

Raport de evaluare preliminară a studenților din anul I al studiilor universitare de licență 2024-2025

Echipa studiului de impact:

Reprezentant CDA: Paula I. CAZAN

Consilier SCSS: Alexa LUANA

Coordonatori

Prof. univ. dr. habil. Marian D. ILIE

Psih. Dr. Roxana PĂCURAR

CUPRINS:

I. Introducere.....	3
II. Procedura.....	4
III. Instrumente - predictorii ai succesului academic și ai abandonului școlar.....	4
IV. Participanți.....	10
IV.1. Participanți - predictorii ai succesului academic	10
IV.2. Participanți - predictorii ai abandonului școlar	12
V. Rezultate.....	14
V.1. Rezultate - predictorii ai succesului academic.....	14
V.2. Rezultate - predictorii ai abandonului școlar	16
VI. Intervenții și recomandări propuse	20
VI.1. Predictorii ai succesului academic.....	20
VI.2. Predictorii ai abandonului școlar	21
VII. Concluzii	23
Anexe – Itemii chestionarelor	25
Referințe bibliografice.....	26

I. Introducere

În perioada *septembrie – octombrie 2024* a avut loc **evaluarea preliminară a studenților**, demersul a marcat al patrulea an de când a fost pentru prima dată implementat în Universitatea de Vest din Timișoara (UVT). Acest raport prezintă rezultatele studenților înscriși, în anul I, la studii universitare de licență în anul universitar 2024-2025.

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

Această evaluare a fost derulată de **Direcția de Management Educațional (DME)**, prin *Serviciul de Consiliere și Sprijin pentru Studenți (SCSS)* și *Centrul de Dezvoltare Academică (CDA)*.

Rezultatele obținute în urma evaluării preliminare sunt puse la dispoziția facultăților și departamentelor academice ale UVT, prin acest raport, pentru a sprijini ~~monitorizarea~~ parcursului educațional al studenților și monitorizarea acestuia de către tutorii de an și coordonatorii programelor de studii. De asemenea, aceste informații contribuie la organizarea de activități remediale și de sprijin, în colaborare cu cadrele didactice universitare și cu susținerea Direcției de Management Educațional (DME).

Totodată, prin acest proces de evaluare, au fost identificați studenții aflați în situații de risc de abandon, dintre cei care au răspuns la întrebările chestionarului. Următorul pas este acela de a dezvolta și implementa intervenții și programe de sprijin care să faciliteze integrarea lor în mediul universitar și să susțină dezvoltarea personală și profesională a acestora în UVT.

II. Procedura

Rezultatele prezentate în acest raport au fost 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. Linkul către chestionar a fost oferit de echipa Serviciului de Consiliere și Sprijin pentru Studenți (SCSS) în cadrul prezentării serviciilor de consiliere din Săptămâna de Inițiere și ulterior de echipa Serviciului de Management al Calității și Suport pentru Procesul Educațional (SMCSPE). 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 invitații pentru a completa chestionarul. Răspunsurile studenților au fost analizate de echipele SCSS și CDA.

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

În științele sociale, pentru a măsura puterea relației dintre două variabile se calculează mărimea efectului (engl. effect size). Astfel, în domeniul științelor educației, mărimea efectului ne poate arată cât de mare este impactul pe care îl are o strategie didactică asupra reușitei studenților în învățare. Cohen (1988) propune următoarele praguri pentru interpretarea mărimii efectului (notată cu d): $d = 0,20$ efect scăzut; $d = 0,50$ efect mediu; $d = 0,80$ și peste - efect puternic. De exemplu, un profesor care integrează cunoștințele anterioare ale studenților în activitățile didactice va ajuta mai mult la succesul academic al studenților săi ($d = .93$), față de situația în care nu ar face apel la această strategie ci s-ar baza pe integrarea umorului în procesul de instruire (.04). În acest context, pentru a selecta variabile cât mai relevante pentru studiul nostru, am luat în calcul mărimea efectului pe care o serie de variabile îl au asupra succesului academic. Ca atare, instrumentele care au fost aplicate în cadrul acestei sunt următoarele:

1. Chestionar despre strategiile motivaționale utilizate în învățare (Motivated Strategies for Learning Questionnaire - MSLQ; Pintrich, 1991);
2. Chestionar privind abordarea învățării – revizuit (Study Process Questionnaire – Revised - R-SPQ-2F; Biggs și colegii, 2001);

3. Sondajul de interes situațional (*Situational Interest Survey - SIS*; Linnenbrink-Garcia și colegii 2010);
 4. Chestionarul de gândire reflexivă (*Reflective Thinking Questionnaire - RTQ*; Kember, Leung și colegii, 2000);
 5. Sondajul privind activitățile și rezultatele de la clasă (*Classroom Activities and Outcomes Survey*; Terenzini, 1999);
 6. Scala de procrastinare academică (*Academic Procrastination Scale - S - APS-S*; Yockey, 2016);
 7. Predictori ai intenției de a abandona studiile universitare în rândul studenților (*Predictors of academic dropout intention in university students*; Tinto & Cullen, 1973).
1. Chestionarul despre strategiile motivaționale utilizate în învățare (*MSLQ*, Pintrich, 1991) este constituit din 44 de itemi și măsoară *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 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 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*. *Declanșarea interesului situațional* presupune sporirea experiențelor afective ale indivizilor asociate mediului de învățare, ca atare 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 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 studiu 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: *Ațiune habituală, Înțelegere, Reflecție și Reflecție critică*. Pentru evaluarea preliminară vom folosi două dintre subscalele chestionarului: *Reflecție și Reflecție critică*. *Reflecția* în contextul învățării este un termen generic pentru acele activități intelectuale și afective în care indivizii se angajează să-și exploreze experiențele pentru a conduce la noi înțelegeri și aprecieri (Kember, Leung, și colegii 2000). Ultima treaptă a scalei, și cea mai importantă pentru succesul academic, este *reflecția critică*, care se bazează pe teoria critică (Mezirow, 1981) și scrierea lui Habermas (de exemplu, 1970, 1972, 1974). Pentru a suferi o transformare a perspectivei este necesar să recunoaștem că multe dintre acțiunile noastre sunt guvernate de un set de credințe și valori care au fost aproape inconștient asimilate din mediul particular. Reflecția critică, deci, necesită apoi o revizuire solidă a presupuzițiilor din învățarea anterioară conștientă și inconștientă și a consecințelor acestora (Kember și colegii, 2000). Gândirea critică, în general, este un bun predictor pentru succesul academic, având o mărime a efectului medie ($d= 0.32$) (Schneider & Preckel, 2017).
5. Sondajul privind activitățile și rezultatele de la clasă (Terenzini, 1999) conține mai multe dimensiuni legate de desfășurarea activităților „la clasă”. Pentru evaluarea preliminară am folosit doar două dintre subscalele chestionarului: *Învățarea colaborativă și Feedbackul*. *Învățarea colaborativă* măsoară nivelul de interdependență dintre studenți, necesar pentru învățarea în grup (Terenzini, 1999). *Învățarea colaborativă* are o mărime a efectului medie în determinarea succesului academic ($d=0.41$). *Feedbackul* măsoară nivelul de practici care favorizează comunicarea frecventă și de sprijin între cadre didactice și studenți (Terenzini, 1999). *Feedbackul* are o mărime a efectului mare în determinarea succesului academic ($d= 0.70$, Hattie, 2012).

6. Scala de procrastinare academică (Yockey, 2016) este un instrument scurt, unidimensional, bazat pe instrumentul dezvoltat de McCloskey (2011). Acest instrument măsoară, după cum îi sugerează numele, procrastinarea în domeniul academic. *Procrastinarea academică* a fost definită ca tendința predominantă de a amâna activitățile academice și este aproape întotdeauna asociată cu anxietatea (Rothblum, Solomon și Murakami, 1986). Procrastinarea este foarte frecventă în rândul studenților, 95% până la 99% dintre studenți identificându-se ca procrastinatori (Day, Mensink și O'Sullivan, 2000). Procrastinarea academică are o mărime a efectului medie spre mare, în sens negativ, în determinarea succesului academic ($d = -0.52$) (Schneider & Preckel, 2017)
7. Predictori ai intenției de a abandona studiile universitare în rândul studenților (Tinto și Cullen, 1973)

Modelul propus de Tinto și Cullen (1973) (Fig. 1) pleacă de la asumția că indivizii intră în instituțiile de învățământ superior cu un bagaj emoțional și intelectual care conține, pe lângă caracteristicile individuale, experiența anterioară cu sistemul educațional și cu mediul familial. Un astfel de bagaj are un impact relevant atât asupra 1) elementelor motivaționale care îi împing pe indivizi să se înscrie într-o instituție de învățământ superior pentru a obține o 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.

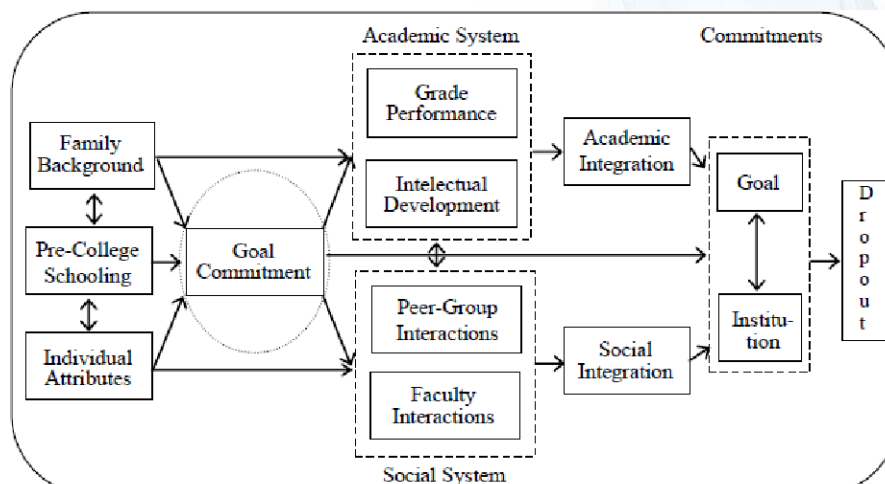


Fig. 1 - Modelul teoretic al abandonului academic (Tinto & Cullen, 1973)

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 exprimată a studentului de a fi cazat într-un cămin studentesc și a nu beneficia de acesta;
- raportarea subiectivă la afecțiunea cronică (dacă este cazul) de care suferă.

Data fiind perioada de aplicare, la începutul anului universitar, chestionarul de față a avut ca principale componente prima parte a modelului și anume: backgroundul familial, experiența educațională anterioară, așteptările studenților cu privire la mediul academic și raportarea la programul de studii ales, urmând ca din semestrul al doilea să fie investigate următoarele componente ale modelului: integrarea academică și integrarea socială.

IV. Participanți

IV.1. Participanți - predictorii ai succesului academic

Din totalul de **4338 de studenți** înscriși în programele de licență în cohorta 2024-2025, un număr de **990 (22.82%)** au răspuns chestionarelor ce măsoară *predictorii succesului academic* din evaluarea preliminară. Vârsta minimă a participanților a fost de 17 ani, cea maximă de 55 de ani, cu o medie de vârstă de 20.33 ani. Din totalul participanților, 642 sunt de gen feminin, 341 sunt de gen masculin, iar 7 sunt non-binari. Datele demografice,

repartizarea participanților pe facultăți și procentajul participanților din totalul de studenți înscriși pot fi găsite în *Tabelul 1*. Cel mai mare procent de completare la nivel de facultate a fost înregistrat în cazul Facultății de Chimie, Biologie și Geografie (48.12%). O reprezentare grafică a proporției de participanți din totalul de studenți înscriși pe fiecare facultate poate fi găsită în *Figura 2*.

Tabelul 1. Datele demografice și distribuția pe facultăți a studenților

	N	N înscriși	Procent (%)	Media	As
Medie bac	988			7.96	2.40
Vârsta	990			20.32	5.21
Gen					
Feminin	642		64.8%		
Masculin	341		34.4%		
Non-binar	7		.7%		
Facultate					
Arte și Design	43	208	20.67%		
Chimie, Biologie, Geografie	128	266	48.12%		
Drept	85	487	17.45%		
Economie și Administrarea Afacerilor	164	1089	15.06%		
Educație Fizică și Sport	106	268	39.55%		
Fizică	9	34	26.47%		
Litere, Istorie și Teologie	91	314	28.98%		
Matematică și informatică	125	419	29.83%		
Muzică și teatru	22	71	30.99%		
Sociologie și Psihologie	171	752	22.74%		
Științe Politice, Filosofie și Științe ale Comunicării	44	430	10.23%		
Total	990	4338	22.82%		

PARTICIPANȚI / FACULTATE

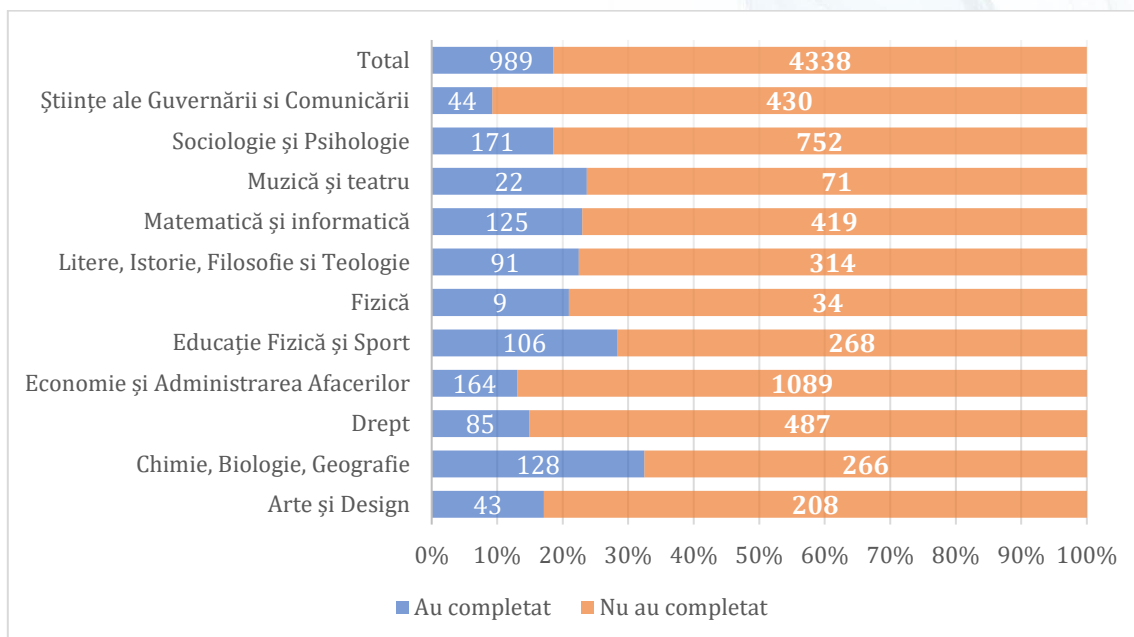


Fig. 2 – Distribuția participanților pe facultate / universitate pentru chestionarul privind factorii de succes academic

IV.2. Participanți - predictorii ai abandonului școlar

Din totalul de **4330 de studenți** înscriși în programele de licență în anul universitar 2024-2025, un număr de **1445** au completat chestionarul care măsoară predictorii abandonului academic din evaluarea preliminară (33,37%). Vârsta minimă a participanților a fost de 17 ani, cea maximă de 55 de ani, cu o medie de vârstă de 20.19 ani. Din totalul participanților, 968 (67%) sunt de gen feminin, 468 (32,4%) sunt de gen masculin, iar 9 (0,6%) 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	1437			8.31	1.01
Vârsta	1445			20.19	5.01
Gen	1445				
Feminin	968		67%		
Masculin	468		32.4%		

Non-binar	9		0.6%
Facultate			
Arte și Design	61	208	29.33%
Chimie, Biologie, Geografie	138	266	51.88%
Drept	169	487	34.70%
Economie și Administrarea Afacerilor	286	1086	26.33%
Educație Fizică și Sport	108	268	40.30%
Fizică	13	34	38.23%
Litere, Istorie, Filosofie și Teologie	85	314	27.07%
Matematică și informatică	168	416	40.38%
Muzică și teatru	31	71	43.66%
Sociologie și Psihologie	307	750	40.93%
Științe ale Guvernării și Comunicării	79	430	48.37%
Total	1445	4330	33.37%

PARTICIPANȚI / FACULTATE

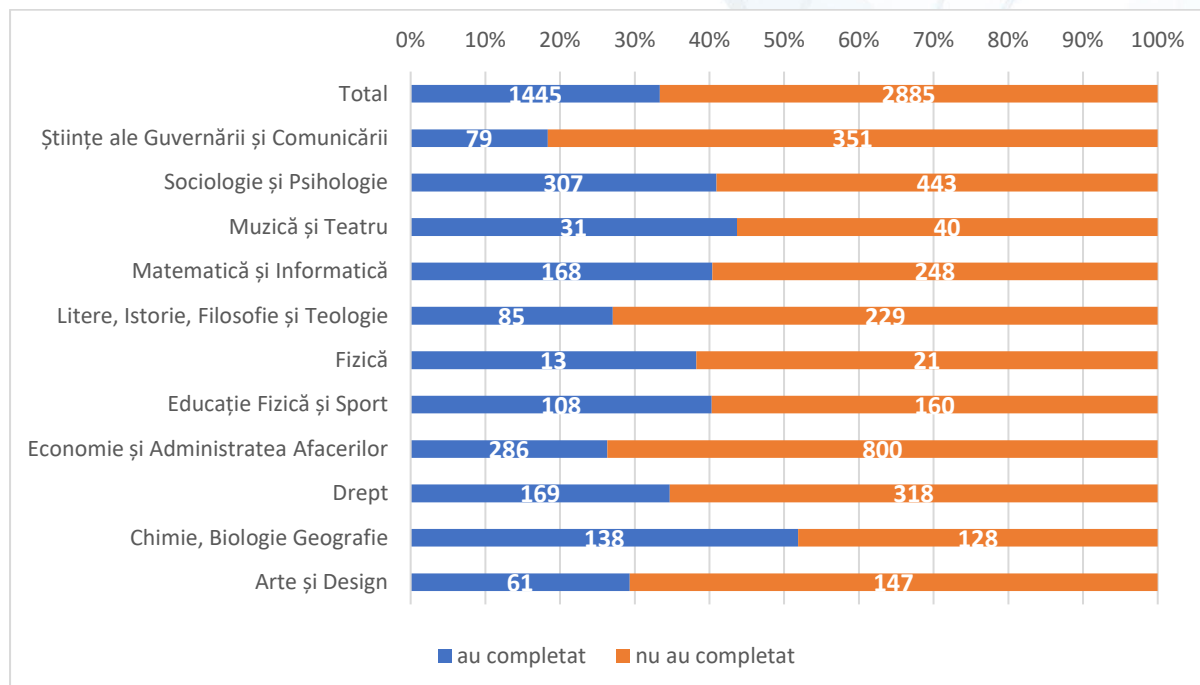


Fig. 3 – Distribuția participanților pe facultate / universitate pentru chestionarul privind factorii de abandon

V. Rezultate

Rezultatele sunt raportate în două secțiuni. În prima secțiune, vom prezenta rezultatele scalelor ce măsoară predictorii ai succesului academic (scalele 1-6). În cea de a doua parte, vom prezenta rezultatele scalei ce măsoară predictorii abandonului școlar.

V.1. Rezultate - predictorii ai succesului academic

Statistici descriptive

După cum se poate observa în *Tabelul 3*, scorurile pe subscalele chestionarelor indică faptul că, în medie, participanții la evaluarea preliminară au scoruri relativ ridicate. Pe lângă asta, majoritatea instrumentelor folosite prezintă calități psihometrice bune spre foarte bune. Valorile Alpha Cronbach sunt în general ridicate ($\alpha > .80$ pentru majoritatea scalelor), indicând faptul că itemii care compun fiecare scală măsoară într-adevăr același construct și că instrumentul este fiabil. Dintre toate dimensiunile, doar variabila de *reflecție habituală* (RTQ_HAB) nu are valori optime ($\alpha < .70$), prin urmare nu a fost inclusă în analizele ulterioare.

Tabelul 3. Statistici descriptive și coeficienți de consistență internă

Variabila	Dimensiuni	N	Min	Max	Medie	AS	Număr itemi	Alpha Cronbach
MSLQ	MSLQ_AE	990	1.67	7.00	5.45	.99	9	.87
	MSLQ_VI	990	1.00	7.00	4.86	1.12	9	.90
	MSLQ_ANX	990	1.00	7.00	3.56	1.70	4	.89
	MSLQ_COG	990	1.69	7.00	5.43	.92	13	.86
	MSLQ_AR	990	2.00	7.00	5.00	.93	9	.85
R-SPQ-2F	SPQ_IP	990	1.00	5.00	3.56	.74	10	.85
	SPQ_IS	990	1.00	5.00	2.48	.77	10	.83
SIS	SIS_SEN	990	1.75	7.00	6.15	1.06	4	.73
	SIS_VAL	990	1.00	7.00	6.23	1.04	5	.72

Variabila	Dimensiuni	N	Min	Max	Medie	AS	Număr itemi	Alpha Cronbach
COA	COA_COL	990	1.00	4.71	2.67	.67	7	.89
	COA_FB	990	1.00	5.00	2.56	.90	3	.86
RTQ	RTQ_HAB	990	1.00	5.00	3.20	.81	4	.63
	RTQ_REF	990	1.50	5.00	4.03	.70	4	.70
	RTQ_CRIT	990	1.00	5.00	3.49	.94	4	.78
APS	APS	990	1.00	5.00	2.41	1.08	5	.92

Nota: VI = valoare intrinsecă; AE= autoeficiența; 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

Rezultatele raportate pe scalele ce măsoară strategiile și credințele motivaționale ale studenților pentru învățare ne arată că aceștia cred în capacitatea lor de a învăța și de a obține rezultate bune (autoeficiență, $m = 5.45$, $AS = .99$) și valorizează cunoașterea în sine, nu doar notele sau recunoașterea socială (motivație intrinsecă, $m = 4.86$, $AS = 1.12$). Totodată, studenții dau dovadă de un nivel ridicat de autoreglare ($m = 5.00$, $AS = .92$). Deși există o oarecare îngrijorare legată de examene și evaluări în rândul studenților (anxietate de evaluare, $m = 3.56$, $AS = 1.70$), nivelul de anxietate este moderat, ceea ce sugerează că, în general, studenții se simt confortabil în mediul academic. Studenții folosesc activ diverse strategii cognitive de învățare (strategii cognitive, $m = 5.43$, $AS = .92$).

Rezultatele privind abordarea învățării de către studenți arată că studenții din anul I adoptă, în medie, o abordare a învățării de profunzime ($m = 3.56$, $AS = .74$, pe o scală de la 1-5), concentrându-se pe înțelegerea informațiilor acumulate, pe care le corelează cu experiențe și achiziții anterioare. Pentru dimensiunea abordarea învățării de suprafață ($m = 2.48$, $AS = .77$), studenții prezintă rezultate neutre, arătând că nu au o tendință clară de a adopta strategii superficiale de învățare.

Raportându-se la experiența lor din liceu de a lucra la clasă într-un mod colaborativ, studenții apreciază sub medie oportunitățile de a lucra în echipă și de a primi feedback constructiv din partea cadrelor didactice (colaborare, $m = 2.67$, $AS = .67$; feedback, $m = 2.56$, $AS = .90$). Din alt punct de vedere, subscalele chestionarului de interes situațional (interes situațional menținut pe sentiment, $m = 6.15$, $AS = 1.06$; interes situațional menținut pe valoare, $m = 6.23$, $AS = 1.04$), indică faptul că participanții apreciază domeniul de studiu ales și îl consideră semnificativ și valoros.

În ceea ce privește gândirea reflexivă ($m = 4.03$, $AS = .70$) și reflecția critică ($m = 3.49$, $AS = .94$), studenții raportează o tendință crescută de a analiza propriile experiențe pentru a ajunge la noi înțelegeri. În ceea ce privește procrastinarea ($m = 2.41$, $AS = 1.08$), rezultatele indică o bună gestionare a timpului de către studenți.

Scoruri critice la nivelul facultăților

În practica statistica se arată ca, în cazul distribuțiilor normale, în intervalul $-1 <-> +1$ abateri standard de la medie se află aproximativ 68% din date, în intervalul $+2 <-> +2$ abateri standard de la medie se afla 95% din date, iar în intervalul $-3 <-> +3$ abateri standard de la medie se afla 99.7% din date. Regula este cunoscută și sub numele de regula 68-95-99,7. Așadar, pornind de la aceasta regulă am decis ca 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 scalelor. În Tabelul 4 se poate găsi distribuția scorurilor critice pe subscalele chestionarelor 1-6 pe fiecare facultate în parte. Totodată, am marcat pe fond de culoare închisă cele mai mari procente la nivelul fiecărei facultăți, precum și la nivelul general al universității. Astfel, la nivelul universității pare că cele mai multe scoruri critice se regăsesc în zona menținerii interesului pentru studiu, peste 10% din studenții respondenți raportând scoruri critice în cazul acestora variabile. Așadar, pare că unul din zece respondenți nu regăsește cu ușurință entuziasm pentru ceea ce învață și nici semnificația, valoare adăugată a domeniului studiat.

Tabel 4. 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	43	11.6%	9.3%	7.0%	7.0%	4.7%	4.7%	6.9%	11.6%	11.6%	7%	7%	2.3%	11.6%	11.7%
FCBG	128	7%	9.4%	9.4%	6.3%	7.8%	4.7%	6.3%	7.8%	9.4%	8.6%	7%	7%	5.5%	10.9%
FD	85	8.2%	11.8%	14.1%	5.9%	4.7%	5.9%	4.8%	8.2%	10.6%	5.9%	8.2%	7.1%	8.2%	8.3%
FEAA	164	6.70%	9.80%	12.0%	9.6%	10.2%	8.5%	10.8%	10.4%	9.1%	9.8%	8.5%	4.9%	6.1%	9%
FEFS	106	9.4%	7.5%	24.5%	9.4%	13.2%	5.7%	9.2%	9.4%	15.1%	5.7%	8.5%	4.7%	6.6%	8.4%
FF	9	11.1%	0%	0%	11.1%	0%	0%	0%	0%	11.1%	0%	0%	0%	0%	66.6%
FLIFT	91	7.7%	7.7%	4.4%	8.8%	9.9%	9.9%	8.8%	9.9%	8.8%	5.5%	5.5%	6.6%	8.8%	9.9%
FMI	125	6.4%	6.4%	0.0%	5.6%	7.2%	7.2%	8%	11.2%	7.2%	8.0%	8.8%	6.4%	4.8%	12.2%
FMT	22	9.1%	9.1%	4.5%	9.1%	4.5%	9.1%	9%	13.6%	13.6%	0.0%	9.1%	13.6%	0.0%	9.0%
FSP	171	6.4%	8.2%	17.5%	8.8%	6.4%	7.6%	7.1%	9.9%	8.2%	9.9%	8.2%	5.8%	9.4%	8.3%
FSCG	44	6.8%	6.8%	2.3%	4.5%	6.8%	2.3%	9.1%	6.8%	9.1%	4.5%	6.8%	6.8%	0.0%	6.8%
Total	990	7.8%	8.2%	7.7%	7.1%	7.9%	7.0%	7.4%	10.3%	10.0%	4.6%	8.4%	6.3%	7.5%	8.0%

Nota.: VI = valoare intrinseca; AE= autoeficiența; 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 critica; COL = colaborare; FB = feedback; APS = procrastinare.

Facultatea de Arte și Design (FAD)

Din 43 de participanți, regăsim scoruri problematice la peste 11% dintre respondenți, la nivelul a cinci variabile (motivație – valoare intrinsecă, menținerea interesului pentru studiu – sentiment și valoare, colaborare și procrastinare). Așadar, mai mult de unul din zece respondenți nu regăsesc (sau regăsesc într-o mică măsură) motivație intrinsecă și entuziasm față de ceea ce studiază, nu regăsesc semnificația, valoarea adăugată a ceea ce studiază și, totodată, au dificultăți în a colabora și sunt predispuși la procrastinare.

Facultatea de Chimie, Biologie, Geografie (FCBG)

Pentru cei 128 de studenți ce au completat chestionarul, identificăm un scor problematic de 10.9% la nivelul unei singure dimensiuni – procrastinarea. Prin urmare, putem spune că cel puțin unul din 10 respondenți au prostul obicei de a lăsa rezolvarea sacrilor academice pe ultimele momente.

Facultatea de Drept (FD)

În cadrul Facultății de Drept, din cei 85 de participanți, peste 10.6% din studenți au scoruri problematice pe trei scale (motivație – autoeficiență; anxietate de evaluare; menținerea interesului pentru studiu - valoare). Așadar, mai mult de unul din zece respondenți consideră că nu sunt autoeficienți, le este frică de procesul de evaluare și au dificultăți în găsirea sensului și a valorii adăugate, raportat la conținutul de studiu.

Facultatea de Economie și Administrare a Afacerilor (FEAA)

Din 164 de participanți, peste 10% din studenți au scoruri problematice pentru patru dimensiuni (motivație – anxietatea de evaluare; autoreglarea; învățarea de suprafață; menținerea interesului pentru studiu - sentiment). Prin urmare, mai mult de unul din zece respondenți trăiesc un sentiment de teamă când se gândesc la evaluare și au dificultăți în a-și autoregla comportamentul în relație cu solicitările academice. Aceștia nu găsesc bucurie în ceea ce învață, având un interes scăzut și preferă să abordeze învățarea într-o manieră superficială (ex. memorare, soluționare de scurtă durată a problemelor).

Facultatea de Educație Fizică și Sport (FEFS)

Din 106 participanți, regăsim scoruri problematice la peste 13.2% dintre respondenți, la nivelul a trei variabile (motivație – anxietatea de evaluare; autoreglarea; menținerea interesului pentru studiu - valoare). Așadar, mai mult de unul din zece respondenți trăiesc un sentiment de teamă când se gândesc la evaluare, prezintă dificultăți în a-și autoregla comportamentul în relație cu solicitările academice și nu regăsesc semnificația, valoarea adăugată a ceea ce studiază, având astfel un interes scăzut pentru învățare.

Facultatea de Fizică (FF)

Din cei 9 respondenți de la Facultatea de Fizică, o persoană prezintă scoruri problematice pentru 3 dimensiuni (motivație – valoare intrinsecă; strategii cognitive; menținerea interesului pentru studiu – valoare). Cu alte cuvinte, studentul în cauză nu găsește (sau găsește într-o mică măsură) motivația intrinsecă, are dificultăți în a decide ce strategii cognitive sunt cele mai eficiente pentru reușita lui și nu găsește semnificația, valoarea adăugată a ceea ce studiază.

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

Participanții din cadrul FLIFT prezintă 4 dimensiuni (autoreglarea; învățarea de profunzime; menținerea interesului pentru studiu – sentiment; procrastinare) cu scoruri problematice, 9.9% din cei 91 de studenți oferind valori scăzute. Așadar, aceștia au dificultăți în autoreglarea comportamentului asociat învățării, tind să evite să parcurgă un proces profund de înțelegere al materialului, nu simt suficiente emoții pozitive care să le stimuleze interesul și amână sarcinile academice până în ultimul moment (procrastinare).

Facultatea de Matematică și Informatică (FMI)

Din 125 de participanți, regăsim scoruri problematice la peste 11.2% dintre respondenți, la nivelul a două variabile (menținerea interesului pentru studiu – sentiment și procrastinare). Așadar, mai mult de unul din zece respondenți se confruntă cu dificultatea de a nu lăsa sarcinile academice pe ultima sută de metri (procrastinare) și nu găsesc bucurie în ceea ce învață, având un interes scăzut pentru învățare.

Facultatea de Muzică și Teatru (FMT)

În cadrul Facultății de Muzică și Teatru, din cei 22 de participanți, regăsim scoruri problematice la 13.6 % din studenți, pe trei scale (menținerea interesului pentru studiu – valoare și sentiment; activități colaborative la clasă). Așadar, mai mult de unul din zece respondenți au dificultăți în găsirea sensului și a valorii adăugate, raportat la conținutul de studiu, nu găsesc bucurie în ceea ce învață și consideră că nu au parte de suficiente activități colaborative în cadrul activității didactice.

Facultatea de Sociologie și Psihologie (FSP)

Din 171 de participanți, regăsim scoruri problematice la peste 9.9% dintre respondenți, la nivelul a trei variabile (motivație – anxietate de evaluare; menținerea interesului pentru studiu – sentiment; gândire reflexivă). Aproximativ unul din zece respondenți au o teamă crescută în raport cu sarcinile de evaluare, au mai puține momente în care interesul lor pentru studiu este stimulat prin apel la emoțiile lor pozitive și prezintă dificultăți în activitățile reflexive.

Facultatea de Științe ale Comunicării și Guvernării (FSCG)

Între cei 44 de studenți ce au completat chestionarul, la 9.9% identificăm ca cel mai ridicat scor problematic scorul la dimensiunea menținerea interesului pentru studiu – valoare. Acest lucru ne arată că aproximativ unul din zece studenți respondenți au dificultăți în a identifica relevanța valorică a celor studiate, fapt ce le scade nivelul de interes pentru studiu.

La nivel de Universitate (UVT)

La peste 10% din cei 990 de respondenți la nivelul întregului eșantion, regăsim scoruri problematice pe două dimensiuni ce măsoară interesul lor pentru studiu: menținerea interesului pentru studiu – sentiment și valoare. Așadar, mai mult de unul din zece respondenți nu trăiesc (sau trăiesc într-o mică măsură) entuziasm față de ceea ce studiază și prezintă dificultăți în a găsi semnificația și valoarea adăugată a ceea ce studiază.

V.2. Rezultate - predictorii ai abandonului școlar

Itemii chestionarelor au avut două tipuri de scale, anume Likert și dihotomice. Pentru itemii cu scale likert care intrau sub umbrela aceluiași predictor, au fost calculate scorurile totale, 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 diferite 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 avut un scor “problematic” la un anumit predictor.

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

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

Tabel 5. Repartizarea numărului studenților pe grade de risc

Facultate	Risc scăzut	Risc mediu	Risc ridicat
1. Facultatea de Arte și Design	55	5	1
2. Facultatea de Chimie, Biologie, Geografie	121	13	4
3. Facultatea de Drept	160	8	1
4. Facultatea de Economie și de Administrare a Afacerilor	231	40	15
5. Facultatea de Educație Fizică și Sport	88	16	4
6. Facultatea de Fizică	12	1	0
7. Facultatea de Litere, Istorie, Filosofie și Teologie	69	11	5
8. Facultatea de Matematică și Informatică	152	13	3
9. Facultatea de Muzică și Teatru	25	6	0

Facultate	Risc scăzut	Risc mediu	Risc ridicat
10. Facultatea de Sociologie și Psihologie	256	40	11
11. Facultatea de Științele Guvernării și Comunicării	62	13	4

Dintre cei 1445 de studenți care au participat la testare, s-au observat următoarele:

- 48 (3,3%) de studenți au un risc ridicat de abandon;
- 166 (11,5%) de studenți au un risc mediu de abandon;
- 1231 (85,2%) studenți au un risc scăzut de abandon.

VI. Intervenții și recomandări propuse

VI.1. Predictorii ai succesului academic

Prin intermediul scalelor 1-6 au fost identificați acei studenți care au obținut scoruri foarte joase (critice) în legătură cu predictorii importanți pentru succesul academic. În acest sens pentru a oferi sprijin acestor studenți, se recomandă următoarele tipuri de intervenții: A) Intervenții pentru studenți – oferite de SCSS; B) Intervenții pentru cadre didactice – oferite de CDA. De asemenea, sprijinul acordat de către tutorii academici și cadrele didactice reprezintă un pilon important în combaterea abandonului universitar.

A) Intervenții pentru studenți

- Ședințe de consiliere individuală (doar prin invitație spre studenți).
- Webinare SCSS 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 studenților și semnalarea problemelor de către cadrele didactice și tutorii de an.
- Risc ridicat - se recomandă monitorizarea performanței academice a studenților, a prezenței acestora 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 finalizării raportului de față de către un consilier SCSS pentru reamintirea posibilității de a beneficia de serviciile de consiliere, cu accent pe sesiunile individuale de consiliere (educațională și vocațională, în carieră, în scop de optimizare personală).

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 SCSS 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/studenții tutori.

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

- Cea mai eficientă abordare rămâne monitorizarea regulată a prezenței la activitățile didactice și a performanțelor la evaluările din timpul semestrului. Identificarea timpurie a semnelor de dificultate poate permite intervenția rapidă prin activități remediale. Pentru a eficientiza acest demers, s-a aprobat prin **Hotărârea Senatului nr. 19 din data de 26.09.2024** *Procedura de sistem privind monitorizarea procesului educațional* prin organizarea întâlnirilor de consultare a colectivelor de cadre didactice care predau la același program de studii. Aceste întâlniri facilitează schimbul de informații între profesori, permițându-le să

identifice studenții cu dificultăți la mai multe discipline și să contureze strategii coordonate de intervenție și sprijin. Astfel, se creează un mediu educațional colaborativ, în care cadrele didactice pot urmări progresul studenților și pot contribui activ la prevenirea abandonului universitar.

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

- Pentru persoanele 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 SCSS.

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 SCSS cu scopul de a ameliora dificultățile identificate la nivel personal, cât și de a învăța strategii de coping eficiente.

VII. Concluzii

Aplicarea chestionarelor prezentate 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 viziuni generale asupra situației în care un eșantion reprezentativ de studenți înmatriculați în anul I (ciclul I de studii universitare) se află. În acest scop, au fost analizate atât variabile ce surprind aspecte profesionale, cât și variabile referitoare la aspecte personale, precum motivația academică, interesul pentru parcursul

educațional, capacitatea de reflecție sau nivelul de procrastinare. Chestionarele au fost adaptate de CDA și SCSS 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 2024.

Din totalul de **4338** de studenți înscriși în anul I la toate programele de studii (ciclul licență) ale Universității de Vest din Timișoara, **990 (22.82%)** au răspuns la instrumentul care măsoară predictorii succesului 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 trage concluzii. Pe de altă parte, având în vedere numărul redus de completări, rezultatele trebuie interpretate cu precauție. Este posibil ca participanții să aibă un nivel mai ridicat de conștiinciozitate, fapt pentru care răspunsurile oferite de aceștia ar putea avea valori mai ridicate pe scalele succesului academic în comparație cu cei care au decis să nu răspundă la chestionare.

În ceea ce privește predictorii succesului academic, studenții au raportat *scoruri mari pe scalele dimensiunilor măsurate*. Aceștia au arătat o bună capacitate de a reflecta asupra propriilor experiențe, utilizând în mai mare măsură strategii de învățare de profunzime. Motivația intrinsecă și interesul lor crescut pentru domeniul ales arată dorința de a se angaja activ în munca academică, fapt pentru care se observă că studenții sunt conștienți de strategiile cognitive pe care le aleg pentru a-și atinge obiectivele. Deși există o oarecare îngrijorare legată de examene și evaluări, nivelul crescut de autoreglare și autoeficiență îi ajută să se adapteze la cerințele academice. Chiar dacă studenții par să manifeste o tendință spre reflecție, este necesară o mai mare integrare a gândirii critice în activitățile academice pentru a stimula dezvoltarea capacității de reflecție a studenților. Rezultatele privind procrastinarea sunt încurajatoare, sugerând că studenții sunt în general capabili să-și gestioneze timpul eficient.

Chiar dacă în medie rezultatele sunt încurajatoare, procentul studenților care au abilități scăzute oscilează între 0% și 24.5%. Spre exemplu, dacă nu găsim niciun student de la Facultatea de Fizică cu scor critic în cazul scalei autoeficiență (0%), avem procente semnificative în cazul unor studenți pe variabila de menținere a interesului prin raportare la valoarea celor învățate (11.1%). Pe

de altă parte, pentru aceleași scale, studenții de la Facultatea de Drept în ceea ce privește autoeficiența (11.8%) și interesul menținut prin raportare la valoare (10.6%) oferă valori diferite. **Așadar, noua generație de studenți de anul acesta are rezultate bune spre foarte bune pentru instrumentul ce măsoară succesul academic, însă rezultatele ne arată că există o nevoie de suport specific pentru fiecare facultate, prin raportare la scorurile critice oferite de studenți.**

În ceea ce privește predictorii abandonului academic, procentul studenților din anul I care au răspuns la chestionar și care fost identificați în **risc ridicat de abandon** este de **3,3**. Astfel, din cei 1445 de studenți care au participat la testare, **48** dintre aceștia au fost identificați ca având un **risc ridicat** în ceea ce privește abandonul academic. Totodată, 166 de studenți respondenți (11,5%) au fost identificați ca având un risc mediu, în timp ce 1231 de studenți, reprezentând 85,2% dintre respondenți 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, să dovedească un nivel crescut al rezilienței educaționale și prin urmare să facă față cu brio provocărilor academice. Este valabil și reversul, adică acea situație în care un student care a fost identificat ca aparținând clasei de risc scăzut în ceea ce privește abandonarea studiilor să ajungă să renunțe la studii (ex. adaptabilitate scăzută, reziliență educațională scăzută, lipsa motivației, evenimente de viață etc.). De aceea, la nivelul UVT, prin SCSS, au fost implementate o serie de acțiuni cu scopul de a veni în sprijinul acestor studenți într-o manieră personalizată, mai ales prin intermediul sesiunilor individuale de consiliere pe care aceștia le pot accesa.

Anexe – Itemii chestionarelor

Itemii chestionarelor au fost incluse în două formulare care pot fi vizualizate aici, la cerere:

1. Chestionar pentru un început cât mai lin (identificarea predictorilor privind abandonul școlar) - [AICI](#)
2. Chestionar privind evaluarea preliminară a studenților UVT - [AICI](#)

Referințe bibliografice

- Aypay, A., Çekiç, O., & Boyacı, A. (2012). Student retention in higher education in Turkey: A qualitative study. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 14(1), 91-116.
- Aparicio-Chueca, P., Domínguez-Amorós, M., & Maestro-Yarza, I. (2021). Beyond university dropout. An approach to university transfer. *Studies in Higher Education*, 46(3), 473-484.
- Araque, F., Roldán, C., & Salguero, A. (2009). Factors influencing university dropout rates. *Computers & Education*, 53(3), 563-574.
- Archuleta, K. L., Dale, A., & Spann, S. M. (2013). College students and financial distress: exploring debt, financial satisfaction, and financial anxiety. *Journal of Financial Counseling and Planning*, 24(2), 50-62.
- Biggs, J., Kember, D., & Leung, D. Y. (2001). The revised two-factor study process questionnaire: R-SPQ-2F. *British journal of educational psychology*, 71(1), 133-149.
- Cantor, M. R. (2019). Retention of Long Island Millennials at a Suburban Community College: Are They College Ready?. *Journal for Leadership and Instruction*, 18(1), 36-41.
- Edlin, A. S. (1993). Is college financial aid equitable and efficient? *Journal of Economic Perspectives*, 7(2), 143-158.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Routledge.
- Habermas, J. (1970) Towards a theory of communicative competence, *Inquiry*, 13, whole issue.
- Habermas, J. (1972) *Knowledge and Human Interests*, trans. J.J. SHAPIRO (London, Heinemann).
- Habermas, J. (1974) *Theory and Practice*, trans. J. 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., Miranda, 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.