dezvoltare a abilităților de învățare, iar pe de altă parte identificarea studenților care prezintă risc de abandon școlar. Prin acest raport s-a dorit oferirea unei imagini generale asupra situației în care un eșantion reprezentativ de studenți înmatriculați în anul I (ciclul I de studii universitare) se află, atât din punct de vedere profesional, cât și din anumite puncte de vedere personale care pot influența traseul lor educațional. Chestionarele au fost adaptate de CDA și CCOC pentru a surprinde două categorii de predictorii esențiali în înțelegerea parcursului educațional, anume predictorii care vizează succesul academic și predictorii care vizează abandonul academic. Cele două categorii de chestionare au fost aplicate separat în perioada septembrie-octombrie 2023.

Din totalul de 4069 de studenți înscriși în anul I la toate programele de studii (ciclul licență) ale Universității de Vest din Timișoara, 1160 (28,50%) au răspuns la instrumentul care măsoară

predictorii succesului academic și 1891 (46,47%) au răspuns la instrumentul care măsoară predictorii abandonului academic. Deși mai mult de jumătate dintre studenții anului I nu au răspuns cererii de completare a celor două chestionare, numărul respondenților este îndeajuns de ridicat pentru a se putea avansa concluzii cu nivel bun de generalitate. Totuși, în înțelegerea datelor, trebuie avut în vedere faptul că eșantionul de respondenți deși semnificativ din punct de vedere numeric este unul autoselectat. Astfel, trebuie considerat faptul că este posibil ca respondenții să fie studenți care, în general, au un angajament academic și instituțional mai mare decât cei care nu au dat curs invitației de a răspunde la chestionare.

În ceea ce privește predictorii succesului academic, procentul studenților care au abilități scăzute oscilează între 0% și 23,8%. Spre exemplu, dacă nu găsim niciun student de la FF cu scor critic în cazul scalei motivaționale autoeficiență (0%), avem procente semnificative în cazul studenților FLIT în ceea ce privește menținerea interesului (13,9%) și a studenților FMT în ceea ce privește abilitățile de *gândire critică* (8.7%). Așadar, noua generație de studenți de anul acesta are rezultate bune spre foarte bune pentru instrumentul ce măsoară succesul academic, însă scorurile critice arată că există nevoie de suport în rândul studenților, în special în zona stimulării interesului pentru studiu și dezvoltării abilităților de gândire critică.

În ceea ce privește predictorii abandonului academic, procentul studenților din anul I care au fost identificați în **risc ridicat de abandon** este **3%**. Astfel, din cei 1891 de studenți care au participat la testare, **55** dintre aceștia au fost identificați ca având un **risc ridicat** în ceea ce privește abandonul academic. Totodată 167 de studenți (9%) au fost identificați ca având un risc mediu, în timp ce 1669 de studenți, reprezentând 88% au fost identificați ca având un risc scăzut de abandon. Merită adăugat faptul că acest demers este unul statistic și reflectă într-o proporție limitată realitatea deoarece nu poate surprinde complexitatea psihică a studenților sau alți factori individuali care pot influența decizia de renunțare la studii (ex. reziliența educațională / psihologică). Un exemplu în acest sens poate fi cel al unui student care deși a fost clasat ca fiind în risc crescut de abandon el de fapt să dovedească un nivel crescut al rezilienței educaționale și prin urmare să facă față cu brio provocărilor academice. Este valabilă și viceversa, adică acea situație în care un student care a fost identificat ca aparținând clasei de risc scăzut în ceea ce privește abandonarea studiilor să ajungă să renunțe la studii (ex. desfășurarea propriu-zisă a studiilor universitare nu reușește să trezească sau să mențină interesul pentru studiu al studentului ducând la lipsă de motivare etc.). Ca atare

evaluarea riscului de abandon școlar și/sau de succes academic reflectă o evaluare de moment care poate evolua sau nu în direcția dorită în funcție de suportul instituțional primit de student, dar și de resursele sale personale (cele testate în demersul nostru sau altele complementare acestora). De aceea, la nivelul UVT, prin CCOC au fost și vor continua să fie implementate o serie de acțiuni cu scopul de a veni în sprijinul studenților într-o manieră personalizată mai ales prin intermediul sesiunilor individuale de consiliere pe care aceștia le pot accesa. **Monitorizarea studenților se va realiza și longitudinal**, demersul de evaluare premilinară va fi aplicat și anilor al II-lea și al III-lea de studii. Astfel, în funcție de evoluția scorurilor de risc, studenții pot beneficia de diferite sesiuni de formare și consiliere oferite în manieră personalizată de către echipa CCOC, dar și de asigurarea de condiții speciale din partea facultăților (de exemplu, timp mai lung sau întâietate acordată pentru consultanța săptămânală oferită de cadrele didactice etc.).

Referințe bibliografice

- Aypay, A., Çekiç, O., & Boyacı, A. (2012). Student retention in higher education in Turkey: A qualitative study. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 14(1), 91-116.
- Aparicio-Chueca, P., Domínguez-Amorós, M., & Maestro-Yarza, I. (2021). Beyond university dropout. An approach to university transfer. *Studies in Higher Education*, 46(3), 473-484.
- Araque, F., Roldán, C., & Salguero, A. (2009). Factors influencing university dropout rates. *Computers & Education*, 53(3), 563-574.
- Archuleta, K. L., Dale, A., & Spann, S. M. (2013). College students and financial distress: exploring debt, financial satisfaction, and financial anxiety. *Journal of Financial Counseling and Planning*, 24(2), 50-62.
- Biggs, J., Kember, D., & Leung, D. Y. (2001). The revised two-factor study process questionnaire: R-SPQ-2F. *British journal of educational psychology*, 71(1), 133-149.
- Cantor, M. R. (2019). Retention of Long Island Millennials at a Suburban Community College: Are They College Ready?. *Journal for Leadership and Instruction*, 18(1), 36-41.
- Emlin, A. S. (1993). Is college financial aid equitable and efficient? *Journal of Economic Perspectives*, 7(2), 143-158.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Routledge.
- Habermas, J. (1970) Towards a theory of communicative competence, *Inquiry*, 13, whole issue.
- Habermas, J. (1972) *Knowledge and Human Interests*, trans. J.J. SHAPIRO (London, Heinemann).

- Habermas, J. (1974) *Theory and Practice*, trans. J. VIERTEL (London, Heinemann)
- Joo, S. H., Durband, D. B., & Grable, J. (2008). The academic impact of financial stress on college students. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 10(3), 287-305.
- Kember, D., Leung, D. Y., Jones, A., Loke, A. Y., McKay, J., Sinclair, K., ... & Yeung, E. (2000). Development of a questionnaire to measure the level of reflective thinking. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 25(4), 381-395.
- Larsen, M. R., Sommersel, H. B., & Larsen, M. S. (2013). *Evidence on dropout phenomena at universities*. Copenhagen: Danish Clearinghouse for educational research.
- Lassibille, G., & Navarro Gómez, L. (2008). Why do higher education students drop out? Evidence from Spain. *Education Economics*, 16(1), 89-105.
- Linnenbrink-Garcia, L., Durik, A. M., Conley, A. M., Barron, K. E., Tauer, J. M., Karabenick, S. A., & Harackiewicz, J. M. (2010). Measuring situational interest in academic domains. *Educational and psychological measurement*, 70(4), 647-671.
- McGhie, V. (2017). Entering university studies: identifying enabling factors for a successful transition from school to university. *Higher Education*, 73(3), 407-422.
- Mezirow, J. (1981) A critical theory of adult learning and education, *Adult Education*, 32(1), pp. 3–24.
- Mitchell, M. (1993). Situational interest: Its multifaceted structure in the secondary school mathematics classroom. *Journal of Educational Psychology*, 85, 424-436.
- Pintrich, P. R. (1991). A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ).
- Rothblum, E. D., Solomon, L. J., & Murakami, J. (1986). Affective, cognitive, and behavioral differences between high and low procrastinators. *Journal of counseling psychology*, 33(4), 387.
- Schiefele, U. (1991). Interest, learning and motivation. *Educational Psychologist*, 26, 299-323.
- Schiefele, U. (2001). The role of interest in motivation and learning. In J. Collis & S. Messick (Eds.), *Intelligence and personality: Bridging the gap in theory and measurement* (pp. 163-194). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Schneider, M., & Preckel, F. (2017). Variables associated with achievement in higher education: A systematic review of meta-analyses. *Psychological bulletin*, 143(6), 565.
- Specht, J., McGhie-Richmond, D., Loreman, T., Mirenda, P., Bennett, S., Gallagher, T., & Cloutier, S. (2016). Teaching in inclusive classrooms: Efficacy and beliefs of Canadian preservice teachers. *International Journal of Inclusive Education*, 20(1), 1-15.
- Terenzini, P. T., Cabrera, A. F., & Colbeck, C. L. (1999, November). Assessing classroom activities and outcomes. In *FIE'99 Frontiers in Education. 29th Annual Frontiers in Education Conference. Designing*

- the Future of Science and Engineering Education. Conference Proceedings (IEEE Cat. No. 99CH37011 (Vol. 3, pp. 13C1-19). IEEE.*
- Tinto, V., & Cullen, J. (1973). *Dropout in Higher Education: A Review and Theoretical Synthesis of Recent Research*. Office of Education (DHEW).
- Warburton, K. (2003). Deep learning and education for sustainability. *International Journal of Sustainability in Higher Education*.
- Wolter, S. C., Diem, A., & Messer, D. (2014). Drop-outs from Swiss Universities: an empirical analysis of data on all students between 1975 and 2008. *European Journal of Education*, 49(4), 471-483.
- Yockey, R. D. (2016). Validation of the short form of the academic procrastination scale. *Psychological reports*, 118(1), 171-179.