

ADAPTAREA STUDENȚILOR DIN ANUL I LA VIAȚA ACADEMICĂ

SIMONA, SAVA¹

BUNOIU, MĂDĂLIN²

LUCHEȘ, DAN³

MALIȚA, LAURA⁴

Rezumat:

Universitățile din România se confruntă cu scăderea accentuată a numărului de studenți, dar și cu un abandon școlar ridicat al celor cuprinși, mai ales a studenților din anul I. Participarea la exercițiul autoevaluativ, realizat la nivel european de U-Multirank, a evidențiat că populația studențească se reduce drastic pe perioada studiilor de licență, doar aproximativ jumătate dintre studenții înscriși reușind să finalizeze studiile de licență.

În 2014-2015 s-a realizat la nivelul Universității de Vest din Timișoara (UVT) un studiu pilot asupra studenților de anul I de la toate specializările din universitate, după finalizarea semestrului I, pentru a identifica dificultățile adaptative pe care le au. Studiul evocă rezultate ale acestei cercetări, ca și recomandările ce se desprind pentru a diminua abandonul studenților de anul I. Datele arată că deși indicele opiniei dominante a studenților este unul pozitiv, cu privire la adaptarea la viața academică, la oferta educațională, totuși, principalele dificultăți cu care se confruntă sunt legate de adaptarea la specificul învățământului superior în ceea ce privește ritmul de predare – învățare și de gestionare a volumului informațiilor, o mai mare conștientizare din partea cadrelor didactice care predau acestor studenți cu privire la aceste dificultăți fiind necesară, pentru a-i sprijini în a le gestiona, prevenind demotivarea, eșecul sau chiar abandonul acestora. Recomandările vizează, în plus, în concordanță cu experiențele australiene, americane și britanice în domeniu (dar nu numai), atât ofertarea de servicii de consiliere academică dedicate integrării în viața academică și adaptării la specificul învățării în universitate, cât și necesitatea ofertării de servicii adecvate de consiliere privind alegerea studiilor.

Cuvinte cheie: experiența studenților din anul I, integrarea studenților, adaptare la viața academică, retenția studenților, abandon.

Adaptation of the first year students at the academic life

The Romanian universities face a continuing decreasing of the number of students enrolled, but also an increasing student dropout, mainly of the 1st year students. The results of the 1st European wide self-evaluation exercise of U-Multirank show that the students drop out at BA level is quite high, only about 50% of the enrolled students graduating.

In 2014-2015 at West University of Timisoara has been run a pilot study on 1st year students, at the end of the first semester, to identify their difficulties of integration into the academic life. The main results, as well as the related recommendations to increase students' retention are presented in the paper. The data shows that, in spite of the general positive appreciation (see the Indice of Dominant Opinion) for the

¹ Profesor universitar doctor, Universitatea de Vest din Timișoara, simolsava@gmail.com

² Conferențiar universitar doctor, Universitatea de Vest din Timișoara

³ Lector universitar doctor, Universitatea de Vest din Timișoara

⁴ Lector universitar doctor, Universitatea de Vest din Timișoara

academic experience and integration into the academic life, the main difficulties of the students are related to the adaptation of the specificity of learning in university, and coping with the volume of information. Therefore, a better awareness of the teachers teaching to these students about these difficulties is needed, to support them to overcome such difficulties, avoiding this way demotivation, failure, or even dropout. The recommendations address as well, in accordance with the Australian, American and UK experience and not only, the need for dedicated academic counseling services both for a more informed choice of the academic studies, and for induction into academic life.

Key words: first-year student experience; students integration; induction; retention, drop-out.

Retenția studenților în învățământul superior

Rata de cuprindere în învățământul terțiar în România este una dintre cele mai scăzute din Europa, de numai 20,4% în 2011. În plus, până în 2020 România țintește creșterea acestei rate la 26,7%, mult sub ținta europeană de 40% (UEFISCDI 2013:29). În aceste condiții, preocuparea pentru menținerea studenților cuprinși și sprijinirea acestora pentru a absolvi într-un procent cât mai mare este o necesitate pentru universitățile românești. Nu numai specificul național, dar și prioritățile agreate în Spațiul European al Învățământului Superior (EHEA – European Higher Education Area) reclamă eforturi în această direcție din partea tuturor instituțiilor de învățământ superior. Astfel, dimensiunea socială, formulată ca una dintre prioritățile de politică educațională în învățământul terțiar, monitorizată ca atare de Bologna Follow Up Group (BFUG), delimitează printre direcțiile de acțiune ”Reforma sistemului de suport acordat studenților”, fiind menționat distinct: ”În contextul preocupării pentru lărgirea accesului la învățământul superior, dacă guvernele încurajează un număr mai mare de studenți să acceadă la studii universitare, ele au de asemenea responsabilitatea socială să îi ajute să reducă riscurile psihologice, financiare și/sau emoționale ale nefinalizării studiilor... Retenția studenților poate fi considerată drept un indicator cheie de performanță a sistemelor de învățământ superior” (EC 2014:10). În plus, recenta criză financiară a evidențiat preocuparea pentru o folosire mai judicioasă a resurselor, universitățile fiind și ele responsabile pentru reducerea pierderilor datorate abandonului studenților, respectiv pentru contribuția la creșterea și dezvoltarea capitalului uman, printr-o îmbunătățire a ratei de absolvire a studiilor terțiare. O înțelegere mai aprofundată a factorilor care determină abandonul studenților, existența unui cadru analitic comparabil la nivel european a acestor factori (din păcate, nu este încă o înțelegere și colectare unitară a datelor despre abandonul studenților), respectiv identificarea unor soluții și măsuri de politică educațională care să conducă la ameliorarea acestui fenomen, sunt obiective pe care Comisia Europeană le urmărește, ca premise pentru modernizarea învățământului superior și sporirea eficienței acestuia (EC 2013, 2015).

Exercițiul autoevaluativ U-Multirank, coordonat de Comisia Europeană, arată însă că universitățile din România se confruntă cu o rată mare de abandon a studenților, aproape jumătate dintre studenții înrolați în anul I nefinalizând studiile, cu cea mai mare rată de abandon înregistrată în anul I (U-Multirank 2014). De exemplu, pentru Universitatea de Vest din Timișoara (UVT) doar 49.94% au absolvit studiile de licență, iar după anul I abandonaseră aproape ¼ dintre cei înscriși, ceea ce arată magnitudinea problematicii abandonului, mai ales la anul I. Cu toate acestea, în România nu avem studii sistematice care să indice etiologia abandonului studenților, ori care să formuleze recomandări pentru a reduce acest fenomen, bazate pe date empirice (UEFISCDI 2013:20, EC 2014), nici la nivel național, nici la nivel instituțional, universitățile însele, în baza autonomiei lor, nefăcând demersuri sistematice în acest sens.

Studiul de față adresează această lipsă, evocând o cercetare derulată în anul universitar 2014-2015 la UVT, pentru a identifica maniera în care studenții de anul I apreciază că s-au adaptat la viața academică, după primul semestru. Prin studiul de satisfacție a studenților am încercat să identificăm ce dificultăți adaptative au întâmpinat studenții de anul I, respectiv care sunt cauzele probabile ale abandonului acestora. Tot studenții sunt cei care formulează câteva recomandări menite a îmbunătăți adaptarea la viața academică.

Adaptarea studenților de anul I la viața academică

Tranziția, definită drept capacitatea de a "naviga" prin schimbarea ce are loc în trecerea de la un ciclu de învățământ la altul, de la o modalitate de învățare la alta (Gale/Parker 2014: 736), este destul de recent abordată în studiile investigative privind tranziția spre învățământul superior, maniera în care tranzitează copiii și tinerii de la un ciclu de învățământ la altul fiind mai mult investigată. Deși implică schimbări majore în viața tinerilor adulți, atât în plan social, cât și a modalităților de a învăța, de a interacționa cu cadrele didactice etc. această tranziție de la viața liceală la cea academică este puțin investigată în literatura românească de specialitate (ex. Tulbure C. 2010), fiind mai mult cercetată tranziția de la învățământul superior la piața muncii. Cercetarea acestei tranziții (Briggs și alții 2012) devine de interes în condițiile în care învățământul terțiar tinde a evolua, de la unul de masă, la unul universal (n.n. adică mai mult de 50% rată de participare – de exemplu, în Suedia acest concept este deja implementat), așa cum OECD avansa ca tendință și necesitate (Gale/Parker 2014:736) pentru economia bazată pe cunoaștere. Din păcate, în România nu putem vorbi încă de afirmarea acestei tendințe, după cum datele privind participarea în învățământul superior, anterior evocate, o arată.

Tranziția de la viața liceală la cea universitară este adesea una intimidantă, multiplu solicitantă pentru studenți, atât în plan personal (părăsirea familiei, gestionarea bugetului personal etc.), cât și în plan academic (trecerea de la activitatea organizată, ghidată, la luarea independentă a notițelor, munca în echipă, managementul timpului, studiu individual etc., absolvenții de liceu fiind destul de precar pregătiți în acest sens), ori social (noi colegi/ prieteni, în nouă localitate, șocul cultural adaptativ fiind cu atât mai mare pentru elevii proveniți din mediul rural, din familii în care părinții nu au studii superioare) (Lowe/Cook 2003:53f, Briggs și alții 2012, O'Shea/ Vincent 2011).

Efortul de adaptare abruptă la toate aceste schimbări simultan face ca tranziția să fie una critică, mai ales în primele șase săptămâni, de aceea multe cercetări privind tranziția și adaptarea la viața universitară (Love/Cook 2003, O'Shea/Vincent 2011, Grebennikov/ Shah 2012:267, Maher/Macalliser 2013) aleg să identifice opinia studenților despre maniera în care a fost sprijinită instituțional această tranziție, respectiv despre maniera în care consideră ca s-au adaptat după această perioadă.

Gale/ Parker (2014:735-8) diferențiază trei tipuri de tranziție la învățământul superior:

- *Tranziție ca inducție* – secvențială, definită ca perioadă de ajustare în tranziția de la o instituție la alta, de la un context disciplinar la altul. Este o tranziție liniară, cronologică, progresivă, de la o structură instituțională la alta, cu experimentarea șocului adaptativ la diferite culturi organizaționale. Pentru sprijinirea acestei tranziții, activități de orientare, de familiarizare cu facilitățile din campus, cu serviciile de suport (administrative, de bibliotecă etc.), cu aspectele organizatorice etc. sunt cele de întreprins. Din punct de vedere pedagogic, familiarizarea cu activitățile educative cheie (predare, învățare, evaluare, metode și tehnici de muncă intelectuală specifice în învățământul superior, alegerea cursurilor etc.), dar și cu oportunitățile sociale, de petrecere a timpului liber, de viață asociativă etc. sunt de asemenea de organizat. Este necesară o abordare instituțional coerentă, coordonată, fiind tot mai des întâlnită în universitățile românești "săptămâna introductivă" (dar încă nu în cele mai multe dintre ele).

Am adăuga că nu este suficientă doar această săptămână introductivă, ci un *program introductiv, derulat cel puțin de-a lungul primei luni de școală*, deoarece prea multe informații în prima săptămână, fără a avea și corespondentul concret în problemele cu care se vor confrunta, sunt dificil de acumulat în întregime. După primele cursuri și teme de seminar de realizat, studenții este de dorit să beneficieze de activități organizate de suport, împărtășire de probleme și de reflectare asupra soluțiilor (peer learning activities), pentru a vedea că nu sunt singurii care se confruntă cu un anumit tip de probleme și a beneficia de sfaturi pentru escaladarea lor, familiarizându-se totodată și cu "curriculum-ul ascuns".

- *Tranziție de dezvoltare* – stadii distincte de maturizare, prin schimbarea identității, în avansarea pe diferitele trepte ale carierei și devenirii personale și profesionale. Și această tranziție este una liniară, ireversibilă, însă cumulativă, discretă, singulară; de la statutul de licean, la cel de student (la Drept, Informatică, Muzică etc), de la adolescență, la tânărul adult. Activități de sprijin: programe de mentorat (din partea studenților mai mari), accent pe activități de dezvoltare a carierei și a unei culturi a cercetării, cu evidențierea narărilor studenților și cadrelor didactice de succes etc. Ambele tipuri de tranziție necesită activități orientate instituțional de sprijinire a studenților, atât din punct de vedere a familiarizării cu cultura organizațională din universități, cât și din punct de vedere pedagogic. Adaptarea curriculară este cu atât mai necesar de realizat de către cadrele didactice ce predau la anul I, în primul semestru, pentru studenții proveniți din grupuri sociale vulnerabile (de ex. din mediul rural), pentru care șocul adaptativ și posibilitatea de a abandona sunt mai mari, atunci când realizează că nu se potrivesc ”tiparelor” universitare, iar cunoștințele lor tacite sunt puțin valorizate.

- *Tranziție ca devenire*: realitate trăită continuu, de-a lungul vieții, ca o experiență subiectivă; acest tip de studenți au nevoie de modalități de studiu flexibile, ca și de posibilitatea recunoașterii cunoștințelor și competențelor dobândite în diferite filiere de formare și contexte de învățare. Sunt studenții care întrerup studiile, revin, reconsideră, schimbă traiectoriile de formare, ca și modalitățile de studiu (față în față, de la distanță etc.). Acest tip de tranziție, mai degrabă propunerea autorilor, este considerată ca o nouă modalitate de a gândi tranziția la învățământul superior, mai inclusivă și socializatoare. Din această perspectivă, curriculum-ul este necesar a fi gândit pentru a accepta, integra și afirma diferite modalități de a achiziționa cunoașterea, de a oferi piste pentru diferite modalități de a gândi și procesa informația, de a structura experiențele de învățare de manieră deschisă și a face posibil pentru studenți să contribuie potrivit identității lor și a ceea ce știu, afirmându-și stima de sine. (p.746). Aceasta presupune, din punct de vedere pedagogic, ”a crea spații colaborative și inclusive, în care studenții sunt încurajați să își împărtășească propriile convingeri și experiențe; presupune, de asemenea, promovarea învățării centrate pe student, cu conceperea de activități în care să abiliteze studenții să își ancoreze noile achiziții și învățarea în ceea ce este relevant pentru ei ca indivizi; să se conecteze cele învățate cu viața studenților ca întreg, cu ceea ce ei imaginează și construiesc ca roluri și identități profesionale. Sunt din acest punct de vedere folositoare activitățile de practică încă din primul an de studii, permițându-le studenților să facă mai ușor transferuri către posibile activități profesionale și să construiască identitatea profesională cât mai realist. Este necesar, de asemenea, ca în interacțiunea didactică cu studenții de anul I cadrele didactice să dovedească ”sensibilitate culturală”, dând exemple și făcând anecdote sau istorisiri care să ajute învățarea din cât mai diverse arii culturale, non-academice, familiare însă studenților cu diferite background-uri culturale. Este ceea ce teoriile de specialitate numesc ”echitate epistemologică” (Gale 2014, apud Dei 2010).

Studenții de anul I au nevoie să simtă că sunt parte a unei comunități de învățare suportive, că sunt valorizați, fiind de conceput și derulat interacțiuni calitative cu personalul academic și cu colegii, înafara orelor de curs/ seminar, care să compenseze alienarea și anonimatul prelegerilor în marile amfiteatre (Maher/ Macallister 2013:63) la care studenții participă la majoritatea cursurilor, concepute ca fundamente ce reunesc mai multe grupe de studenți. Tutorii care să lucreze cu studenții de anul I este necesar de aceea să fie unii foarte experimentați, deschiși către ei, care să îi sprijine în construirea identității de student (Briggs și alții, 2012), orientându-i acurat și multidimensional.

Prin punctarea unor astfel de demersuri de realizat la începutul vieții academice pentru a grăbi integrarea și adaptarea studenților nu avem în vedere doar sprijinul (compensatoriu) de care ar avea nevoie studenții mai puțin pregătiți în prealabil, ci sprijin proactiv pentru toți studenții, indiferent de capacitatea lor intelectuală, de performanțele și prerechizitele lor, pentru a-i propulsa spre angajare în procesul academic, performanță, a-i motiva și capacita să răspundă exigențelor academice. Nu este vorba doar de a asigura retenția studenților, dar și condițiile pentru performanță academică. Acestea pot fi realizate atât printr-o pregătire adecvată și sprijin încă din liceu, într-o a-și contura așteptări realiste referitoare la viața de student, dar și prin demersurile adaptate în universități la începutul vieții academice. Studiile denumesc acest proces de tranziție de realizat sistematic din punct de vedere curricular ca ”pedagogie de tranziție” (Bowles și alții 2014:215), care să acopere deopotrivă informațiile și aspectele academice, de conținut, ca și activitățile care să faciliteze socializarea, integrarea în viața de student.

Abandonarea studiilor de către studenții de anul I

Studenții vin la universitate pentru cele mai diverse motive, variind de la obiective clare legate de parcursul academic și profesional, până la a pleca de acasă, a se distra, a-și găsi noi prieteni, a satisface așteptările părinților, a amâna inserția pe piața muncii, etc., fiind atrași de mirajul vieții de student sau, poate, și de prestigiul instituției (Lowe/Cook 2003, Sava et al 2014). Nesatisfacerea motivelor și așteptărilor, așteptări nerealiste, ca și lipsa lor de claritate/ specificitate, pregătirea emoțională și abilitățile academice precare, dificultățile (șocul) adaptativ(e) și marginalizarea de la procesul academic determină abandonul studenților. Dificultățile adaptative sunt atât de ordin academic, cât și social, variind de la cele legate de gestionarea volumului de muncă, a studiului independent și responsabilității pentru propria învățare, până la gestionarea mai largă a timpului, bugetului, vieții sociale, aspectelor emoționale etc.

Factorii care determină abandonul studenților pot fi atât de natură instituțională (stipulările formale din regulamente referitoare la numărul minim de credite de acumulat, numărul de absențe, abateri etice etc.), cât și de natură contextuală (dificultăți financiare, schimbări în constelația familială, mutat în altă localitate, angajare – noi nevoi de studiu etc.), sau de natură academică (demotivare, incapacitate de a face față exigențelor, schimbarea priorităților, alegere nepotrivită, insatisfacție privind experiența academică, incapacitatea de a gestiona timpul și volumul de muncă etc.) (Willcoxson 2010: 624f, Bowles și alții 2014:213f, McCulloch 2014:5ff, Van Sangodiah și alții 2015:377). Studii mai relevante și de anvergură, chiar longitudinale, atât la nivelul instituțiilor, cât și al sistemului național de învățământ superior pot releva dinamica și incidența diferiților factori.

Studii și modelări au fost realizate pentru anticiparea tendinței de abandon, fiind identificate corelațiile între factorii care concură la luarea unei astfel de decizii (Van Sangodiah și alții 2015). Printre factorii identificați de aceștia, vârsta, sexul, ocupația și posibilitățile financiare ale celor care le finanțează studiile, tipul de asistență financiară pe care o au (locuri bugetate/cu taxă), tipul de studii (facultatea aleasă, dar și forma de studii, cei de la fără frecvență fiind mai expuși abandonului), tipul liceului absolvit (sau ruta de calificare), nivelul de implicare în activități sportive, de socializare, nivelul de interes față de cursurile pentru care a optat (a câta opțiune), abilitatea de a gestiona timpul, statutul de angajabilitate (dacă lucrează sau nu/ cu normă întreagă/parțială), starea de sănătate (p.381-2) etc.

La aceștia se adaugă și restricțiile instituționale, părănd că o politică mai lejeră cu privire la promovabilitate (ex. mai multe sesiuni de examene, număr minim de credite de acumulat etc.) nu ajută neapărat la prevenirea abandonului (Sneyers / De Witte 2015:25f), din contră, deoarece ritmul de studiu se diminuează mult, cu efecte asupra abandonului atât în anii mici, cât mai ales în anii mari. Studiul cercetătorilor olandezi arată chiar că înăsprirea politicilor cu privire la abandon, chiar dacă în primă fază creează insatisfacția studenților și un procent mai mare de abandon, pe termen scurt această situație se ameliorează, realizându-se o mai bună selecție și retenție (Sneyers / De Witte 2015:30f). Totuși, principalii factori de abandon în anul I sunt mai degrabă de natură personală, legați de incapacitatea studentului de a se integra în sistemele sociale sau academice ale universității, lipsa clarității scopurilor, sau lipsa de pregătire academică (Willcoxson/Cotter/Joy 2011:333).

Acești factori sunt confirmați și de alte studii (încă de la cele realizate de Tinto în anii 1975, citat de Willcoxson 2010:624f,) ca fiind mai ales valabili pt studenții de anul I, pe parcursul următorilor ani de studiu influențând decizia de a abandona mai ales insatisfacția legată de calitatea ofertei academice, a cursurilor și calității predării în principal, dar și a interacțiunii cu cadrele didactice și personalul administrativ și de suport, al facilităților și politicilor instituției, a consilierii și informațiilor primite (Willcoxson/Cotter/Joy 2011:333). Aceste date atrag atenția asupra necesității unor strategii diferențiate de prevenire a abandonului studenților: dacă în anul I strategiile caută să abiliteze studentul pentru a realiza cu succes tranziția la viața academică, în anii mai mari strategiile este necesar a se focaliza mai mult pe calitatea intrinsecă a actului academic și pe comunicarea cu studenții și implicarea lor. Cinci sunt factorii la care s-a raportat analiza abandonului în studiul amintit ca predictorii puternici, nuanțați pe ani

de studii (p.337f): angajament, așteptări, suport, feedback, implicare, factori ce țin, după cum se poate vedea, atât de individ, cât și de instituția de învățământ superior.

Din aceste considerente, soluțiile privind prevenirea abandonului studiilor sunt diferite, variind de la eforturile de realizare a activităților introductive, iar apoi a comunităților de învățare și familiarizarea studenților de anul I cu narări ale dificultăților întâmpinate de colegii lor, până la frecvent folositele studii privind gradul de satisfacție a studenților, care să identifice de manieră proactivă problemele de ameliorat (Bowles și alții 2014:215f, Brooman/Darwent: 2014).

Pentru Universitatea de Vest, rata de abandon a studenților de anul I este relativ-constantă, în ultimii 5 ani ponderea abandonului având ușoare variații în jurul a 20% dintre studenți, neînregistrându-se o diminuare a ei, cum ne-am fi așteptat, după introducerea probelor suplimentare la admitere, în anul 2013 (n.n. studii - Sneyers / De Witte 2015:7 - demonstrează că standarde mai ridicate la admitere reduc rata de abandon). După cum arată datele din Figura 1, ratele de abandon sunt diferențiate după profilul facultăților, înregistrându-se diferențe majore între facultăți, Facultatea de Drept mergând până la 37% în anul academic anterior, conform datelor Departamentului de Management al Calității (DMC). În încercarea de a identifica factorii care prefigurează tendința de abandon, la nivelul întregii universități a fost aplicat, în anul academic 2014-2015 un chestionar de identificare a gradului de satisfacție a studenților, după primul semestru de studii. Datele preliminare vor fi prezentate în cele ce urmează.

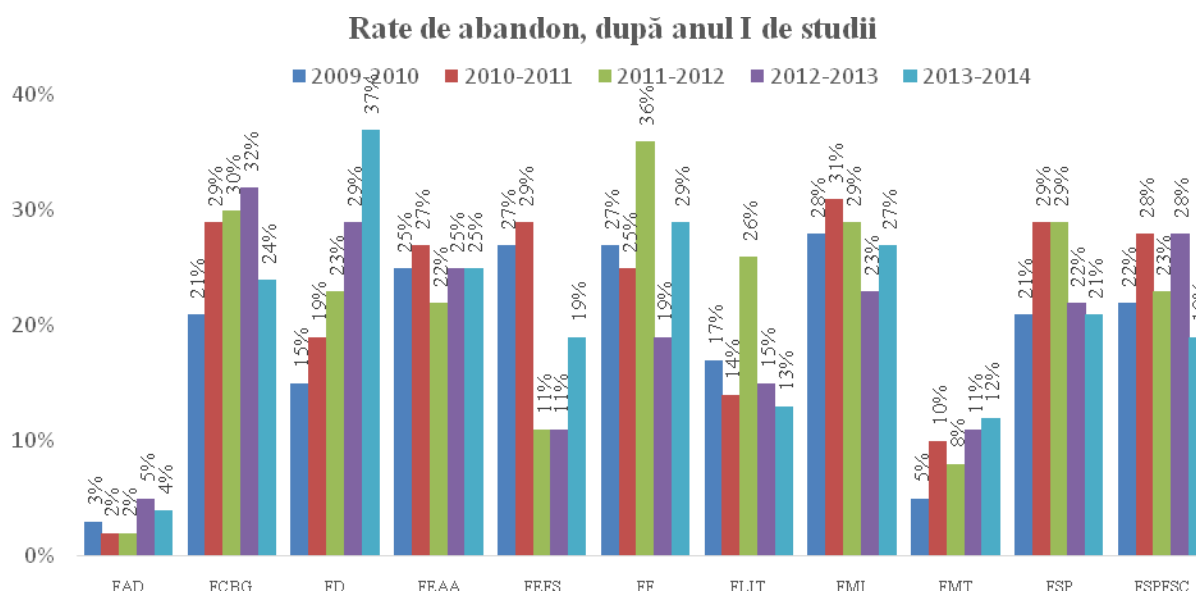


Figura 1. Ratele de abandon după anul de studii în Universitatea de Vest din Timișoara pentru intervalul 2009-2010 și 2013-2014

Unde: FAD – Facultatea de Arte și Design, FCBG - Facultatea de Chimie, Biologie, Geografie, FD - Facultatea de Drept, FEAA - Facultatea de Economie și de Administrare a Afacerilor, FEFS - Facultatea de Educație Fizică și Sport, FF - Facultatea de Fizică, FLIT - Facultatea de Litere, Istorie și Teologie, FMI - Facultatea de Matematica și Informatică, FMT - Facultatea de Muzică și Teatru, FSP - Facultatea de Sociologie și Psihologie, FSPFSC - Facultatea de Științe Politice, Filosofie și Științele Comunicării.

Prezentarea și analiza datelor

Pe parcursul celui de al doilea semestru al anului universitar 2014-2015, Departamentul pentru Managementul Calității din Universitatea de Vest din Timișoara (la inițiativa coautorilor) a derulat un studiu pilot dedicat identificării nivelului de satisfacție al studenților. Studiul a fost structurat pe tematici specifice, alături de care ne-am propus să identificăm și elemente cu privire la adaptabilitatea studenților de anul I la viața universitară, la percepția pe care o au față primul al de studii universitare, la inventarierea principalelor dificultăți cu care s-au confruntat în noua calitate de studenți și nu în ultimul rând la intenția de continuare a studiilor superioare.

Studiul realizat include opiniile unui număr de 174 de studenți din anul I de studii, de la facultățile din universitate, care au fost inventariate prin intermediul unui chestionar sociologic, utilizat ca instrument de colectare a datelor. Completarea chestionarului s-a realizat prin accesarea unei platforme interne de comunicare a universității (e-uvt.ro) unde, prin autoadministrare, studenții au putut să răspundă întrebărilor adresate.

În identificarea modului în care studenții s-au adaptat la viața universitară au fost proiectați o serie de itemi, față de care studenții au avut posibilitatea să se exprime. Astfel, pentru identificarea percepțiilor și a opiniilor exprimate de respondenți cu privire la modul în care s-au raportat la noul context academic am recurs la calcularea unui indicator sintetic exprimat sub forma unui IOD⁵ (Indicator al opiniei dominante). Opțiunea pentru calcularea unui astfel de indicator al opiniei dominante s-a fundamentat pe argumentul metodologic de a putea cuantifica în acest fel opiniile pozitive, negative și neutre exprimate de respondenți cu privire la aspectele care au fost analizate.

Analizând valorile IOD pentru itemii analizați, putem aprecia că opiniile studenților raportate la modul în care s-au adaptat la viața universitară sub aspectul participării la procesul de predare-învățare sunt preponderent orientate pozitiv, cu tendința de valorizare pozitivă a *aspectelor administrativ-organizatorice specifice începutului de an universitar* (afișarea orarului, distribuție legitimații, etc.), a *elementelor de organizare internă la nivelul disciplinelor studiate* (tematica studiată, bibliografia recomandată, condiții de participare la examen și modalitatea de evaluare) și a *oportunităților de participare la activități extrașcolare și de recreere* (cercuri studențești, activități ale Casei studenților etc.). Deși opinia studenților cu privire la modul în care este gestionat procesul de explicare a planurilor de învățământ prin nominalizarea tipurilor de disciplină (fie după criteriul obligativității – discipline obligatorii, opționale sau facultative, fie după criteriul conținutului – discipline fundamentale, de specialitate sau complementare) este pozitivă, trebuie să remarcăm că intensitatea IOD este mai diminuată prin raportare la celelalte aspecte studiate. Această situație impune cu necesitate ca în derularea activităților de mentorat să fie detaliate studenților și aspectele legate de tipologia disciplinelor și despre modul în care pot opta pentru studiul disciplinelor în cauză. Redăm în Figura 2 valorile IOD pentru fiecare dinte itemii analizați.

„Vă rugăm să vă exprimați opiniile cu privire la următoarele aspecte ce vizează procesul de predare învățare la care participați / ați participat:”

⁵ IOD a fost calculat după formula ((opinii favorabile-opinii nefavorabile)*(100-opinii neutre))/100. Valoarea indicelui oscilează în intervalul 100 – pentru opinii dominant favorabile, -100 – pentru opinii dominant nefavorabile

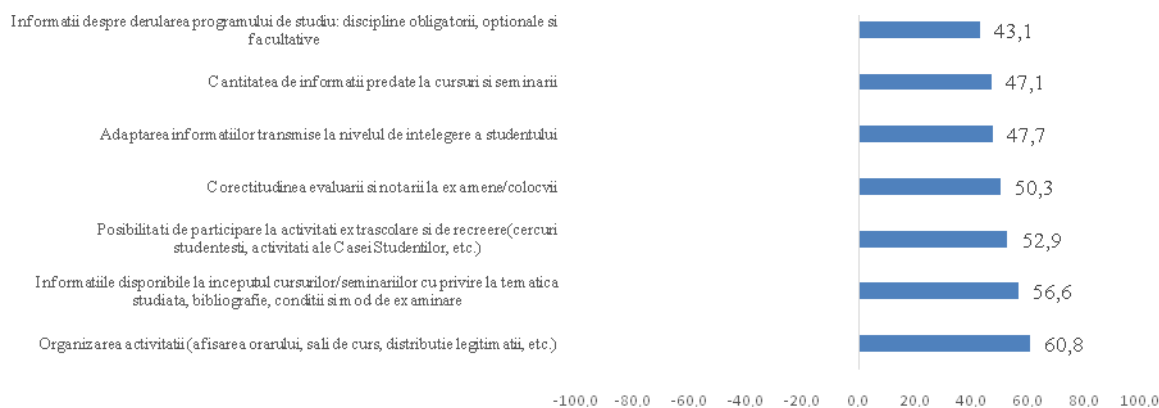


Figura 2. IOD cu privire la aspectele care vizează procesul de predare învățare

Evaluarea primului an de studii de către studenți sub aspectul rezultatelor obținute, a modului în care se regăsesc sau nu în alegerea programului de studii pe care îl urmează și al percepției cu privire la adaptarea și integrarea în viața academică a constituit de asemenea un obiectiv urmărit în realizarea studiului. Și în acest caz a fost calculat IOD pentru itemii analizați (Figura 3) iar rezultatele evidențiază că opiniile dominante favorabile ale studenților vizează aspectele legate de adaptarea la viața academică și integrarea în „viața de student”. Un palier distinct al opiniilor dominante favorabile dar de intensitate mai redusă vizează aspectele legate de modul în care studenții apreciază rezultatele obținute după prima sesiune, respectiv implicarea lor și a colegilor în desfășurarea activităților didactice.

„Privind retrospectiv asupra primului an de studii parcurs în universitate, vă rugăm să precizați în ce măsură sunteți mulțumiți / de acord de următoarele aspecte:”

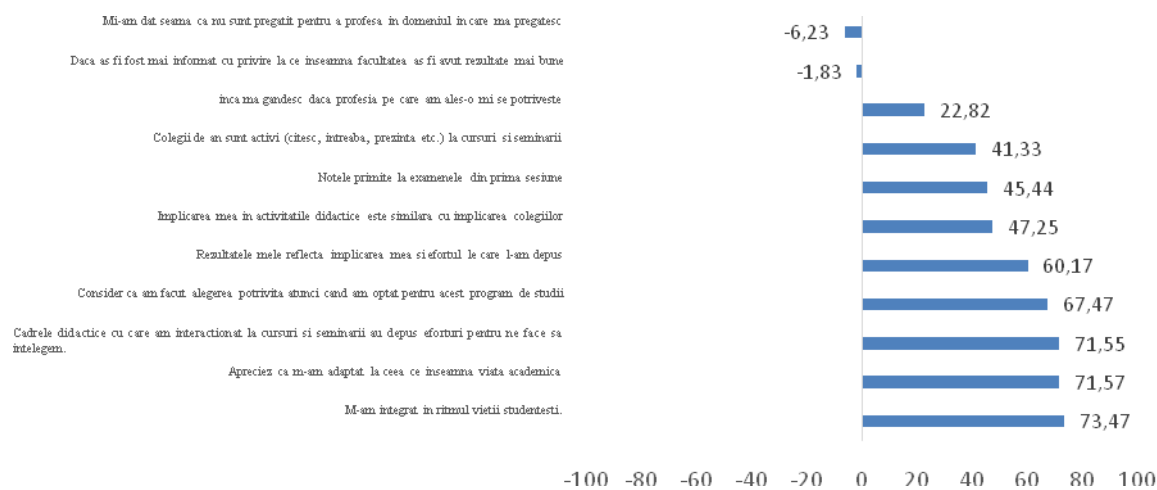


Figura 3. Satisfacția studenților raportată la aspectele analizate după primul an de studii

În ceea ce privește modul în care studenții de anul I evaluează aspectele analizate pentru activitatea primului semestru de studii putem aprecia că în cea mai mare parte nu există diferențe generate de gen. Pentru a evidenția acest aspect au fost calculate valorile medii obținute pentru fiecare item analizat, pe o scală tip Likert (1 – foarte nemulțumit, 5- mulțumit) și a fost utilizat testul T Student pentru a identifica posibile diferențe între respondenții de gen feminin și respondenții de gen masculin în ceea ce privește aprecierile la itemii analizați. Totuși în ceea ce privește spiritul critic al respondenților putem aprecia că

băieții sunt ușor mai critici decât fetele ($t(54)=2,716$, $p<0,05$) în ceea ce privește implicarea colegilor în activitatea didactică “*colegii de an sunt activi (citesc, întreabă, prezintă etc.) la cursuri și seminarii*” și mai exigenți atunci când apreciază rezultatele obținute ca urmare a efortului și a implicării de care au dat dovadă pe parcursul anului universitar “*rezultatele mele reflectă implicarea mea și efortul le care l-am depus*” ($t(169)=2,063$, $p<0,05$).

Prezentăm mai jos valorile medii pentru modul în care s-au raportat respondenții cu privire la afirmațiile ce au vizat primul an (semestru) de studii, prin raportare la gen (Tabelul 1):

Tabelul 1. Valorile testului T Student pentru respondenții de gen feminin și respondenții de gen masculin

Afirmații	M	F	t	df	sig
M-am integrat în ritmul vieții studentești.	4,23	4,36	,707	170	,480
Apreciez că m-am adaptat la ceea ce înseamnă viața academică	4,10	4,39	1,707	170	,090
Cadrele didactice cu care am interacționat la cursuri și seminarii au depus eforturi pentru a ne face să înțelegem.	4,00	4,23	1,305	171	,194
Consider că am făcut alegerea potrivită atunci când am optat pentru acest program de studii	4,25	4,32	,313	171	,755
Rezultatele mele reflectă implicarea mea și efortul le care l-am depus	3,78	4,16	2,063	169	,041
Implicarea mea în activitățile didactice este similară cu implicarea colegilor	3,67	3,82	,812	163	,418
Notele primite la examenele din prima sesiune	3,93	3,91	-,088	168	,930
Colegii de an sunt activi (citesc, întreabă, prezintă etc.) la cursuri și seminarii	3,28	3,91	2,716	54,11	,009
Încă mă gândesc dacă profesia pe care am ales-o mi se potrivește	3,28	3,39	,341	144	,734
Dacă aș fi fost mai informat cu privire la ce înseamnă facultatea, aș fi avut rezultate mai bune	2,97	2,98	,041	139	,967
Mi-am dat seama că nu sunt pregătit pentru a profesia în domeniul în care mă pregătesc	2,83	2,87	,131	126	,896

Principalele dificultăți (Tabelul 2) cu care s-au confruntat studenții pe parcursul primului an de studii au vizat cu precădere aspecte legate de adaptarea la specificul învățământului superior în ceea ce privește ritmul de predare – învățare (28,6%), adaptarea la orarul de lucru (21,4%), respectiv alternanța cursurilor și a seminariilor, orarul fragmentat sau alternanța săptămână pară/impară. O categorie distinctă de dificultăți include cantitatea mare de informații și volumul disciplinelor pe care le frecventează (16,7%), dificultăți care atrag de la sine și deficiențe cu privire la managementul timpului și alocarea resurselor de timp pentru activitatea de pregătire a solicitărilor didactice.

Coroborate, toate aceste dificultăți menționate de studenți impun cu necesitate o serie de acțiuni instituționale din partea universității concretizate în extinderea activităților de tip inițiere („induction training”) pe o perioadă mai mare de timp (1-2 săptămâni/ o lună) și o intensificare a activităților de mentorat din partea cadrelor didactice.

„De cele mai multe ori, atunci când începem activități noi, ne confruntăm cu o serie de probleme sau dificultăți. În cazul tău, care a fost principala dificultate pe care ai avut-o în acest an, referindu-te la activitatea universitară?”

Tabelul 2. Dificultăți ale studenților în anul I de studii

	%
Adaptarea la ritmul de învățare și la specificul învățământului superior	28,6
Adaptarea la orar (săptămâna pară/impară, ore după amiază, ore pe module, „ferestre” între ore etc.)	21,4
Cantitatea mare de informații, volumul materiei	16,7
Managementul timpului	11,9
Integrarea în grup	7,1
Să mă obișnuiesc cu modul de predare al profesorilor	7,1
Nepromovarea unor examene	4,8
Cuantumul taxei de studii	2,4

Complementar dificultăților cu care s-au confruntat în primul an de experiență universitară, ne-am propus să inventariem și intențiile studenților de a continua studiile sau de a renunța la studiile superioare. În acest sens, aproximativ 91% dintre respondenți își asumă continuarea studiilor începute, 8% intenționează să se înscrie în paralel la un alt program de studii, iar 1% dintre studenții participanți la acest studiu pilot declară că vor renunța la programul de studii, însă se vor înscrie la alt program. Analizând distribuția opțiunilor exprimate de studenți în mod declarativ am putea crede că rata de abandon a studiilor înregistrează un trend descendent, ceea ce este greu de acceptat în acest moment. Totuși, în ciuda acceptării unei astfel de ipoteze, putem aprecia că decizia de abandon a școlarității nu este generată în mare parte de o motivație personală (în virtutea acestei motivații 99% dintre studenți respondenți își continuă studiile), ci poate fi determinată în mare pondere de factori obiectivi, conjuncturali și exteriori propriei persoane.

Pentru a identifica posibili factori care ar putea sta la baza deciziei de a renunța la programul de studii pe care îl frecventează în prezent, studenților li s-a solicitat, într-o situație ipotetică, să menționeze care ar putea fi cauzele pentru care ar renunța la studii (Tabelul 3). Analiza cauzelor care pot determina renunțarea la studii vizează în pondere foarte ridicată factori obiectivi, de natură materială, care îi plasează pe studenți în imposibilitatea de a acoperi cheltuielile aferente școlarizării (taxe de studii, cheltuieli de întreținere etc.) – 46%. O pondere consistentă a respondenților de aproape 1/3 au menționat că ar putea renunța la studii dacă ar aprecia că nu se regăsesc în profesia aferentă studiilor pe care le frecventează (30%).

„Presupunând că ați fi în situația de a renunța la programul de studii, care ar fi cele mai probabile motivații:”

Tabelul 3. Cauze care ar sta la baza unei ipotetice renunțări la studii

	%
Aș renunța dacă aș aprecia că nu sunt pregătit pentru a profesia în acest domeniu.	30,5
Aș renunța dacă părinții nu ar mai putea să mă întrețină.	24,3
Aș renunța pentru că nu îmi mai pot achita taxele de studii.	22
Aș renunța în condițiile în care calitatea programului de studii s-ar diminua.	10,7
Aș renunța dacă aș aprecia că nu pot face față așteptărilor pe care le au profesorii.	7,3
Aș renunța dacă exigențele profesorilor ar deveni mai ridicate.	5,1

Raportându-ne la disponibilitatea studenților de a participa la programe de consiliere și sprijin pentru a putea reduce riscurile de abandon școlar și pentru a crește nivelul de integrate în viața academică și postuniversitară, am inventariat opțiunile studenților de a frecventa astfel de activități (Figura 4.). Opțiunile respondenților au înregistrat valori foarte ridicate în ceea ce privește deschiderea spre activități

de consiliere și orientare spre o carieră adecvată (83%) și consiliere cu privire la parcursul profesional (81%). O categorie distinctă este reprezentată de studenții care manifestă disponibilitate pentru participare la programe de consiliere orientată exclusiv pe componenta academică: consiliere și formare de deprinderi academice (71%), consiliere pentru creșterea interacțiunii și îmbunătățirea participării la activități extracurriculare (60%) și consiliere orientată spre ameliorarea activităților de învățare (56%).

„În general, frecventarea următoarelor tipuri de consiliere generează studenților rezultate îmbunătățite în activitatea academică și în interacțiunea cu ceilalți studenți. În cazul tău care ar fi activitatea de consiliere potrivită: - ponderea celor care au menționat fiecare tip de consiliere”

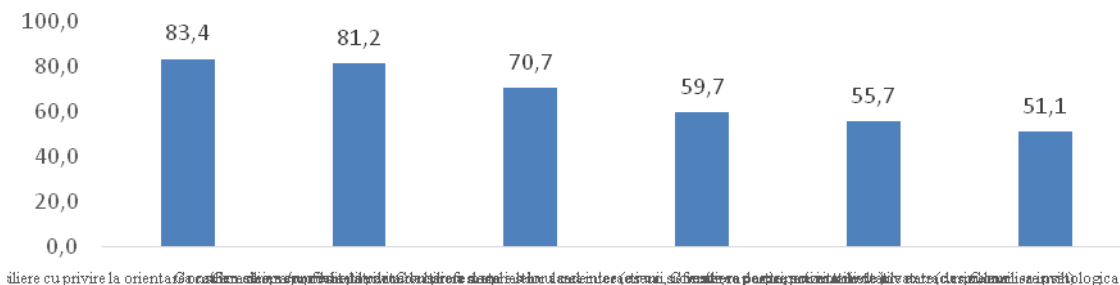


Figura 4. Disponibilitatea de a participa la programe de consiliere

Pentru a surprinde posibile cauzalități care pot genera influență asupra adaptării studenților la viața universitară am optat pentru identificarea variabilelor care manifestă o astfel de influență. În acest sens, ne-am oprit asupra:

- interacțiunii dintre studenți și cadre didactice,
- relației dintre opțiunea alegerii programului de studii și adaptarea, respectiv integrarea în viața academică,
- relația dintre adaptarea la viața academică și integrarea în ritmul „vieții studențești”

a. Relația dintre satisfacția față de interacțiunea studenților respondenți cu cadrele didactice pe parcursul activităților educaționale și satisfacția studenților cu privire la diversele aspecte ale vieții academice din primul an de studii a evidențiat în mod constat faptul că între cele două variabile există o relație de influență. Valorile coeficienților de corelație (Tabelul 4.) demonstrează că pentru studenți, interacțiunea cu cadrele didactice care este valorizată pozitiv contribuie la o mai bună adaptare la viața academică ($r = 0,677$, $p < 0,05$), la o mai bună integrare în ritmul „vieții studențești” ($r = 0,600$, $p < 0,05$), la consolidarea opțiunii că alegerea de a frecventa programul de studii ales a fost o decizie bună ($r = 0,649$, $p < 0,05$) și la o mai realistă convingere că rezultatele reflectă implicarea și efortul le care l-au depus studenții ($r = 0,626$, $p < 0,05$).

Tabelul 4. Valorile coeficienților de corelație Pearson privind relația cu cadrele didactice

Variabile	Coeficient de corelație Pearson
Cadrele didactice cu care am interacționat la curs (C) și seminar (S) au depus eforturi pentru ne face să înțelegem - Rezultatele mele reflectă implicarea mea și efortul le care l-am depus	$r = 0,626$, $p < 0,05$
Cadrele didactice cu care am interacționat la C și S au depus eforturi pentru ne face să înțelegem -Apreciez că m-am adaptat la ceea ce înseamnă viața academică	$r = 0,677$, $p < 0,05$

Cadrele didactice cu care am interacționat la C și S au depus eforturi pentru ne face să înțelegem -M-am integrat în ritmul vieții studentești	r = 0,600, p<0.05
Cadrele didactice cu care am interacționat la C și S au depus eforturi pentru ne face să înțelegem - Consider că am făcut alegerea potrivită atunci când am optat pentru acest program de studii	r = 0,649, p<0.05

Drept urmare, relațiile de corelație mai sus menționate confirmă faptul că rolul cadrelor didactice nu trebuie să se limiteze exclusiv la activitatea de predare, ci atunci când sunt depășite aceste limite și este îmbunătățită interacțiunea cu studenții prin participarea la activități de mentorat, consiliere sau chiar activități extracurriculare, există premise favorabile pentru o mai bună adaptare la viața universitară a studenților și implicit pentru diminuarea ratelor de abandon.

b. Relația dintre adaptarea și integrarea în mediul academic și programul de studii frecventat evidențiază importanța atribuită unei decizii corecte de alegere programului de studii pe care studenții îl urmează. Atunci când studenții urmează un program de studii ca efect al unei decizii asumate, dar mai cu seamă când apreciază că această opțiune a fost adecvată și se „regăsesc în decizia adoptată” este creat contextul propice pentru o adaptare și integrare în viața academică.

Această relație de covariație (Tabelul 5) a importanței pe care o acordă studenții aspectelor legate de decizia de a frecventa un anumit program de studii și aprecierea nivelului de adaptare la viața academică ($r = 0,701$, $p < 0,05$), respectiv integrare în „ritmul vieții studentești” ($r = 0,721$, $p < 0,05$) confirmă importanța procesului de consiliere și orientare profesională a elevilor pentru alegerea celui program de studii în conformitate cu abilitățile, competențele, profilul psihologic și deschiderea manifestată față de un anumit domeniu de activitate.

Tabelul 5. Valorile coeficienților de corelație Pearson privind alegerea adecvată a programului de studii

Variabile	Coeficient de corelație Pearson
Consider că am făcut alegerea potrivită atunci când am optat pentru acest program de studii - Apreciez că m-am adaptat la ceea ce înseamnă viața academică	r = 0,701, p<0.05
Consider că am făcut alegerea potrivită atunci când am optat pentru acest program de studii - M-am integrat în ritmul vieții studentești	r = 0,721, p<0.05

Corelațiile evidențiază o legătură între aprecierile studenților cu privire la programul de studii pe care îl urmează și modul în care se declară adaptați și integrați în viața academică. Astfel, atunci când crește nivelul de satisfacție cu privire la programul de studii frecventat este creat un context prin care studenții se declară a fi mult mai adaptați și integrați în viața universitară.

c. Opinia studenților participanți la prezentul studiu pilot evidențiază existența unei relații foarte puternice ($r = 0,821$, $p < 0,05$) de covariație a importanței pe care studenții o acordă procesului de adaptarea la viața academică și integrării în ritmul vieții studentești, situație explicabilă prin faptul că ambele procese au un grad ridicat de complementaritate. O bună adaptare a studenților la solicitările academice presupune atingerea obiectivelor profesionale, care de multe ori implică și o bună interacțiune cu ceilalți colegi, muncă în echipă, participare la activități extracurriculare etc. și implicit sunt create premise ale integrării studenților în atmosfera „vieții studentești”.

Discuții și concluzii

Studiul de față reprezintă o premieră pentru universitățile românești, fiind o încercare pilot de acțiune preventiv asupra fenomenului abandonului studenților, prin identificarea proactivă, în timpul primului an de studii, a dificultăților de adaptare la viața academică, respectiv a tendinței de a abandona. Datele prezentate anterior au limitat mărimea eșantionului respondenților, studiul bazându-se pe participarea voluntară a studenților de anul I din UVT. Deși numărul relativ mic de respondenți nu a permis și analize diferențiate pe facultăți, totuși datele obținute oferă o bună impresie legată de opinia studenților. În plus, datele obținute ne încurajează să continuăm aplicarea instrumentului de investigație și în anii viitori, datele fiind consistente cu cercetările realizate pe scară mai mare, la nivel internațional. Nu numai consistența și validitatea internă a instrumentului de investigație, confirmate prin acest studiu pilot, dar și intenția de a extinde analiza nuanțată, multidimensională a datelor (dincolo de ceea ce a permis spațiul acestui articol), ne determină a continua demersul început, pentru întărirea deciziilor instituționale bazate pe date (Maqsood 2013:374f), întru îmbunătățirea calității ofertei și serviciilor academice și adaptarea acestora la o mai bună cunoaștere a profilului studentului nou intrat în mediul universitar. Câteva aspecte mai importante care se desprind din analiza datelor:

Astfel, dacă în general indicii de opinie dominante referitoare la viața academică este unul pozitiv, se pare că principala dificultate pe care studenții o evidențiază este cea legată de ”adaptarea la ritmul de învățare și la specificul învățământului superior”. Aceste date nu sunt surprinzătoare, devreme ce și alte studii au semnalat (Lowe/Clark 2003) că la sfârșitul semestrului I încă mulți dintre studenți au același stil de învățare ca în liceu. Aceasta reclamă o mai profundă investigație a autonomiei lor în învățare, factor semnalat și de Brooman/ Darwent (2014:1524) ca fiind determinant pentru adaptarea la viața academică, alături de stima de sine și eficiența personală, respectiv adaptarea la viața socială. Dar sunt necesare totodată și programe adaptate de tehnici și abilități de învățare academică, ca și de o mai mare conștientizare a cadrelor didactice cu privire la dificultățile și problemele în învățare ale studenților, pentru a-i orienta și sprijini mai bine. Adaptarea la viața studentescă este strâns legată, după cum s-a evidențiat, de gradul de satisfacție în legătură cu interacțiunea cu cadrele didactice, respectiv calitatea ofertei academice ca întreg (date care sunt consistente cu studii desfășurate în alte spații socio-culturale: Briggs/Clark 2012, O’Shea/Vincent 2011). Totuși, băieții par a fi mai critici față de oferta educațională și de balansarea efortului depus cu rezultatele obținute, așa cum și alte studii au relevat (Lowe/ Cook 2003, Willcoxson 2010), abandonând studiile, în medie, într-o proporție mai mare decât fetele. Diferențele de gen nu sunt singurii predictorii pentru abandonul studenților, diferiții factori semnalati (EC 2013, 2015, Maher/ Macallister 2013, McCulloch 2014, Bowles și alții 2014, Sneyers/ De Witte 2015) fiind de investigat mai detaliat cum acționează în spațiul românesc. Pentru studenții români, studiul arată că factorii extrinseci par a fi mai puternici condiționanți de abandon, decât cei intrinseci. Dacă factorul financiar pare a fi cel mai des întâlnit și principala scuză pentru universități în fața fenomenului abandonului, totuși, sunt deopotrivă și factori instituționali (Bowles și alții 2014:213f), care sunt de responsabilitate universității să îi surmonteze: consilierea studenților, motivarea lor, calitatea ofertei academice, implicarea studenților, dincolo de facilitățile gen burse sociale). După cum se poate vedea și din studiu, în consonanță cu rezultatele obținute la nivel internațional (Willcoxson/ Cotter/ Joy 2011:348) mulți dintre studenții de anul I sunt gata să abandoneze studiile pentru că se tem că nu înțeleg adecvat exigențele și standardele universității și așteptările profesorilor, respectiv nu sunt siguri pe abilitățile lor de a face față studiilor, ceea ce reclamă măsuri adaptative din partea universității și a profesorilor care predau la studenții boboci.

Un factor dominant al predicției adaptării cu succes la viața academică și al prevenirii abandonării studiilor este gradul de satisfacție în raport cu programul de studii ales. Aceasta reclamă necesitatea ca serviciile de consiliere privind cariera și parcursul academic să fie mai atent avute în vedere, legătura

universităților cu mediul preuniversitar pentru o consiliere academică adecvată, nu numai cu privire la realizarea unei opțiuni realiste, dar și cu privire la ceea ce înseamnă învățarea în universitate și viața de student în general fiind necesară (Briggs/ Clarl/Hall 2012, Sava și alții 2014, Brooman/ Darwent 2014). Sunt necesare deopotrivă proiecții și așteptări realiste despre ceea ce înseamnă ”viața de student”, pentru mulți liceeni privită cu idealism, ca ”pașaport” pentru independența plecării de acasă și distracție. Nu este de neglijat însă acest interes puternic al viitorilor studenți, informații cu privire la falicitățile pe care universitatea le oferă de viață asociativă și nu numai fiind de evidențiat deopotrivă. Studiul de față a evidențiat o corelație foarte puternică între importanța pe care studenții o acordă adaptării la viața academică și integrării în ritmul vieții studentești ($r = 0,821$, $p < 0,05$), fiind important de avut în vedere totodată dimensiunea socială, nu numai academică a vieții de student (aspect confirmat de teoria integrării sociale, dar și de studiile de specialitate – Brooman/Darwent 2014:1525). Acest aspect, așa cum confirmă și autorii (p.1539), sugerează și necesitatea extinderii perioadei de induction, de la obișnuita primă săptămână introductivă, de familiarizare cu facilitățile universității, la cel puțin prima lună de studii, fiind de format deopotrivă comunitățile de învățare și socializare colegială (peer learning communities).

Studii de acest gen este necesar a fi realizate în fiecare universitate, ca măsuri concrete, determinate și sistematice de adresare proactivă a problemicii abandonului studenților. Acest demers poate fi deopotrivă subiect de politică educațională, pentru a asigura că la nivel de sistem național de învățământ superior sunt preocupări sistematice din partea universităților pentru a diminua abandonul studenților, dar și pentru a realiza o tranziție mai eficace a studenților în mediul universitar. Creșterea ratei de cuprindere și a celei de retenție în învățământul superior sunt două obiective pentru a căror atingere sunt necesare măsuri și demersuri susținute, până acum neconvingător realizate. Aceste demersuri susținute, adaptate sunt însă de realizat în baza unor date sistematice colectate, nevoia de date resimțindu-se pe multiple paliere pe care ar fi necesar să acționăm (v. Maqsood 2013, UEFISCDI 2013, EC 2013,2014,2015).

BIBLIOGRAFIE

- Briggs A.R.J., J. Clark & I. Hall (2012) Building bridges: understanding student transition to university, *Quality in Higher Education*, 18:1, 3-21, DOI: [10.1080/13538322.2011.614468](https://doi.org/10.1080/13538322.2011.614468)
- Bowles Angela, Ron Fisher, Ruth McPhail, Daniela Rosenstreich & Alexandra Dobson (2014) Staying the distance: students' perceptions of enablers of transition to higher education, *Higher Education Research & Development*, 33:2, 212-225, DOI: [10.1080/07294360.2013.832157](https://doi.org/10.1080/07294360.2013.832157)
- Brooman Simon & Sue Darwent (2014) Measuring the beginning: a quantitative study of the transition to higher education, *Studies in Higher Education*, 39:9, 1523-1541, DOI:[10.1080/03075079.2013.801428](https://doi.org/10.1080/03075079.2013.801428)
- European Commission (2013). Drop-out and Completion in Higher Education in Europe. <http://www.nesetweb.eu/sites/default/files/HE%20Drop%20out%20AR%20Final.pdf>
- European Commission (2014) Modernisation of Higher Education in Europe: Access, Retention and Employability. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. DOI:10.2797/72146 http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_en.php
- European Commission (2015) The European Higher Education Area in 2015: Implementation Report Bologna Process. Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi: 10.2797/128576. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/182EN.pdf
- Gale Trevor & Stephen Parker (2014) Navigating change: a typology of student transition in higher education, *Studies in Higher Education*, 39:5, 734-753, DOI:[10.1080/03075079.2012.721351](https://doi.org/10.1080/03075079.2012.721351)
- Grebennikov, Leonid & Mahsood Shah (2012) Commencing student experience: new insights and implications for action, *European Journal of Higher Education*, 2:2-3, 267-289; <http://dx.doi.org/10.1080/21568235.2012.683663>
- Lowe Houston & Anthony Cook (2003) Mind the Gap: Are students prepared for higher education?, *Journal of Further and Higher Education*, 27:1, 53-76, DOI: [10.1080/03098770305629](https://doi.org/10.1080/03098770305629)
- Maher Marguerite, Helen Macallister (2013) Retention and Attrition of Students in Higher Education: Challenges in Modern Times to What Works, *Higher Education Studies*; Vol. 3, No. 2; 2013, doi:10.5539/hes.v3n2p62

- Maqsood, M.A. (2013). Role of data mining in education sector. *International Journal of Computer Science and Mobile Computing*, 2(4), 374-383. <http://ijcsmc.com/docs/papers/April2013/V2I4201386.pdf>
- McCulloch A. (2014, eds.) Learning from Futuretrack: Dropout from higher education. University of Warwick: Department for Business Innovation and Skills.
http://www.hecsu.ac.uk/assets/assets/documents/Futuretrack_BIS_Learning_from_futuretrack_dropout.pdf
- Sarah O'Shea & Michelle Vincent (2011) Uni-Start: A Peer-Led Orientation Activity Designed for the Early and Timely Engagement of Commencing University Students, *The Journal of Continuing Higher Education*, 59:3, 152-160, <http://dx.doi.org/10.1080/07377363.2011.614885>
- Sava S., Bunoiu M., Malita L, Isvoran A. (2014). From highschool to university. Coping with students' indecision in choosing their studies. *International Bologna Process Researchers Conference: The Future of Higher Education*, 24-26 nov. Bucuresti. <http://fohe-bprc.forhe.ro/papers/>
- Sneyers Eline & Kristof De Witte (2015): The effect of an academic dismissal policy on dropout, graduation rates and student satisfaction. Evidence from the Netherlands, *Studies in Higher Education*, DOI: 10.1080/03075079.2015.1049143
- Tulbure Cristina (2010). Determinanți psihopedagogici ai reușitei academice. Cluj-Napoca: Ed. Presa Universitară Clujeană.
- UEFISCDI (2013) Angajamentele României în Spațiul European al Învățământului Superior (EHEA) și evaluarea implementării lor la nivel național. http://www.politici-edu.ro/wp-content/uploads/2014/01/Angajamentele-Ro-in-EHEA-Final_21.01.2013.pdf
- U-Multirank (2014). Compare Universities from all around the world. European Commission. www.umultirank.org
- Van Sangodiah Anbusel, Prashanth Beleya, Manoranjitham Muniandy, Lim Ean Heng, Charles Ramendran Spr (2015) Minimizing student attrition in higher learning institutions in Malaysia using support vector machine. *Journal of Theoretical and Applied Information Technology*. Vol 71, no.3.
- Willcoxson Lesley (2010) Factors affecting intention to leave in the first, second and third year of university studies: a semester-by-semester investigation, *Higher Education Research & Development*, 29:6, 623-639, DOI: [10.1080/07294360.2010.501071](http://dx.doi.org/10.1080/07294360.2010.501071)
- Willcoxson Lesley, Julie Cotter & Sally Joy (2011) Beyond the first-year experience: the impact on attrition of student experiences throughout undergraduate degree studies in six diverse universities, *Studies in Higher Education*, 36:3, 331-352, DOI: 10.1080/03075070903581533.