Cofinanțat de Uniunea Europeană

RAPORT 2026

Motivele abandonului universitar în România. Bariere și dificultăți studențești

Daniela Alexe-Coteț
Octavia Mihaela Borș-Georgescu
Cezar Mihai Hâj
Valeriu Frunzaru
Roland Olah

Proiect „Intervenții pentru învățământul terțiar - măsuri sistemice pentru prevenirea și reducerea abandonului universitar", cod SMIS 322473

21% DINTRE STUDENȚII DIN ANUL I ABANDONEAZĂ PROGRAMELE DE LICENȚĂ.

UEFISCDI, 2022

uefiscdi
Reducerea abandonului universitar
MINISTERUL EDUCAȚIEI ȘI CERCETĂRII
uefiscdi Publishing House

Motivele abandonului universitar în România. Bariere și dificultăți studențești

AUTORI:

Daniela Alexe-Coteț
Octavia Mihaela Borș-Georgescu
Cezar Mihai Hâj
Valeriu Frunzaru
Roland Olah

Publishing House

București, 2026

Unitatea Executivă pentru Finanțarea Învățământului Superior, a Cercetării, Dezvoltării și Inovării
București, str. Mendeleev nr. 21-25, Sector 1, cod 010362
Telefon: +40 21 30 23 850; Fax: +40 21 31 15 992
E-mail: office@uefiscdi.ro
www.uefiscdi.ro

Acest document a fost pregătit pentru Unitatea Executivă pentru Finanțarea Învățământului Superior, a Cercetării, Dezvoltării și Inovării și reflectă opinia autorilor. Acest material nu reprezintă poziția Comisiei Europene sau a Guvernului României, care nu poartă răspunderea modului în care informația conținută în acest studiu ar putea fi utilizată.

AUTORI:
Daniela Alexe-Coteț, Octavia Mihaela Borș-Georgescu, Cezar Mihai Hâj, Valeriu Frunzaru, Roland Olah



Copyright 2026 – UEFISCDI Publishing House
ISBN: 978-606-95918-2-6
Acest material este pus la dispoziție sub Licența Creative Commons Atribuire-NeComercial-Partajare în Condiții Identice 4.0 Internațional (CC BY-NC-SA 4.0). Detaliile pe larg privind exercitarea drepturilor licențiate pot fi parcurse aici: https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/legalcode.ro

Cuprins

1. 6
2. 8
3. 12
3.1. 12
3.2. 16
3.3. 17
4. 20
4.1. 20
4.2. 21
4.3. 25
4.4. 28
5. 32
6. 38
6.1. 38
6.2. 43
6.2.1.47
6.2.2. 54
6.3. 57
6.3.1. 57
6.3.1.1. 57
6.3.1.2. 60
6.3.2. 64
6.3.2.1. 64
6.3.2.2. 65
6.4. 67
6.4.1. 71
6.4.2. 73
6.4.3. 74
6.4.4. 75
6.4.5. 78
6.5. 80
7. 86
8. 96
8.1. 96
8.2. 97
8.3. 97
8.4. 98
8.5. 99
8.6. 99
8.7. 99
8.8. 100
8.9. 100
8.10. 101
9. 104
Referințe **108**
Anexa 1 – Ghid de interviu pentru focus-grupurile cu studenți în risc de abandon **113**
Anexa 2 – Ghid de interviu al reprezentanților universităților **115**

Anexa 3 – Detalii teoretice pentru fundamentarea factorilor care influențează abandonul universitar **117**
Anexa 4 – Chestionar privind motivele abandonului universitar **119**
Lista figurilor **128**
Lista tabelelor **129**

I.
Introducere



1. Introducere

Acest raport prezintă principalele motive ale abandonului universitar specifice studenților de anul I și II la ciclul de licență, respectiv principalele bariere și dificultăți cu care se confruntă studenții în risc de abandon universitar. De asemenea, lucrarea propune o serie de măsuri naționale și universitare pentru prevenirea și reducerea abandonului universitar, în completarea și susținerea cadrului actual de politici publice.

Studiul de față este derulat în cadrul proiectului „Intervenții pentru învățământul terțiar - măsuri sistemice pentru prevenirea și reducerea abandonului universitar", cod SMIS: 322473, derulat de Unitatea Executivă pentru Finanțarea Învățământului Superior, a Cercetării, Dezvoltării și Inovării (UEFISCDI) în parteneriat cu Ministerul Educației și Cercetării (MEC) în perioada 01.08.2024 – 31.07.2028, cofinanțat din Fondul Social European Plus (FSE+), prin Programul Educație și Ocupare, și bugetul național. Obiectivul general al proiectului vizează creșterea accesului în învățământul superior, precum și a numărului de participanți rămași în sistemul de educație sau care și-au îmbunătățit nivelul de educație prin implementarea unor măsuri de monitorizare, avertizare timpurie și combatere a fenomenelor de abandon universitar atât prin intervenții generale, cât și prin intervenții specifice, în special în rândul grupurilor dezavantajate.

Acest proiect vine în sprijinul implementării Legii Învățământului Superior nr. 199/2023 și a Programului Național de Reducere a Abandonului Universitar (PNRAU), incluzând activități de susținere a universităților în dezvoltarea propriilor strategii de prevenire și reducere a abandonului. Elaborarea prezentului studiu, menită să investigheze principalele motive ale abandonului universitar, este prevăzută printre măsurile din cadrul Programului național de reducere a abandonului universitar, conform Hotărârii Guvernului nr. 387/2025 pentru aprobarea metodologiei privind organizarea și funcționarea Programului național de reducere a abandonului universitar.

Această lucrare reprezintă o continuare a eforturilor UEFISCDI de fundamentare a politicilor publice privind prevenirea și reducerea abandonului universitar. Cel mai recent studiu în domeniu publicat de UEFISCDI în cadrul proiectului „Calitate în învățământul superior: internaționalizare și baze de date pentru dezvoltarea învățământului românesc", cofinanțat din Fondul Social European Plus (FSE+) prin Programul Operațional Capital Uman (POCU) și implementat în parteneriat cu Ministerul Educației, în perioada 2018 – 2022, a identificat principalii factori predictivi ai abandonului universitar și a propus o definiție a fenomenului, aliniată la cele utilizate la nivel internațional și care a fost ulterior preluată în noua lege a învățământului universitar. Prin prezentul studiu, ne propunem să identificăm noi factori de risc, individuali și instituționali, ai abandonului universitar.

II.
Sinteza cercetării și principalele recomandări



2. Sinteza cercetării și principalele recomandări

Uniunea Europeană, pentru a fi mai competitivă economic, își propune creșterea procentului de persoane cu studii superioare. În timp ce la nivelul Uniunii Europene se observă o evoluție pozitivă în ceea ce privește ponderea persoanelor cu studii superioare, în România tendința este ușor descendentă, iar nivelul rămâne considerabil sub media statelor membre. Una dintre cauzele acestei situații este abandonul ridicat din ciclul de licență din universitățile românești, ceea ce face necesară identificarea unor soluții pentru diminuarea acestui fenomen îngrijorător.

Prezentul raport propune o serie de recomandări pentru îmbunătățirea cadrului actual de politici publice dedicat reducerii și prevenirii abandonului universitar. Recomandările se bazează pe o cercetare empirică mixtă, cantitativă (chestionar) și calitativă (interviuri de grup și individuale), precum și pe o analiză a teoriilor privind abandonul universitar, cercetărilor anterioare și politicilor publice actuale. **Principalul obiectiv al cercetării empirice** a fost identificarea motivelor abandonului universitar, respectiv a barierelor și dificultăților cu care se confruntă studenții în risc de abandon.

Unul dintre factorii de risc cel mai frecvent menționați este ***precaritatea materială***. Studenții proveniți din familii cu venituri reduse se confruntă cu dificultăți care afectează accesul și continuitatea în învățământul superior. Bursele sociale, cazarea în cămine și accesul la cantine sunt instrumente esențiale de sprijin, însă nu sunt întotdeauna suficiente sau ușor accesibile. Printre problemele identificate de studenți se numără calitatea scăzută a unor spații de cazare, lipsa de predictibilitate în alocarea locurilor în cămin, dificultăți de conviețuire și informarea insuficientă privind bursele. În plus, numărul limitat al burselor și criteriile percepute ca neclare generează neîncredere și frustrare. Mulți studenți sunt astfel nevoiți să lucreze, deseori în domenii fără legătură cu studiile, ceea ce le afectează performanța academică și uneori starea emoțională. Precaritatea devine un catalizator al altor factori de risc, influențând direct și indirect capacitatea de a face față cerințelor universitare.

Un al doilea factor major este ***dificultatea tranziției către viața de student***, în special în primul an. Alegerea facultății este adesea marcată de lipsa unor informații adecvate, de influența familiei sau de alegeri circumstanțiale, determinate de disponibilitatea locurilor sau de presiuni externe. Datele obținute sugerează că alegerea descrisă ca fiind „întâmplătoare" este adesea însoțită de un interes limitat pentru domeniu și de dificultăți academice, elemente care pot fi asociate cu un risc mai ridicat de abandon. Adaptarea academică este și ea problematică: studenții se confruntă cu un volum mai mare de informații, stiluri diferite de predare și evaluare, precum și cu un mediu universitar perceput adesea ca prea teoretic. La acestea se adaugă adaptarea la un oraș nou, la ritmuri diferite de viață și la reguli noi de locuire, toate generând presiuni suplimentare.

Experiența academică reprezintă un alt element critic. Relația cu profesorii, calitatea cursurilor, dificultatea examenelor și raportul dintre teorie și practică sunt teme recurente. Studenții își doresc profesori empatici, deschiși la dialog și dispuși să ofere explicații clare. Atunci când accentul pus de unele cadre didactice pe autonomia studentului este perceput ca indiferență, studenții evită să ceară ajutor, ceea ce amplifică anxietatea, mai ales în sesiune.

Calitatea cursurilor este evaluată în funcție de simplitatea limbajului, de structura clară a obiectivelor din fișa disciplinei și de accesibilitatea conținutului. Studenții apreciază exemplele practice și explicațiile adaptate nivelului lor de înțelegere și critică dificultatea excesivă a examenelor, accentul prea mare pe teorie și bibliografia voluminoasă, uneori insuficient structurată. Lipsa unor obiective explicite de la începutul semestrului îi determină să se bazeze pe informații informale, în locul unui parcurs de învățare ghidat.

Cursurile sunt percepute ca relevante atunci când includ ***aplicații practice***, în special în anul I, când multe discipline reiau conținuturi din liceu la un nivel mai avansat. Studenții în risc de abandon preferă orientarea practică și consideră teoria abstractă ca fiind puțin utilă. Dificultatea disciplinelor, combinată cu exigența evaluărilor, generează stres, epuizare și scăderea încrederii în sine. Emoțiile negative duc la evitarea examenelor și pot culmina cu abandonul. În acest context, colegii devin principala sursă de sprijin emoțional și, uneori, academic.

Studiul abordează și ***situația studenților cu dizabilități sau cerințe educaționale speciale***, categorie cu un risc ridicat de abandon. Deși profesorii sunt empatici, **lipsa resurselor materiale și a**

personalului specializat limitează sprijinul instituțional, iar finanțarea insuficientă face ca multe nevoi să rămână neacoperite. În plus, unii studenți nu solicită ajutor, ceea ce îngreunează intervenția universităților.

În concluzie, abandonul universitar este influențat în principal de precaritate, dificultățile de adaptare academică, volumul ridicat de informații și relațiile tensionate cu unele cadre didactice. Stresul acumulat duce la **scăderea încrederii în sine** și la percepția că cerințele sunt insurmontabile. Studiul evidențiază necesitatea îmbunătățirii comunicării dintre studenți, cadre didactice, personal administrativ și conducerea facultăților, ca măsură care poate contribui semnificativ la prevenirea abandonului.

Pe baza rezultatelor studiului, pot fi formulate o serie de recomandări ce pot fi implementate la nivel universitar și național. ***La nivel universitar***, pentru a facilita tranziția elevilor către mediul academic și pentru a reduce abandonul, se recomandă măsuri de informare și conectare timpurie: platforme online și tururi virtuale, materiale audio-video cu studenți, programe de orientare în licee, ateliere practice și pregătire gratuită pentru examene. **Adaptarea academică și sprijinul socio-emoționa**l sunt esențiale: mentorat între studenți, orientare academică la început de semestru, ateliere de dezvoltarea competențelor de învățare, tutorat la discipline dificile, formarea pedagogică a cadrelor didactice, ghiduri despre viața universitară și servicii consolidate de consiliere. Digitalizarea proceselor administrative poate reduce stresul, iar monitorizarea timpurie a studenților în risc permite intervenții rapide și personalizate.

La nivel național, se propune dezvoltarea unui nucleu integrat de informare și promovare a învățământului superior, similar platformei „Study in Romania", care să organizeze campanii de informare și să faciliteze consilierea elevilor. Consolidarea rețelei de **consiliere vocațională și psihopedagogică în licee**, prin formarea continuă a consilierilor școlari și introducerea unor module educaționale despre viața universitară și autonomie, poate preveni abandonul cauzat de alegeri educaționale nepotrivite.

Flexibilizarea programelor de studiu, prin opțiuni interdisciplinare, învățământ dual sau hibrid, precum și prin adaptarea evaluării, poate reduce presiunea asupra studenților. Implementarea unui **„indicator de retenție"** între anii I și II, publicarea anuală a unui raport național privind abandonul și dezvoltarea unor **mecanisme de avertizare timpurie** asigură monitorizarea eficientă a sistemului.

Pentru ***studenții cu dizabilități*** se recomandă finanțare dedicată pentru servicii de sprijin, subvenționarea interpreților mimico-gestuali și a serviciilor de transcriere, dezvoltarea unei rețele naționale de centre universitare de sprijin și adaptarea cadrului normativ privind evaluarea academică. Campaniile de sensibilizare și monitorizarea serviciilor și rezultatelor contribuie la incluziune, reduc stigmatizarea și asigură sustenabilitatea intervențiilor.



III.

Politici și strategii

pentru prevenirea și reducerea abandonului universitar



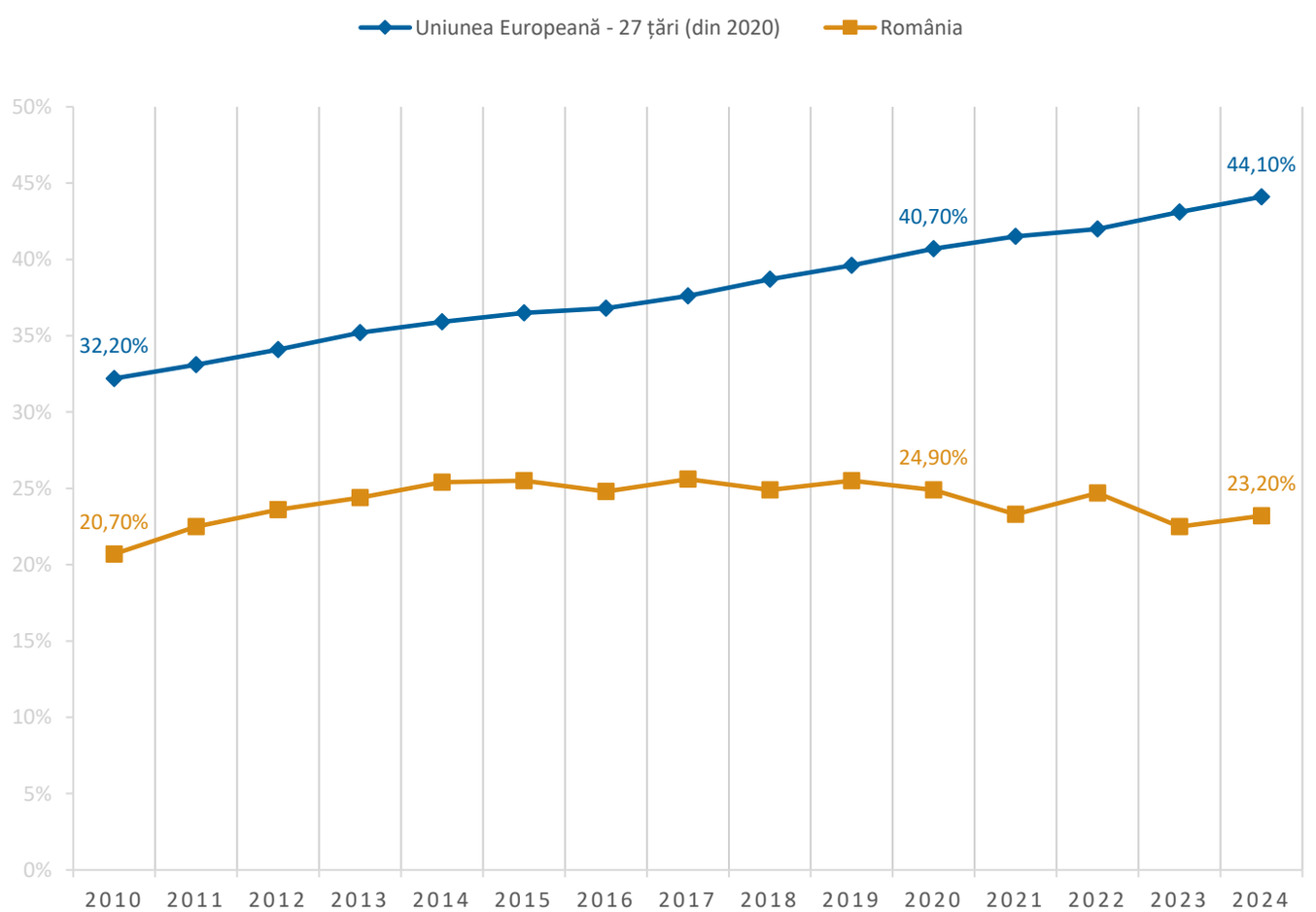
3. Politici și strategii pentru prevenirea și reducerea abandonului universitar

3.1. Politici, ținte și rezultate europene

Creșterea nivelului de studii absolvite de cetățenii europeni a reprezentat o prioritate de lungă durată pentru Uniunea Europeană. În 2010, prin Agenda Europa 2020, s-a asumat creșterea medie a procentului persoanelor cu vârsta între 30 și 34 de ani care au studii superioare, de la 31% la cel puțin 40% până în 2020. Această țintă a fost atinsă și chiar depășită în 2020, iar România a avut la rândul ei o contribuție în acest sens, înregistrând un progres al valorii indicatorului cu 4,2 puncte procentuale *(Figura 1)*.

În cadrul Agendei 2030, Parlamentul European și-a asumat o nouă creștere, extinzând totodată și intervalul de vârstă, astfel până în 2030 se dorește atingerea unei proporții de 45% a persoanelor cu studii superioare în grupa de vârstă 25 – 34 ani. În medie, în 2024, țările europene se aflau aproape de îndeplinirea acestei ținte (44,1%), însă în România procentul persoanelor cu studii superioare este pe un trend ușor descrescător în comparație cu 2020. Principalul impediment în atingerea acestor ținte europene pentru România și majoritatea celorlalte țări europene este reprezentat de menținerea ratei abandonului universitar la un nivel ridicat (OECD, 2025).

Figură 1. Evoluția procentului persoanelor cu studii superioare în UE și România



Derivate din acest cadru strategic, prioritățile și obiectivele Fondului Social European Plus (FSE+) pentru România acordă o importanță ridicată prevenirii și reducerii abandonului universitar. Programul Educație și Ocupare 2021-2027, cel mai recent program de finanțare din FSE+, are printre priorități „P6. Prevenirea părăsirii timpurii a școlii și creșterea accesului și a participării grupurilor dezavantajate la educație”, cu o alocare de 497.058.824 EUR, și obiectivul specific „ESO4.6 - Promovarea accesului

egal la educație și formare de calitate și favorabile incluziunii, precum și a absolvirii acestora, în special pentru grupurile defavorizate, începând de la educația și îngrijirea timpurie, continuând cu educația și formarea generală și profesională până la învățământul terțiar, precum și educația și învățarea în rândul adulților, inclusiv prin facilitarea mobilității în scopul învățării pentru toți și a accesibilității pentru persoanele cu dizabilități". Acest program de finanțare are un rol important în finanțarea politicilor asumate prin Legea învățământului superior nr. 199/2023, cu modificările și completările ulterioare.

Rata abandonului universitar după primul an de studii, în perioada teoretică de absolvire a programelor de licență (3-4 ani) sau după 1/2 ani de la acest moment, diferă semnificativ de la o țară europeană la alta, reflectând atât politicile educaționale, cât și contextul social, economic și politic specific fiecărei țări. Cei mai mulți studenți abandonează studiile de licență încă din primul an, țările europene având o rată a abandonului universitar în primul an cuprinsă între 5% și 31% (OECD, 2025). În condițiile în care 21% dintre studenții de anul întâi abandonează programele de licență, România se plasează printre țările cu cea mai mare amploare a fenomenului. Incidența ridicată și implicațiile sociale importante fac ca problema abandonului universitar să fie recunoscută și adresată prin politici și programe dedicate în majoritatea țărilor europene (EACEA, 2022; OECD, 2025). Cele mai multe țări abordează această problemă prin măsuri complementare, sociale și educaționale, o abordare necesară pentru a răspunde complexității și cauzelor multiple ale abandonului universitar, după cum se poate vedea în *Tabel 1*.

Spre deosebire de Polonia, care are o rată a abandonului comparabilă, politicile și eforturile României de prevenire și reducere a fenomenului sunt coordonate la nivel național prin **Programul Național de Reducere a Abandonului Universitar** (2025). Ambele țări valorifică fondurile europene pentru susținerea financiară a instituțiilor de învățământ superior care inițiază programe de prevenire și reducere a abandonului universitar. O măsură a Poloniei, de la care România se poate inspira, este monitorizarea angajabilității studenților care au abandonat studiile superioare și utilizarea datelor în fundamentarea deciziilor de politică publică. Alte țări, precum Estonia, Suedia și Portugalia, cu rate ale abandonului mai mici, au politici punctuale prin care își propun să îmbunătățească sprijinul dedicat studenților în risc ori să crească flexibilitatea rutelor de studiu.

România în context european

21%
dintre studenții din România abandonează studiile de licență după primul an.

5%–31%
este intervalul ratelor de abandon în primul an în țările europene.

45%
este ținta europeană pentru ponderea persoanelor de 25–34 de ani cu studii superioare până în 2030.

România se află printre țările europene cu cea mai ridicată amploare a abandonului universitar după primul an de studii.

Tabel 1. Comparație sintetică a principalelor inițiative recente ale României și altor 4 țări europene

	România	Polonia	Estonia	Suedia	Portugalia
Rata de abandon după primul an *(OECD, 2025)*	21%	19%	13%	10%	8%
Cheltuiala publică cu învățământul superior ca % din PIB în 2018 *(EACEA, 2022)*	0,75%	1,06%	1,17%	1,79%	0,78%
Procentul studenților cu frecvență din ciclul I de studii care primesc burse universale sau sociale, an universitar 2019 - 2020 *(EACEA, 2022)*	10-49,9%	10-49,9%	10-49,9%	50-100%	10-49,9%
Sprijin la nivel înalt pentru cazarea, transportul și mesele studenților din ciclul I de studii, an universitar 2020 - 2021 *(EACEA, 2022)*	Sprijin la nivel înalt pentru cazare, transport și masă	Sprijin la nivel înalt pentru unul dintre elemente	Sprijin la nivel înalt pentru unul dintre elemente	Nu există sprijin la nivel înalt	Sprijin la nivel înalt pentru cazare, transport și masă
Serviciile de consiliere psihologică sunt obligatorii prin lege? *(EACEA, 2022)*	Da	Da	Da	Da	Da
Politici și programe dedicate reducerii abandonului universitar	Aprobarea Programului Național de Reducere a Abandonului Universitar *(Hotărârea Guvernului nr. 387/2025)* Derularea programului european de finanțare „Primul student din familie” (50 milioane EUR)	Proiect național pentru sprijinirea universităților pentru reducerea abandonului universitar utilizând sistemul de monitorizare a absolvenților ELA (1,36 milioane EUR) Apel de proiecte cu finanțare europeană pentru reducerea abandonului universitar (46,2 milioane EUR) *(Comisia Europeană, 2025a)*	Condiționarea înmatriculării la studii superioare (gratuite) de absolvirea unor ani/programe de studiu în același domeniu sau în domenii similare cu cele pentru care optează la studiile superioare (2024-2025) Creșterea cuantumului alocației acordate studenților cu venituri scăzute la 150, 270 respectiv 440 EUR/ lună (anul universitar 2024-2025) *(Eurydice, f.a.-d)*	Numărul studenților cu dizabilități care au primit sprijin adaptat a crescut de la 8.600 în 2012 la 30.400 în 2022 *(Autoritatea Suedeză pentru Învățământ Superior, 2024)*	Acordarea unui bonus anual la salariu de 697 EUR timp de 3 ani absolvenților (până în 35 ani) (licență), respectiv 1.500 EUR timp de 2 ani (masterat) Extinderea programelor de micro-certificări pentru creșterea accesului la trasee flexibile de învățare *(Comisia Europeană, 2025b)*

Analiza reformelor recente din învățământul universitar, așa cum au fost ele raportate instituțiilor și structurilor europene, arată că există o preocupare extinsă și consecventă pentru susținerea retenției studenților în țările europene. Politicile, programele și măsurile identificate de noi se concentrează pe **4 arii principale**: flexibilizarea traseelor educaționale, consilierea academică și în carieră a studenților, servicii de consiliere/sprijin dedicate studenților subreprezentați, precum și susținerea financiară a studenților. Cele mai multe țări europene îmbină politici, programe și măsuri care vizează două sau mai multe arii dintre cele 4 menționate. Însă, modul în care acestea sunt operaționalizate diferă semnificativ de la o țară la alta, reprezentând o sursă valoroasă de informare și fundamentare a recomandărilor prezentului raport. În *Tabelul 2* prezentăm într-o manieră sintetică **principalele măsuri** identificate de noi.

Tabel 2. Politici, programe și măsuri recente pentru creșterea retenției studenților

Flexibilizarea traseelor educaționale	● Ministerul Educației și Cercetării din Estonia a inițiat și susține la nivel operațional un sistem de recunoaștere a rezultatelor învățării și experienței în muncă care poate fi folosit în procesul de îndeplinire a condițiilor de admitere, întrerupere și reluare a studiilor, echivalarea disciplinelor și certificarea ocupațiilor *(Ministerul Educației și Cercetării din Estonia, f.a.)* ● În țări precum Canada, Chile, Marea Britanie, Franța și Belgia există politici care facilitează transferul studenților la alte programe/ rute de studii superioare, inclusiv prin recunoașterea creditelor acumulate anterior de studenți *(OECD, 2025)*
Consilierea academică și în carieră a studenților	● Guvernul belgian a creat și susține o platformă națională de informare a tinerilor privind piața forței de muncă și posibilitățile de continuare a studiilor în învățământul superior (domenii de studiu, condiții de admitere, oferta colegiilor și universităților din țară), precum și de auto-evaluare a intereselor de carieră ale acestora: http://onderwijskiezer.be/ *(Eurydice, f.a.-b)* ● Guvernul britanic susține o platformă națională de informare, consiliere și îndrumare în carieră dedicată persoanelor cu vârsta de cel puțin 13 ani. Platforma oferă utilizatorilor și posibilitatea de a apela la consiliere virtuală (webchat) sau telefonică (consilieri specializați): https://nationalcareers.service.gov.uk/ *(National Careers Service, f.a.)* ● Ministerul Învățământului Universitar și Cercetării din Danemarca a finanțat cu 10 milioane DKK, în 2024, consolidarea serviciilor de consiliere academică și în carieră dedicate studenților cu dizabilități *(Eurydice, f.a.-c)*
Servicii de consiliere/sprijin dedicate studenților	● În 2025, Ministerul Învățământului Universitar și Cercetării din Franța a lansat un pachet de servicii pentru promovarea stării de bine în rândul studenților: platformă de sprijin, linie telefonică de noapte, centre de sănătate mintală, consiliere psihologică gratuită, sprijin între egali și granturi de cercetare în domeniul sănătății mintale *(Eurydice, f.a.-e)*
Susținerea financiară a studenților	● Începând cu septembrie 2023 guvernul austriac ajustează anual, la 1 septembrie, granturile de studii dedicate studenților în funcție de rata inflației *(Eurydice, f.a.-a)* ● Guvernul francez subvenționează mesele studenților cu bursă socială și/sau în situații precare la cantinele universităților (CROUS), în anul universitar 2025-2026 costul unei mese subvenționate fiind de 1 sau 3,30 EUR, după caz *(Serviciul Public Francez, f.a.)* ● În anul universitar 2025-2026, Irlanda a extins un program pilot de sprijin locativ dedicat studenților nomazi/roma și/sau proveniți din sistemul de protecție socială *(Departamentul pentru Învățământ Superior, Cercetare, Inovație și Știință, f.a.)* ● Bugetul Spaniei pentru burse și granturi de studii a crescut cu 70% în comparație cu 2018, ajungând la 2.520 milioane EUR în anul universitar 2023-2024; informațiile privind acordarea acestora sunt accesibile oricui pe platforma dedicată: https://www.becaseducacion.gob.es/portada.html *(Eurydice, f.a.-f)*

3.2. Strategii și priorități naționale

La nivel programatic, în România, învățământul universitar a beneficiat de o strategie dedicată în perioada 2015-2020 și a fost cuprins în viziunea și strategia 2018-2030 „România Educată". După cum vom arăta mai departe, cele două strategii acordă o importanță diferită problemei abandonului universitar și combaterii acestuia.

Începând cu 2015, *Strategia Națională pentru Învățământ Terțiar 2015-2020* a reprezentat un cadru esențial pentru fundamentarea politicilor domeniului universitar în România, printr-o asumare clară la nivelul Ministerului Educației și Cercetării Științifice. Documentul a acordat o atenție specială tranziției de la învățământul preuniversitar la cel universitar și incluziunii studenților proveniți din grupuri subreprezentate sau vulnerabile. Deși abordarea abandonului universitar a fost prezentă în strategie doar în mod indirect, aceasta a pus bazele unor măsuri de susținere financiare și educaționale, care au vizat îmbunătățirea accesului și a continuității în învățământul superior.

Mai exact, unul dintre cei trei piloni ai strategiei a fost ***Îmbunătățirea participării în învățământul terțiar***, căruia i-au fost asociate cinci activități:

1) Crearea unor rute progresive clare de trecere de la învățământul secundar la învățământul terțiar
2) Consolidarea rețelei de trasee educaționale
3) Îmbunătățirea sistemului de acordare a burselor prin creșterea numărului de burse sociale pe bază de nevoi
4) Lansarea unui program de creditare pentru studenți
5) Încurajarea atragerii studenților din grupuri subreprezentate sau netradiționale, inclusiv a adulților.

Dintre acestea, acțiunile 2-3 au constituit o susținere implicită pentru combaterea abandonului universitar. Însă, problema abandonului universitar este tratată succint în Strategie și nu a făcut obiectul explicit al priorităților definite la momentul respectiv.

Viziunea și strategia 2018-2030 „România Educată" reprezintă cel mai recent document strategic asumat politic care prevede obiective sectoriale și transversale asociate combaterii abandonului universitar. „România Educată" stabilește obiective pentru toate nivelurile educației, de la educația timpurie până la învățământul terțiar, cu scopul de a construi un sistem modern, echitabil și performant până în anul 2030. Obiectivele sectoriale asociate învățământului terțiar nu includ mențiuni specifice la reducerea abandonului universitar sau la retenția studenților, dar asumă dezvoltarea unui sistem de învățământ terțiar echitabil care sprijină accesul tuturor studenților la programe de studii de calitate, eforturile fiind indirect orientate și spre combaterea abandonului. În schimb, cel de-al doilea obiectiv transversal al strategiei „România Educată" vizează reducerea ratei de părăsire a sistemului de învățământ până în 2030, indiferent de nivelul de educație la care preșcolarul/elevul/studentul abandonează studiile. Aceste obiective au fundamentat Legea învățământului superior nr. 199/2023, cu modificările și completările ulterioare, și alte reglementări subsecvente, care asigură suport extins pentru combaterea abandonului și retenția studenților.

Anii 2015 și 2018 au reprezentat două momente strategice importante pentru definirea priorităților naționale pentru învățământul universitar. În timp ce Strategia Națională pentru Învățământ Terțiar 2015-2020 a tratat marginal problema abandonului universitar acordând prioritate tranziției de la învățământul preuniversitar la cel universitar, viziunea și strategia 2018-2030 „România Educată" a urmărit reducerea părăsirii timpurii a sistemului de educație ca obiectiv transversal. Această poziționare programatică s-a reflectat în Legea nr. 199/2023 și programele instituite de aceasta, după cum vom arăta mai departe.

3.3. Politici și programe naționale

În România, principalul cadru de referință pentru politicile și programele naționale din învățământul universitar este reprezentat de legislația primară. Deși a inclus măsuri minime și implicit asociate combaterii abandonului universitar și/sau retenției studenților, Legea educației naționale nr. 1/2011 a deschis calea unor măsuri sociale de sprijin pentru studenții din medii defavorizate. Aceste măsuri au fost semnificativ extinse și consolidate prin Legea învățământului superior nr. 199/2023, cu modificările și completările ulterioare, care instituie pentru prima dată la nivelul legislației primare **Programul național de reducere a abandonului universitar (PNRAU)**.

Legea nr. 1/2011 a inclus măsuri minime și care sprijină indirect retenția studenților și reducerea abandonului universitar. Mai exact, conform Legii nr. 1/2011, studenții proveniți din familii defavorizate/ instituționalizați pot beneficia de burse sociale, fără a exclude dreptul la burse pentru performanțe academice sau științifice. De asemenea, legea prevedea alocarea a minimum 10 locuri finanțate de la bugetul de stat pentru tinerii proveniți din sistemul de protecție socială. Pe lângă aceste prevederi specifice, există și câteva aspecte generale care descriu măsuri de sprijin pentru studenți, precum funcționarea sistemului de învățământ superior în baza principiului nediscriminării și a dreptului la asistență și la servicii complementare gratuite, accesul la servicii de consiliere și orientare în carieră, accesul la asistență medicală și psihologică gratuită sau asigurarea unor tarife reduse la transportul public pentru anumite categorii de studenți.

Legea nr. 199/2023 păstrează o parte dintre aceste politici (bursele sociale) și le extinde cu un set complex și dedicat de măsuri pentru susținerea studenților în risc de abandon universitar. În Legea învățământului superior nr. 199/2023 este prevăzută înființarea Programului național de reducere a abandonului universitar (PNRAU), finanțat prin bugetul Ministerului Educației și Cercetării și fonduri nerambursabile, în vederea creșterii retenției studenților în mediul universitar. În acest program sunt menționate explicit, pentru prima dată la nivel de legislație primară, susținerea și finanțarea Centrelor de consiliere și orientare în carieră, instituirea educației remediale și programelor de timp „A doua șansă", precum și dezvoltarea unui instrument de monitorizare a tranziției către învățământul superior și de avertizare timpurie a abandonului universitar. Nu în ultimul rând, PNRAU cuprinde programul „Primul student din familie" care a fost implementat începând cu 2024, ca apel competitiv de finanțare din fonduri europene, cu un buget inițial de 50 milioane de euro, accesibil instituțiilor de învățământ superior și unităților de învățământ preuniversitar de stat. Prin acest apel au fost finanțate 68 proiecte cu o valoare totală de peste 104 milioane de euro.

Metodologia privind organizarea și funcționarea PNRAU, aprobată prin HG nr. 387/2025, instituie obligația ca instituțiile de învățământ superior să elaboreze un plan de acțiuni privind reducerea abandonului universitar, adaptat la categoriile de studenți înmatriculați aflați în risc de abandon și la particularitățile de risc identificate la nivelul instituției și programelor de studii. De asemenea, metodologia detaliază activități de orientare academică, destinate cu precădere studenților din anul I, respectiv activități de sprijin pentru susținerea studenților netradiționali pe care universitățile le pot iniția.

Din punct de vedere normativ și formal, Legea nr. 199/2023 reglementează pentru prima dată **o definiție pentru „abandonul universitar"** adaptată contextului național și măsurabilă: „Abandonul universitar la nivelul unui ciclu de studiu reprezintă ponderea studenților din cadrul unei generații care nu au reușit să absolve studiile în termen de 2 ani de la finalizarea duratei teoretice a programului de studiu", fundamentată de studiul UEFISCDI din 2022 (Alexe-Coteț et al., 2022).

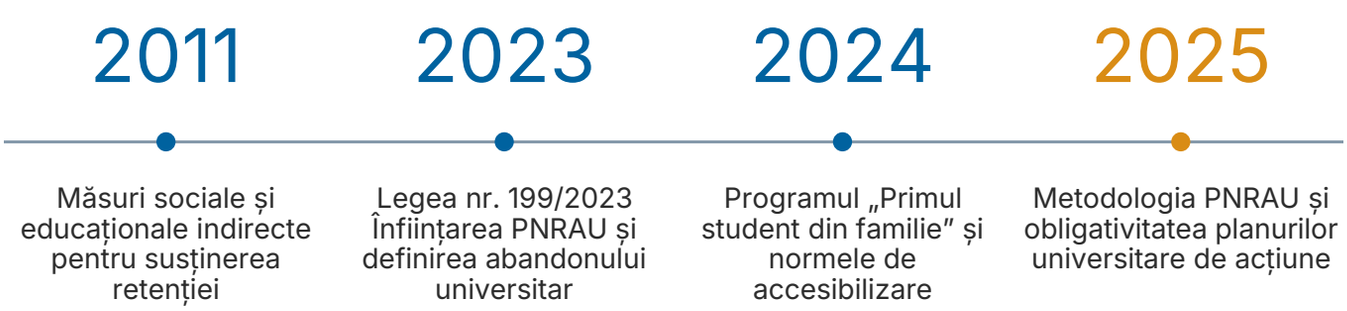
În plus față de PNRAU, Legea nr. 199/2023 garantează și reglementează mai specific măsurile privind acordarea de locuri bugetate absolvenților proveniți din rândul minorităților naționale, din sistemul de protecție socială și persoanelor cu dizabilități, acordarea burselor sociale, asigurarea transportului și cazării studenților, recunoscute pentru susținerea retenției acestora. În ceea ce privește *bursele sociale*, o prevedere importantă a legii a fost stabilirea valorii costului standard pentru fondul de burse și protecție socială în lei/lună/student ca echivalentul a 10% din salariul de bază minim brut pe țară garantat în plată. Această prevedere a fost, însă, prorogată în 2025 prin OUG nr. 156/2024, menținându-se valoarea fondului la nivelul aferent lunii noiembrie 2024. Ulterior, în urma adoptării Legii nr. 141/2025, până la începutul anului universitar 2028-2029, se derogă de la prevederile din

Legea învățământului superior nr. 199/2023 referitoare la constituirea fondului de burse și protecție socială, astfel că, în această perioadă, valoarea costului standard pentru acest fond se raportează la salariul de bază minim net, nu la cel brut, iar perioada de calcul pentru constituirea fondului se restrânge de la 12 luni la perioada desfășurării activităților didactice prin care se înțelege cursuri, seminare, laboratoare, proiecte, activități practice, sesiuni de examene, conform graficului activităților.

În ceea ce privește *asigurarea transportului studenților*, Legea nr. 199/2023 a garantat tarif redus cu 90% pentru principalele mijloace de transport, pe tot parcursul anului calendaristic pentru studenții de până la 30 de ani, înmatriculați la forma de învățământ cu frecvență în instituțiile acreditate. Ulterior, în anii 2025 și 2026, prin OUG nr. 156/2024 și Legea nr. 141/2025, această reducere a fost limitată la distanța/rutele dintre localitatea de domiciliu și localitatea în care se află instituția de învățământ superior la care studentul este înmatriculat, respectiv la transportul local în comun și transportul cu metroul doar în localitatea în care își are sediul instituția de învățământ superior. Legea nr. 199/2023 include reglementări minime privind *asigurarea cazării studenților*, principala măsură ce sprijină studenții din categorii defavorizate constând în faptul că cei cu unul sau ambii părinți decedați, precum și cei din familii monoparentale beneficiază de gratuitate la cazare în cămine; alte aspecte sunt lăsate preponderent în grija instituțiilor de învățământ superior. În mod particular, pentru susținerea studenților cu dizabilități, în 2024, au fost aprobate *Normele privind accesibilizarea învățământului superior pentru persoanele cu dizabilități*.

Legislația primară și secundară a evoluat semnificativ în ultimii ani pentru a răspunde provocărilor legate de retenția studenților și reducerea abandonului universitar. Bursele sociale, reducerea tarifelor de transport, educația remedială, consilierea studenților, mecanismul de monitorizare a tranziției și abandonului creează un cadru încurajator pentru retenția studenților. Însă, impactul acestor măsuri depinde de finanțarea acestora și aplicarea consecventă și la scală largă. În mod particular, atragerea și susținerea studenților din grupuri sub-reprezentate reprezintă o țintă ambițioasă, dar necesară pentru reducerea abandonului și creșterea procentului de absolvenți de studii superioare, obiective asumate de România atât la nivel național, cât și european.

Evoluția cadrului național pentru reducerea abandonului universitar



IV.
Obiectivele și metodologia cercetării empirice



4. Obiectivele și metodologia cercetării empirice

4.1. Întrebări de cercetare și metode de cercetare

Scopul cercetării empirice a fost **investigarea principalelor motive ale abandonului universitar** în vederea identificării măsurilor și politicilor necesare la nivel universitar/național pentru prevenirea și reducerea fenomenului. Studiul și-a propus să răspundă la următoarele întrebări de cercetare:

- Care sunt motivele abandonului universitar în România?
- Care sunt principalele bariere și dificultăți cu care se confruntă studenții în risc de abandon universitar în România?
- Care sunt opiniile reprezentanților universităților cu privire la motivele abandonului?
- Care sunt opiniile reprezentanților universităților și ale studenților cu privire la măsurile necesare pentru prevenirea abandonului?

Întrebările de cercetare au fost abordate printr-o **metodologie de cercetare mixtă**, îmbinând ancheta sociologică pe bază de chestionar cu cercetarea calitativă pe bază de interviu și focus-grup. **Ancheta sociologică** a inclus exclusiv studenții care au abandonat studiile în perioada 2021-2024. Ancheta a cuprins atât date extrase din Registrul matricol unic al universităților din România (ex., gen, media la bacalaureat, mediul de proveniență etc.), cât și date colectate prin chestionar. Principalele dimensiuni investigate prin **chestionar *(Anexa 4)*** au fost:

- Motivele abandonului universitar (sociale, economice, academice);
- Incidența, motivele și implicațiile angajării studenților în perioada studiilor;
- Identificarea cu domeniul de studiu ales și participarea la consiliere școlară pe parcursul liceului;
- Participarea studenților la activități academice și extra-academice;
- Satisfacția față de experiența academică, curriculum, calitatea predării, relația cu profesorii, relația cu secretariatul etc.;
- Intenția studenților privind reluarea studiilor și nevoi de sprijin declarate.

Pentru o mai bună înțelegere a motivelor abandonului, cercetarea a inclus explorarea experiențelor, opiniilor și motivațiilor studenților în risc de abandon universitar (anul I și II, licență) prin **focus-grupuri semi-structurate** (desfășurate conform ghidului de focus-grup prezentat în ***Anexa 1***). Temele investigate prin focus-grupuri au fost:

- Alegerea facultății: informațiile disponibile înainte de înscriere, influența familiei, prietenilor și profesorilor în alegerea facultății;
- Experiența de student la facultatea abandonată: începutul și evoluția în timp;
- Dificultățile întâmpinate de studenți în absolvirea studiilor de licență;
- Soluțiile identificate de studenți pentru diminuarea și chiar eliminarea dificultăților întâmpinate;
- Planuri de viitor: decizia de a absolvi licența și intenția de a continua studiile la nivel masteral/doctoral.

De asemenea, cercetarea calitativă a inclus și o serie de **interviuri semi-structurate** (desfășurate conform ghidului de interviu prezentat în ***Anexa 2***) cu decidenți și practicieni din universități, pentru a identifica perspectiva acestora asupra abandonului universitar și măsurilor necesare pentru prevenirea fenomenului. Temele investigate prin aceste interviuri au fost:

- Măsurile implementate de universități în vederea prevenirii și reducerii abandonului universitar;
- Experiențe, percepții și perspective privind motivele abandonului universitar specifice universității;
- Măsuri naționale sau instituționale care ar putea contribui la reducerea abandonului universitar.

În realizarea cercetării, au fost respectate legislația privind protecția datelor, principiile eticii în cercetare, inclusiv anonimatul participanților și sensibilitatea acordată studenților, deoarece subiectele discutate erau adesea personale și sensibile, legate de dificultățile întâmpinate în participarea la cursuri și seminare sau în gestionarea examenelor și a altor forme de evaluare.

4.2. Caracteristicile respondenților

Ancheta sociologică (chestionar)

Populația de studiu a anchetei sociologice a fost formată din studenții înmatriculați în anii 2019, 2020, 2021, 2022 respectiv 2023, care au abandonat studiile universitare pe parcursul anului I sau II ale programelor de licență. Aceștia au fost identificați prin interogarea Registrului Matricol Unic al Universităților din România pe baza următoarelor criterii:

- Tipul universității: de stat / privată, comprehensivă / de specialitate;
- Ciclul de studii: licență;
- Durata programului de studii: 3, 4, 5, 6 ani;
- Forma de învățământ: cu frecvență, cu frecvență redusă și la distanță;
- Anul înmatriculării: 2019, 2020, 2021, 2022, 2023;
- Anul de studiu: I, II.

Chestionarul privind motivele abandonului universitar a fost transmis către 36.071 studenți, ale căror adrese de e-mail au fost validate atât manual (eliminarea adreselor care conțineau greșeli de scriere), cât și automat printr-un soft de validare. În urma aplicării, au fost validate 685 chestionare, atingându-se o rată de răspuns de aproximativ 2%. Ținând cont de faptul că eșantionarea a fost de conveniență, rezultatele prezentate nu sunt reprezentative statistic și nu permit inferențe la nivelul populației de studiu.

Distribuția respondenților în funcție de gen este echilibrată, cu 50,2% participare a persoanelor de gen feminin și 49,8% a celor de gen masculin. În funcție de localitatea de domiciliu, 62,9% dintre respondenți au domiciliul în mediul urban și 32,7% în mediul rural (4,4% lipsă de date). Respondenții provin din toate regiunile de dezvoltare ale României, cu ponderi mai ridicate în Nord-Est (21,3%) și București-Ilfov (15,1%), reflectând o distribuție geografică diversă. În ceea ce privește etnia, 5,1% dintre respondenți au declarat o altă etnie decât cea română.

Majoritatea respondenților s-au înmatriculat la vârste tinere, 50,4% având 17–19 ani, iar 28,9% între 20–25 ani, iar aproximativ 20,7% s-au înmatriculat la vârste de peste 26 de ani. Datele includ și răspunsurile a 31 de cetățeni străini, dintre care 20 din Republica Moldova. În ceea ce privește forma de învățământ, cei mai mulți respondenți au fost înscriși la învățământ cu frecvență (83,5%), în timp ce 14% au urmat programe de învățământ la distanță, iar 2,5% au fost înmatriculați la frecvență redusă. 79,2% dintre respondenți au fost studenți care au abandonat studiile superioare după anul I de studiu, iar 19% după anul II.

Respondenții provin din aproape toate universitățile publice din România, acoperirea instituțională fiind una extinsă, iar distribuția respondenților este corelată cu dimensiunea universităților. Cele mai multe răspunsuri au fost înregistrate din Universitatea „Babeș-Bolyai" din Cluj-Napoca, Universitatea „Alexandru Ioan Cuza" din Iași, Universitatea din București, Universitatea „Transilvania" din Brașov și Universitatea Politehnica Timișoara, instituții cu un număr ridicat de studenți la nivel național. Un procent scăzut (3%) dintre respondenți au studiat în universități private. Respondenții provin din toate domeniile fundamentale, cu o pondere mai ridicată în științele sociale (39,3%) și științele inginerești (23,6%), reflectând diversitatea academică a eșantionului. Domeniile umaniste și artistice (15,9%) și matematica și științele naturii (12,8%) sunt, de asemenea, bine reprezentate. Distribuția respondenților din perspectiva tipului de finanțare a studiilor este aproape egală: 50,2% au ocupat locuri cu taxă (inclusiv studenți străini), iar 49,6% au fost înmatriculați pe locuri finanțate de la buget, inclusiv pe locuri speciale sau ca bursieri ai statului român.

Distribuția generală a eșantionului poate fi observată în tabelul de mai jos.

Tabel 3. Structura eșantionului

	N (685)	%
Sex		
Femeie	344	50,2
Bărbat	341	49,8
Mediu de rezidență domiciliu		
Urban	431	62,9
Rural	224	32,7
Lipsă date	30	4,4
Regiune domiciliu		
București – Ilfov	105	15,1
Centru	76	11,1
Nord-Est	148	21,3
Nord-Vest	95	13,7
Sud-Muntenia	68	9,8
Sud-Est	68	9,8
Sud-Vest–Oltenia	31	4,5
Vest	64	9,2
Lipsă date	30	4,4
Cetățean străin		
Nu	654	95,5
Da	31	4,5
Etnia		
Română	571	83,3
Altă etnie	35	5,1
Lipsă date	79	11,5
Cel puțin un părinte are studii superioare		
Da	287	42
Nu	397	58
Lipsă date	1	0,14
Cel puțin un frate/soră are studii superioare		
Da	245	35,8
Nu	265	38,7
Nu am frați/surori	174	25,4
Lipsă date	1	0,14
Starea socială		
Nu este cazul	384	56,1
Provenit din familii monoparentale	17	2,5
Orfan de un părinte	41	6
Orfan de ambii părinți	4	0,6
Provenit din grupuri dezavantajate/medii defavorizate	13	1,9
Provenit din case de copii/din plasament familial	2	0,3
Alte situații	12	1,8
Lipsă date	212	30,9
Medie bacalaureat		
6.00-7.00	158	23

	N (685)	%
7.01-8.00	164	24
8.01-9.00	166	24,2
9.01-10	120	17,5
Lipsă date	77	11,2
Anul de înmatriculare		
2019-2020	1	0,14
2020-2021	7	1
2021-2022	252	36,8
2022-2023	240	35
2023/2024	185	27
Vârsta studentului la înmatriculare		
17-19 ani	345	50,4
20-25 ani	198	28,9
26-35 ani	85	12,4
peste 36 ani	57	8,3
Forma de învățământ		
Învățământ cu frecvență (IF)	572	83,5
Învățământ la distanță (ID)	96	14
Învățământ cu frecvență redusă (IFR)	17	2,5
Tip universitate		
Privată	21	3,1
Publică	664	96,9
Forma de finanțare		
Cu taxă (inclusiv CPL, CPV)	344	50,2
Fără taxă (inclusiv etnici români cu bursă sau locuri speciale)	340	49,6
Lipsă date	1	0,14
An de studiu		
An 1	543	79,2
An 2	130	19
Lipsă date	12	1,7
Domeniul de studiu		
Științe sociale	269	39,3
Științe inginerești	162	23,6
Matematică și științe ale naturii	88	12,8
Științe umaniste și arte	109	15,9
Științe biologice și biomedicale	47	6,9
Știința sportului și educației fizice	10	1,5

Cercetarea calitativă (focus-grupuri studenți)

Studenții participanți la focus-grupuri au fost selectați pe baza disponibilității lor (eșantionare de conveniență), luând în considerare următoarele criterii:

- Tipul universității: selectată în proiect;
- Ciclul de studii: licență;
- Durata programului de studii: 3, 4, 5 sau 6 ani;
- Forma de învățământ: cu frecvență, cu frecvență redusă sau la distanță;
- Domeniul de studii: toate (diversitate cât mai mare);
- Anul de studiu: I, II, III, IV sau V, cu focus pe includerea unui număr mai mare de studenți de anul I;
- Etnie: fiecare focus-grup a inclus cel puțin 2 studenți de etnie romă;
- Includerea unui număr mai mare de studenți beneficiari ai burselor sociale.

În plus, pentru a identifica studenții aflați în risc de abandon, participanții la focus-grupuri au fost selectați astfel încât să fi acumulat cel mult 20 credite ECTS (din 30 ECTS) în semestrul anterior de studiu (octombrie 2024 - februarie 2025) sau să fi obținut media între 6 și 7 la examenul de bacalaureat. Acest ultim criteriu este utilizat ținând cont de puterea predictivă ridicată a mediei de la bacalaureat asupra ratei de abandon (Alexe-Coteț et al., 2022). Totodată, prioritizarea studenților beneficiari de burse sociale în includerea în focus-grupuri a fost fundamentată pe ideea că aceștia se confruntă frecvent cu constrângeri financiare, presiunea angajării în timpul studiilor și acces limitat la resurse educaționale, factori care pot influența negativ parcursul academic.

Cercetarea a inclus 5 focus-grupuri, organizate în cele 5 universități partenere în proiect, la care au participat 43 de studenți. În cadrul focus-grupurilor au participat 15 studenți din mediul rural și urbanul mic și 26 din mediul urban. În ceea ce privește anii de studiu, majoritatea participanților studiau în anul I, această caracteristică oferind acces la informații mai detaliate privind tranziția din învățământul preuniversitar la cel universitar. Focus-grupurile au inclus studenți din domenii fundamentale diferite, cu o supra-reprezentare a domeniului ingineriei, explicabilă prin profilul universităților partenere. Participanții au provenit din medii socio-economice diverse: 30 de participanți (aproximativ 70%) erau beneficiari ai burselor sociale, iar 13 nu beneficiau de acest tip de sprijin financiar. Mai mult, 4 studenți au declarat că sunt momentan și angajați pe piața muncii, 6 studenți au declarat că aparțin unei minorități naționale, iar 4 au declarat apartenența la etnia romă. Distribuția studenților participanți în funcție de caracteristicile acestora poate fi consultată integral în tabelul următor.

Tabel 4. Caracteristicile participanților la focus-grupuri

	N (43)	%
Sex		
Femeie	24	55,8
Bărbat	19	44,1
Mediu de rezidență domiciliu		
Urban	26	60,4
Rural și urban mic	15	34,8
Lipsă date	2	4,5
Etnia		
Romă	4	9,3
Altă etnie	37	86
Lipsă date	2	4,6
Starea socială: Studenți provenind din familii monoparentale		
Da	11	25,6
Nu	30	69,8
Lipsă date	2	4,6

	N (43)	%
Starea socială: Studenți cu părinții plecați la muncă în străinătate		
Da	5	11,6
Nu	36	83,7
Lipsă date	2	4,6
Apartenența la o minoritate națională		
Da	6	14
Nu doresc să declar	6	14
Nu	29	67
Lipsă date	2	4,6
Angajat pe piața muncii		
Da	4	9,3
Nu	2	4,6
Lipsă date	37	86
Bursă socială		
Da	30	69,7
Nu	11	25,5
Lipsă date	2	4,6
An de studiu		
An 1	22	51,2
An 2	15	34,9
An 3	5	11,6
An 4	1	2,3
Domeniul de studiu		
Științe sociale	9	21
Științe inginerești	23	53,5
Matematică și științe ale naturii	1	2,3
Științe umaniste și arte	7	16,2
Științe biologice și biomedicale	3	7
Știința sportului și educației fizice	0	0

Cercetarea calitativă (interviuri cu reprezentanți ai universităților)

Interviurile cu reprezentanții universităților partenere în proiect au fost realizate pe bază de invitație, rezultând 14 interviuri individuale cu prorectori responsabili de activitatea studenților, prodecani, coordonatori ai centrelor de orientare și consiliere în carieră, precum și alte persoane implicate în eforturile instituționale de reducere a abandonului în rândul studenților de licență. Printre acestea din urmă s-au numărat sociologi și psihologi implicați în analiza statistică a datelor privind abandonul sau în activități dedicate studenților cu dizabilități sau cu cerințe educaționale speciale.

4.3. Colectarea și analiza datelor

Colectarea și analiza datelor cantitative (ancheta sociologică)

Chestionarul privind motivele abandonului *(Anexa 4)* a fost aplicat **online**, prin platforma Uform, creată de UEFISCDI, în perioada **15.10.2025 – 15.12.2025**. Invitația de completare a chestionarului a fost transmisă către adresele de e-mail extrase din RMUR și validate, ale studenților care îndeplineau criteriile de eșantionare descrise anterior. Datele personale, inclusiv adresele de e-mail și răspunsurile la chestionar, au fost colectate și sunt stocate într-un sistem securizat, conform reglementărilor legale privind protecția datelor.

În urma aplicării chestionarului a rezultat o bază de date cu **1556 de respondenți**. În urma procesului de curățare a bazei de date au rezultat **685 chestionare valide**, fiind eliminați respondenții care au deschis chestionarul și nu au răspuns la nicio întrebare, care nu au fost de acord cu prelucrarea datelor personale, respectiv care nu au răspuns la majoritatea întrebărilor din chestionar (în mod particular la întrebarea 8). Datele colectate prin chestionar cu privire la cei 685 de studenți au fost completate cu date din RMUR privind caracteristicile socio-demografice ale respondenților, traseul educațional anterior sau parcursul în învățământul superior. Statisticile prezentate în acest raport au fost obținute prin analiza datelor cu ajutorul programului SPSS (versiunea 24).

Colectarea și analiza datelor calitative (focus-grupuri și interviuri)

Focus-grupurile cu studenții (5) și interviurile cu reprezentanții universităților (14) au fost organizate în perioada **aprilie-mai 2025**, în format fizic, pe baza unor ghiduri de focus-grupuri și interviuri semi-structurate *(vezi Anexa 1 și Anexa 2)*, elaborate pe baza temelor descrise anterior. Ghidurile folosite au inclus atât întrebări generale menite să ofere libertate respondenților, cât și întrebări de relansare pentru clarificarea sau aprofundarea răspunsurilor. În cazul focus-grupurilor, moderatorul a utilizat dinamica grupului pentru aprofundarea răspunsurilor studenților și totodată pentru a oferi tuturor participanților la cercetare posibilitatea să se exprime. Focus-grupurile și interviurile au fost înregistrate, iar transcripturile rezultate au fost utilizate pentru analiza tematică a datelor.

Analiza tematică a datelor colectate prin focus-grupuri și interviuri a fost realizată cu Nvivo. Au fost construite codurile principale și subcodurile corespunzătoare temelor de interes, apoi au fost alocate citatele relevante fiecărui cod, astfel încât să reflecte perspectivele participanților și să faciliteze identificarea tiparelor și conexiunilor dintre subiecte. Această analiză a fost făcută progresiv, începând cu o abordare semantică, care presupune analiza descriptivă a conținutului explicit al datelor, și continuând cu interpretarea temelor latente, unde se explorează semnificațiile și implicațiile mai profunde ale datelor. Deși analiza tematică a fost realizată preponderent inductiv, pornind de la date către considerații generale, această abordare a fost ghidată parțial de suportul teoretic și de rezultatele unor cercetări anterioare, rezultând **o abordare combinată inductiv-deductivă**. În procesul analitic, s-au identificat temele prezentate în *Tabel 5* și *Tabel 6*, **recurența acestora fiind evaluată atât prin frecvența mențiunilor, cât și prin relevanța lor pentru obiectivele cercetării și pentru literatura de specialitate**. În analiza tematică am ținut cont de recomandările făcute de Braun și Clarke (2008) privind ce reprezintă temele, cum putem stabili prevalența lor și cât de detaliate trebuie prezentate datele cercetării.

Tabel 5. Analiza focus-grupurilor cu studenții

Teme	Sub-teme	Coduri
Experiența precarității	Diversitatea situațiilor de precaritate	Insuficiența banilor pentru studii
		Situații complexe de familie
	Efecte ale precarității	Dificultăți de întreținere a vieții cotidiene
		Dificultăți de gestionare a schimbărilor specifice vieții de student
		Dificultăți în accesarea serviciilor și beneficiilor pentru studenți
	Percepții privind cadrele didactice și universitățile	Profesorii și conducerea universităților nu cunosc și nu iau în considerare nevoile lor
Angajarea studenților pe parcursul studiilor	Efectele angajării	Acumularea absențelor
		Acumularea restanțelor
		Stres și oboseală
	Preferințe privind locurile de muncă	Program flexibil
		Veniturile obținute
		Contracte de muncă versus muncă la negru
Alegerea facultății și a domeniului de studiu	Informarea despre facultate	Sursele formale de informare
		Canalele informale de informare
		Momentul deciziei de a urma facultatea
		Pasiune personală
		Continuitatea cu profilul liceului

Teme	Sub-teme	Coduri
Adaptarea studenților în primul an de studiu	Motivele alegerii specializării/domeniului de studiu	Motive pragmatice (oportunități de carieră, proximitatea față de casă sau accesibilitatea programului de studiu)
		Alegere conjuncturală
	Efecte ale alegerilor	Diferențe mari între nivelul/specificul materiilor de la liceu și nivelul conținuturilor predate în facultate
	Diferențele considerabile între liceu și facultate	Volum de informații
		Ritm
		Structură versus autonomie
		Evaluare
		Relația cu profesorii
		Alinierea (sau nealinierea) cu profilul din liceu
	Adaptarea personală, socială și culturală	Adaptarea la specificul orașelor universitare
		Raportarea la viața independentă
		Experiențe de discriminare/non-discriminare
		Integrarea socială
Experiența academică a studenților	Relația studenților cu cadrele didactice	Caracteristici apreciate de studenți
		Caracteristici considerate negative de studenți
		Raportarea studenților la nevoile de clarificări
	Calitatea cursurilor	Predarea clară și structurată
		Prezentarea criteriilor și metodelor de evaluare
		Teorie versus practică
	Dificultatea examenelor	Caracteristici ale examenelor dificile
		Efecte ale examenelor dificile
	Răspunsul studenților la cerințele profesorilor	Anxietate, panică, depresie
Factori personali și motivaționali	Factori declanșatori ai stresului	Sesiunea
		Examene importante
		Neîncrederea în sine
	Efectele stresului	Nepromovare
		Oboseală
		Abandon
Intențiile de viitor ale studenților	Raportarea la studii	Continuarea studiilor
		Schimbarea specializării
		Abandonul studiilor
	Angajare	Pe termen scurt
		Pe termen lung
Recomandările studenților		Îmbunătățirea accesului la burse sociale
		Creșterea accesului și calității consilierii studenților
		Îmbunătățirea relației dintre profesori și studenți
		Examene mai ușoare
		Internshipuri plătite
		Tutori de an mai activi
		Orar mai bine organizat
		Abordarea problemelor specifice facultăților
		Chestionare de feedback anonime
		Nevoia de asociații studențești

Tabel 6. Analiza interviurilor cu reprezentanții universităților

Teme	Sub-teme	Coduri
Motivele abandonului universitar	Precaritatea studenților	Costul vieții în orașele universitare este mai mare decât veniturile studenților
		Bursele sociale, locurile la cămin, cantinele și alte servicii sociale sunt insuficiente
	Angajarea	Critici la adresa studenților angajați

Teme	Sub-teme	Coduri
		Aprecieri la adresa studenților angajați
Alegerea facultății și a domeniului de studiu	Informarea despre facultate	Opinii privind consilierea în carieră primită de studenți înainte de admitere
		Recomandări privind consilierea în carieră
	Motivele alegerii specializării/domeniului de studiu	Alegere conjuncturală
		Nealinierea între profilul de liceu și cerințele facultății
Adaptarea studenților în primul an de studiu	Bariere de adaptare	Emoțiile tranziției
		Diferențe de pregătire
	Sprijin oferit de universitate	Consiliere
		Educație remedială
Experiența academică a studenților	Caracteristicile generației	Motivație ridicată/redusă
		Lipsa de interes
	Dificultățile și nevoile studenților	Cerințe academice neîndeplinite
		Nevoi de adaptare

4.4. Limitele cercetării

Atât studiul calitativ pe baza interviurilor, cât și cel pe baza chestionarelor au limite care trebuie luate în considerare. În primul rând, există limite specifice acestor tehnici de cercetare. De exemplu, în ambele metode pot apărea răspunsuri dezirabile social; astfel, unii respondenți pot evita să ofere răspunsuri sincere, chiar dacă s-a insistat asupra respectării anonimatului și confidențialității răspunsurilor.

Cele mai semnificative erori pot apărea, însă, din cauza eșantionării. În cazul cercetării pe baza interviurilor, au fost realizate cinci focus-grupuri în cinci universități de stat din România, cu studenți din următoarele domenii fundamentale de studii: matematică și științe ale naturii, științe inginerești, științe biologice și biomedicale, științe sociale și științe umaniste și arte. La focus-grupuri nu au participat studenți din domeniul științei sportului și educației fizice. Mai mult, din aceste domenii fundamentale au participat doar studenți din anumite ramuri de știință. De exemplu, au fost intervievați studenți din medicina veterinară, dar nu și din medicina umană. Din domeniul științe umaniste și arte, au participat studenți din teologie și filologie, dar nu și din arte sau arhitectură. De asemenea, nu au fost participanți din ramura de știință științe militare, al informațiilor și al ordinii publice.

Cercetarea pe baza chestionarului a fost realizată pe întreaga populație a foștilor studenți înmatriculați în anii academici 2019-2023, care au abandonat studiile. Chiar dacă invitația de a completa chestionarul a fost trimisă tuturor celor din populația investigată, numărul efectiv de respondenți a fost mult mai mic (n=684). Prin urmare, putem considera această cercetare drept una bazată pe un eșantion. În plus, participanții au răspuns voluntar, ceea ce înseamnă că au răspuns doar persoanele motivate să participe. Această eroare, denumită de Bethlehem (2010) „eroare de auto-selecție" (*self-selection bias*), poate fi prezentă chiar și atunci când eșantionul este suficient de mare și divers din punct de vedere socio-demografic, așa cum este în cazul nostru.

Dincolo de limitele remarcate mai sus, trebuie subliniate și limitele și riscurile pe care le-am luat în considerare pentru a asigura acuratețea datelor cercetării. În ceea ce privește riscurile legate de transmiterea chestionarului către studenți, un risc semnificativ a fost ca invitațiile de completare a chestionarului să ajungă în folderul de spam sau în folderul de promoții al participanților, ceea ce ar fi redus semnificativ rata de răspuns. Soluția la acest risc constă în optimizarea designului și a conținutului e-mailurilor, astfel încât acestea să fie recunoscute de sistemele de filtrare ca mesaje legitime. Tot aici se încadrează și eșecuri în transmiterea e-mailurilor dat fiind volumul foarte mare de e-mailuri transmise și resursele umane limitate în verificarea acestora. Limitări tehnice, precum erorile în procesul de integrare a datelor: după colectarea datelor, integrarea acestora cu celelalte variabile extrase din baza de date RMU a presupus un risc de erori tehnice, cum ar fi mismatchingul sau duplicarea datelor.

Referitor la riscurile legate de impactul asupra participanților, probabil cea mai mare limitare a fost produsă de disconfortul participanților de a rememora, prezenta și analiza experiențele personale din timpul studiilor universitare pe care le-au abandonat. Este posibil ca unii participanți să nu se fi simțit confortabil să răspundă la anumite întrebări, mai ales dacă acestea au vizat traseul lor academic. În astfel de cazuri, asigurările referitoare la confidențialitatea datelor și protecția lor au fost esențiale pentru a menține încrederea participanților. O altă categorie de limitări a constat în cele legate de distanța de la experiența academică și momentul completării chestionarului, astfel că, deși am selectat cele mai recente cohorte pe baza datelor disponibile în RMU, am avut persoane care au trăit o experiență academică cu 2 până la 6 ani în urmă. De aici rezultă o serie de riscuri precum:

- refuzul de a completa chestionarul;
- amintiri eronate sau distorsionate. Datorită trecerii timpului, participanții pot avea dificultăți în a-și aminti cu exactitate detalii despre experiențele lor academice din trecut.
- memoria selectivă. Participanții ar putea să își amintească doar anumite evenimente care le-au marcat experiența academică (fie ele pozitive sau negative), ignorând altele care ar putea influența răspunsurile;
- schimbarea perspectivei odată cu trecerea timpului. Pe măsură ce timpul trece, participanții pot dobândi o perspectivă diferită asupra experienței lor academice, având în vedere evoluția personală, profesională și socială.



V.

Cadrul conceptual al abandonului universitar



5. Cadrul conceptual al abandonului universitar

Abandonul universitar este un fenomen care face obiectul cercetării în ultimele decenii. Acesta este considerat un fenomen complex și a fost abordat în multiple feluri fiind, în principal, influențat de factori intrinseci și extrinseci. Deși literatura internațională nu oferă o abordare unitară a acestui fenomen, numeroase cadre teoretice permit o înțelegere mai profundă și ne oferă puncte de plecare pentru cercetarea prezentă.

Deși fenomenul abandonului a fost studiat încă din anii '80, nu există o abordare comună sau o definiție universal acceptată a acestui concept. Alexe-Coteț et al. (2022) au identificat diverse practici de calculare a unor indicatori legați de abandon. La nivel național, au analizat documente strategice și politici publice, observând că, deși reducerea abandonului este o prioritate în discursul public și în programe naționale, nu există o definiție clară a fenomenului sau date publice despre amploarea acestuia. În final, autorii au propus o definiție a abandonului universitar, bazată pe analizele realizate, definiție agreată cu actori din sistemul educațional românesc prin dezbateri publice, vizite de studiu și focus-grupuri cu studenți.

Definiția abandonului universitar, anterior publicată și utilizată în prezenta cercetare este: „Ponderea studenților, din cadrul unei generații, care nu au reușit să absolve studiile în termen de doi ani de la finalizarea teoretică a programului de studiu" (Alexe-Coteț et al., 2022, p. 102). Această definiție a fost adoptată și în Legea învățământului superior nr. 199/2023.

Cu toate că fenomenul abandonului universitar este, de cele mai multe ori, privit ca o decizie individuală, literatura de specialitate subliniază impactul extins asupra întregii comunități universitare. Numeroși autori au încercat să construiască modele teoretice care să explice acest proces, indicând faptul că universitățile se confruntă cu o provocare structurală majoră (Álvarez, 2021). Abandonul afectează nu doar studentul, ca principal agent al deciziei, ci și cadrele didactice, universitatea în ansamblu, familia și chiar comunitatea locală sau națională, prin pierderi de capital uman cu formare superioară (Merlino et al., 2011*)*. Astfel, efectele abandonului universitar depășesc sfera educațională sau academică, contribuind la ineficiență instituțională și pierderi de resurse pentru societate în ansamblu. Un raport publicat în 2020 evidențiază faptul că nefinalizarea învățământului superior nu reprezintă doar o pierdere individuală, ci constituie o problemă economică și socială sistemică, cu efecte asupra veniturilor publice, sustenabilității sistemelor de protecție socială și competitivității economice (Boll et al., 2020). Astfel, față de o persoană cu studii superioare finalizate, cei care au abandonat universitatea înregistrează, în medie, venituri mai reduse pe parcursul vieții active, ceea ce se traduce într-o contribuție mai scăzută la bugetul public prin impozite și taxe, precum și într-o probabilitate mai ridicată de a apela la forme de sprijin social. La nivel agregat, aceste diferențe generează pierderi de productivitate și eficiență economică, reducând randamentul investițiilor publice realizate în educația terțiară (Boll et al., 2020).

Această constatare reprezintă unul dintre argumentele care au stat la baza fundamentării prezentului studiu. Impactul semnificativ al abandonului studenților la studiile universitare de licență asupra întregului sistem de învățământ superior din România a condus la includerea, în cadrul legislației actuale, a unor prevederi care vizează aprofundarea cercetării în acest domeniu. Identificarea motivelor care contribuie la producerea abandonului universitar reprezintă un demers esențial pentru elaborarea unor măsuri eficiente de prevenire și reducere a acestuia.

În context românesc, Deaconu et al. (2023) analizează datele obținute prin Chestionarul Național Studențesc din România (19.715 respondenți valizi) și arată că intenția declarată de a părăsi învățământul superior este un predictor semnificativ al abandonului efectiv. Totodată, autorii arată că sentimentul de apartenență la comunitatea universitară este unul dintre cei mai puternici factori de retenție; astfel, în cazul studenților din anul I de licență, **o percepție pozitivă asupra acestui aspect este asociată cu o creștere de 67% a șanselor de a nu abandona studiile** (Deaconu et al., 2023). Totodată, percepția pozitivă asupra interacțiunii cu colegii în procesul de învățare este asociată cu rate mai scăzute de abandon, iar lipsa percepută de relevanță a cursurilor poate crește riscul de abandon cu până la 34% (Deaconu et al., 2023).

Dimensiunile și tematicile pe care am ales să le investigăm au la bază experiențele internaționale identificate într-un proces de cartografiere a situației cercetărilor actuale pe acest subiect. Am plecat de la o abordare holistică, identificând atât factorii care influențează abandonul universitar pe baza articolelor de cercetare parcurse, cât și modele teoretice care explică fenomenul.

Pe baza analizei literaturii de specialitate, putem afirma faptul că factorii care determină abandonul pot fi plasați în următoarele categorii: caracteristici socio-demografice, factori sociali, factori legați de experiența școlară de la nivel preuniversitar, factori asociați tranziției către învățământul universitar, factori care țin de activitatea academică a studenților, factori individuali/intrinseci, factori instituționali și factori legați de integrarea în comunitatea academică.

După parcurgerea literaturii de specialitate și a teoriilor consacrate care vorbesc despre abandonul universitar, am extras o serie de factori care influențează acest fenomen. Factorii au stat la baza construirii instrumentelor de cercetare: chestionarul online, focus-grupul și interviul. Factorii analizați sunt prezentați în *Tabel 7*.

Tabel 7. Factorii care influențează riscul de abandon

Factori analizați			Instrument de cercetare		
Capitolul de prezentare a rezultatelor cercetării	**Categorie factori**	**Factori**	**Anchetă prin chestionar**	**Focus Grup**	**Interviuri**
Caracteristicile respondenților	Socio-demografic	Etnie	Da		
Caracteristicile respondenților	Socio-demografic	Limba maternă	Da		
Caracteristicile respondenților	Socio-demografic	Gen	Da		
Caracteristicile respondenților	Socio-demografic	Vârstă	Da		
Caracteristicile respondenților	Socio-demografic	Rural/urban (localitatea de proveniență)	Da		
Caracteristicile respondenților	Socio-demografic	Mărimea localității de proveniență	Da		
Caracteristicile respondenților	Socio-demografic	Regiunea de dezvoltare (localitatea de proveniență)	Da		
Motive sociale și financiare	Social	Nivelul de educație absolvit de părinți (agregat/cel mai înalt)	Da		
Motive sociale și financiare	Social	Nivelul de educație absolvit de frați/surori (agregat/cel mai înalt)	Da		
Motive sociale și financiare	Social	Venitul părinților (scală ordinală)	Da		
Motive sociale și financiare	Social	Validarea și susținerea familiei și/sau prietenilor pentru continuarea studiilor	Da	Da	
Motive sociale și financiare	Social	Costul perceput al educației (costuri de trai, taxe, materiale didactice)	Da	Da	Da

Factori analizați			Instrument de cercetare		
Capitolul de prezentare a rezultatelor cercetării	**Categorie factori**	**Factori**	**Anchetă prin chestionar**	**Focus Grup**	**Interviuri**
Motive sociale și financiare	Social	Status ocupațional în perioada de studenție (lucra sau nu, câte ore, în ce domeniu)	Da		Da
Motive sociale și financiare	Social	Status ocupațional în prezent (lucra sau nu)	Da	Da	
Motive sociale și financiare	Social	Situația locativă (cămin, chirie, cu părinți)	Da	Da	
Motive sociale și financiare	Social	Mobilitate	Da	Da	
Motive sociale și financiare	Social	Statut marital	Da		
Motive privind tranziția la învățământul universitar și adaptarea în primul an de studiu	Specific liceu	Filiera liceu (teoretic, profesional, vocațional)	Da	Da	
Motive privind tranziția la învățământul universitar și adaptarea în primul an de studiu	Specific liceu	Ore de consiliere/orientare vocaționale primite în liceu	Da		Da
Motive privind tranziția la învățământul universitar și adaptarea în primul an de studiu	Specific liceu	Beneficii percepute ale studiilor superioare	Da		Da
Motive privind tranziția la învățământul universitar și adaptarea în primul an de studiu	Specific liceu	Specializare liceu	Da		
Motive privind tranziția la învățământul universitar și adaptarea în primul an de studiu	Specific liceu	Trasabilitate: specializare liceu - specializare program de studiu	Da	Da	
Motive privind tranziția la învățământul universitar și adaptarea în primul an de studiu	Specific liceu	Medie bac	Da		
Motive privind tranziția la învățământul universitar și adaptarea în primul an de studiu	Specific liceu	Nota la matematica (analiza STEM)	Da		
Motive privind tranziția la învățământul universitar și adaptarea în primul an de studiu	Specific facultate	Tip admitere	Da		
Motive privind tranziția la învățământul universitar și adaptarea în primul an de studiu	Specific facultate	Identificarea cu domeniul de studiu ales (disponibilitatea locurilor la buget vs. atracția pentru domeniu)	Da	Da	Da

Factori analizați			Instrument de cercetare		
Capitolul de prezentare a rezultatelor cercetării	**Categorie factori**	**Factori**	**Anchetă prin chestionar**	**Focus Grup**	**Interviuri**
Motive privind tranziția la învățământul universitar și adaptarea în primul an de studiu	Specific facultate	Locul ocupat de programul de studiu în ierarhia dorințelor inițiale de studiu (a fost prima alegere?)	Da	Da	Da
Motive privind experiența academică	Specific facultate	Așteptări inițiale față de programul de studiu (universitate)	Da	Da	Da
Motive privind experiența academică	Specific facultate	Domeniul de studiu (universitate)	Da	Da	
Motive privind experiența academică	Specific facultate	Interesul față de cursurile studiate	Da	Da	Da
Motive privind experiența academică	Specific facultate	Cunoașterea domeniului profesional ales(posibilități și oportunități de carieră)	Da	Da	Da
Motive privind experiența academică	Specific facultate	Număr credite acumulate/număr restanțe	Da		Da
Motive privind experiența academică	Specific facultate	Frecvența la cursuri și/sau seminare	Da		Da
Motive privind experiența academică	Specific facultate	Timpul dedicat studiului individual			
Factori personali și motivaționali	Individual	Abilități academice/Strategii de învățare		Da	
Factori personali și motivaționali	Individual	Auto-eficacitatea academică	Da		
Factori personali și motivaționali	Individual	Stresul academic resimțit		Da	
Factori personali și motivaționali	Individual	Abilitatea de a gestiona presiunea de performanță		Da	
Factori personali și motivaționali	Individual	Abilitățile de concentrare		Da	
Factori personali și motivaționali	Individual	Motivația pentru studiu		Da	
Factori personali și motivaționali	Individual	Antiintelectualism	Da		
Motive sociale și financiare	Instituțional	Beneficiar bursa (socială/merit)	Da		
Motive privind experiența academică, Barierele și dificultățile studenților cu dizabilități	Instituțional	Sprijin academic adaptat	Da	Da	

Factori analizați			Instrument de cercetare		
Capitolul de prezentare a rezultatelor cercetării	**Categorie factori**	**Factori**	**Anchetă prin chestionar**	**Focus Grup**	**Interviuri**
Motive privind experiența academică	Instituțional	Așteptările programului de la studenți	Da	Da	
Motive privind experiența academică	Instituțional	Relația cu profesorii		Da	Da
Motive privind experiența academică, Barierele și dificultățile studenților cu dizabilități	Instituțional	Nevoi resimțite (consiliere, suport academic, sprijin academic adaptat)	Da	Da	
Intențiile de viitor ale studenților și recomandările acestora pentru îmbunătățirea politicilor și practicilor universitare	Instituțional	Politici și măsuri instituționale care vizează abandonul		Da	Da
Motive privind tranziția la învățământul universitar și adaptarea în primul an de studiu	Integrare	Participarea studenților la activități extra academice (mobilități, organizații, conferințe științifice etc.)	Da		
Motive privind tranziția la învățământul universitar și adaptarea în primul an de studiu	Integrare	Participarea studenților la sesiuni de informare, consiliere, s-au cunoscut tutorul de an, sesiuni de mentorat/ tutorat etc.	Da		
Motive privind tranziția la învățământul universitar și adaptarea în primul an de studiu	Integrare	Conexiunile sociale (prieteni, grupuri studențești)	Da	Da	
Motive privind tranziția la învățământul universitar și adaptarea în primul an de studiu	Integrare	Sentimentul de apartenență la comunitatea universitară	Da	Da	
Motive privind tranziția la învățământul universitar și adaptarea în primul an de studiu	Integrare	Satisfacția față de experiența academică, curriculum, calitatea predării, relația cu profesorii, relația cu secretariatul etc.	Da	Da	
Intențiile de viitor ale studenților și recomandările acestora pentru îmbunătățirea politicilor și practicilor universitare	Percepție	Percepție privind motivele abandonului	Da	Da	Da

Factorii investigați și categoria de care aparțin sunt fundamentate pe teorii consacrate. O trecere în revistă a acestora se regăsește în *Anexa 3*.

VI.
Rezultatele cercetării

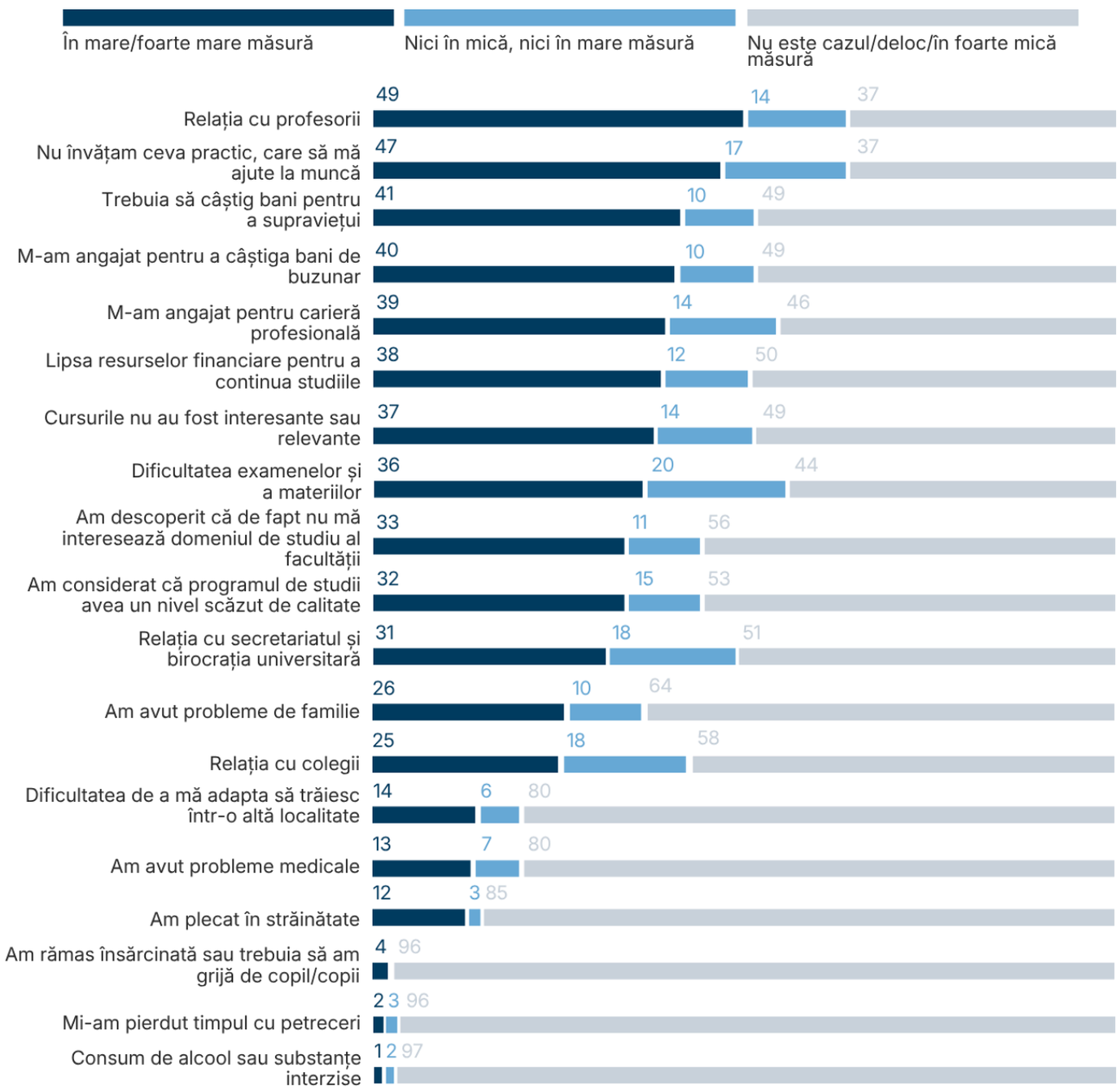


6. Rezultatele cercetării

6.1. Motivele abandonului universitar – prezentare introductivă

Abandonul universitar este un fenomen multicauzal, care poate fi explicat prin prisma factorilor structurali și individuali. Studenții abandonează universitatea mai degrabă dintr-un cumul de rațiuni și motive academice, financiare și sociale. Acestea se intersectează în diferite moduri la nivel individual, în funcție de contextul universitar sau național al studenților. În România, studenții participanți la studiu declară că au abandonat studiile dintr-un cumul de motive, cu o preponderență mai mare a celor academice și financiare.

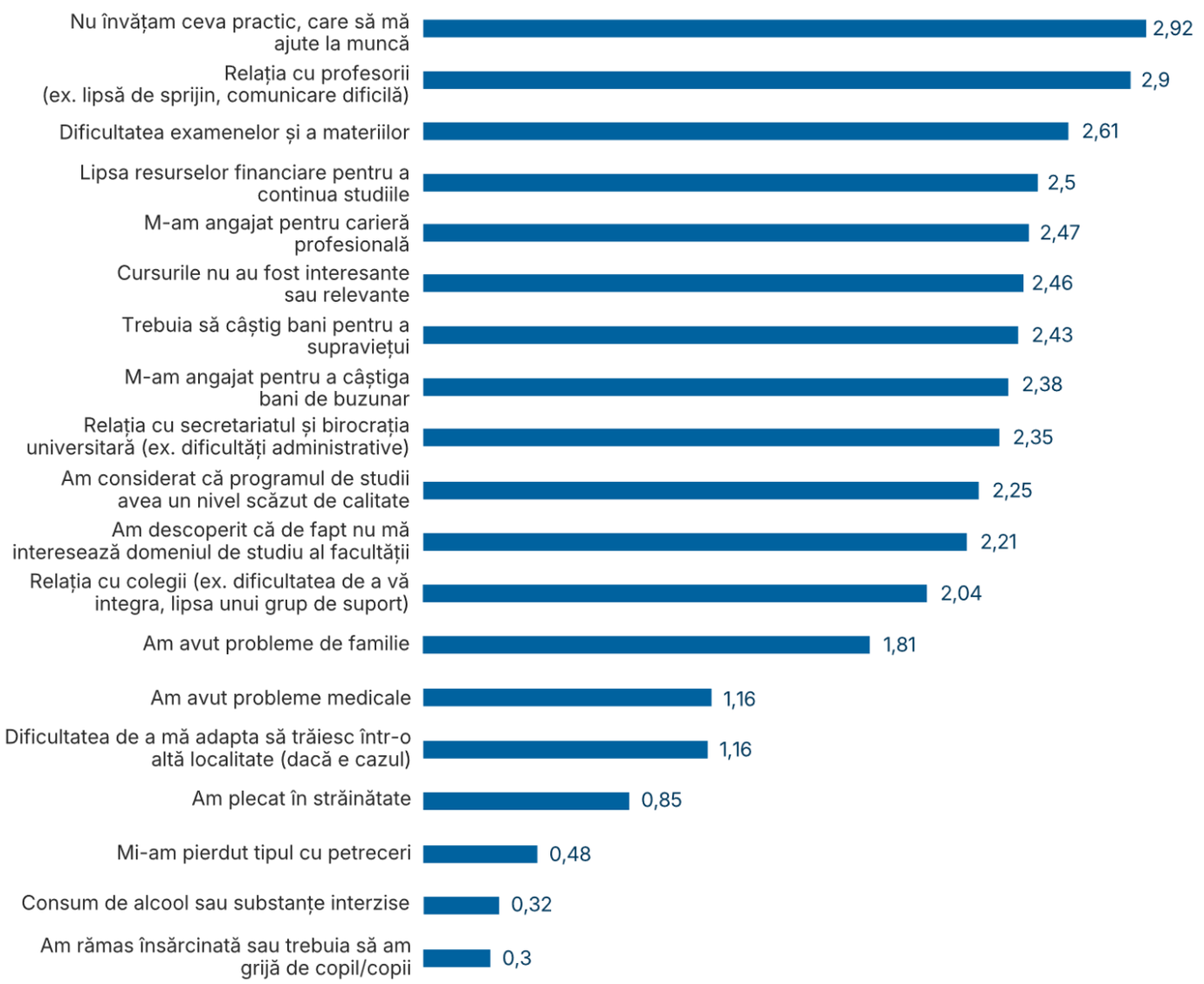
Figură 2. În ce măsură fiecare dintre următorii factori a influențat situația ta de a nu finaliza programul de studii de licență? (%)



Motivele cel mai des menționate de către studenți care au contribuit la decizia de a abandona studiile universitare au constat în relația cu profesorii (în rândul a 49% dintre respondenți) și în impresia că la universitate nu învață ceva practic (în cazul a 47% dintre respondenți) *(Figura 2)*. Aproximativ o treime dintre studenți asociază această decizie și cu alte aspecte academice, precum dificultatea examenelor

(36%), relevanța cursurilor (37%) și calitatea programului de studii (32%). Trebuie menționat faptul că într-o proporție importantă, de 33%, studenții consideră că nu și-au finalizat studiile pentru că au descoperit că domeniul de studiu la care erau înmatriculați nu îi interesează. Deși într-o proporție puțin mai redusă, studenții susțin că motivele financiare au avut o influență importantă asupra traseului lor academic. Mai exact, 41% dintre studenți declară că nu au finalizat studiile de licență pentru că aveau nevoie să câștige bani pentru a se întreține, iar 38% susțin că le-au lipsit resursele financiare necesare pentru a continua studiile. De asemenea, într-o proporție asemănătoare studenții atribuie decizia abandonului faptului că s-au angajat, fie pentru a câștiga bani de buzunar (40%), fie pentru a-și susține cariera profesională (39%).

Figură 3. În ce măsură fiecare dintre următorii factori a influențat situația ta de a nu finaliza programul de studii de licență?



Notă. Media a fost calculată pe baza scalei de răspuns de tip Likert, unde 1=Deloc, 2=În mică măsură, 3=Nici în mică, nici în mare măsură, 4= În mare măsură și 5=În foarte mare măsură. Răspunsul „Nu a fost cazul" a fost codificat ca valoare lipsă.

Analiza mediilor *(Figura 3)* arată că, dintre motivele investigate, se remarcă două aspecte asociate cu o importanță medie ridicată: percepția studenților asupra a ceea ce învață la facultate (în ce măsură este practic și relevant pentru piața muncii) și relația cu profesorii. În ordinea importanței medii raportate de studenți, acestea sunt urmate de motivele financiare, iar apoi de cele legate de consilierea și orientarea profesională. Totuși, trebuie subliniat faptul că un procent semnificativ de studenți au indicat două sau mai multe motive ca fiind relevante pentru decizia lor de abandon; prin urmare, deși sugestivă, această ierarhie a motivelor nu trebuie interpretată în termeni absoluți.

Influența asociată de studenți diferitelor motive ale abandonului universitar diferă ușor în funcție de domeniile fundamentale de studiu. După cum se poate observa în *Tabelul 8*, în cazul științelor sociale se disting 3 motive cărora studenții le-au atribuit cea mai mare importanță: relația cu profesorii, dificultatea examenelor și percepția că nu învață lucruri practice. Pe de altă parte, studenții din domeniul științelor biologice și biomedicale se regăsesc într-o măsură mai redusă din aceste motive. De asemenea, se evidențiază cazul științelor inginerești, pentru care motivele raportate cel mai frecvent de studenți sunt cele de natură financiară: angajarea și nevoia de a obține venituri pentru a se întreține în timpul cursurilor.

Sinteza comparativă a rezultatelor

Frecvența mențiunilor

Figura 2

Cele mai frecvent indicate motive sunt relația cu profesorii (49%) și percepția că studiile nu oferă suficiente cunoștințe practice (47%). Motivele financiare sunt, de asemenea, frecvente: nevoia de venituri pentru întreținere (41%) și lipsa resurselor necesare continuării studiilor (38%).

Intensitatea influenței

Figura 3

Cele mai ridicate valori medii sunt asociate relevanței practice a studiilor și relației cu profesorii. Acestea sunt urmate de motivele financiare și de cele privind consilierea și orientarea profesională.

Cei doi indicatori conturează ierarhii parțial diferite ale motivelor abandonului universitar.

Ambii indicatori evidențiază rolul central al experienței academice și al presiunii financiare în decizia de abandon. Ierarhia motivelor trebuie însă interpretată cu prudență, deoarece respondenții au indicat frecvent mai multe motive relevante.

Tabel 8. Influența factorilor asupra abandonului universitar în funcție de domeniul fundamental de studiu

	Științe sociale (n=269)	Științe inginerești (n=160)	Matematică și științe ale naturii (n=87)	Științe umaniste și arte (n=109)	Științe biologice și biomedicale (n=47)	Total (n=672)
Relația cu profesorii	2.90 (1.81)	2.70 (1.98)	2.99 (1.81)	3.20 (1.83)	2.64 (2.05)	2.89 (1.87)
Relația cu colegii*	**2.22 (1.72)**	**1.63 (1.67)**	**2.05 (1.73)**	**2.34 (1.84)**	**1.81 (1.75)**	**2.05 (1.75)**
Relația cu secretariatul și birocrația universitară	2.50 (1.82)	2.24 (1.94)	2.30 (1.86)	2.28 (1.78)	2.11 (1.76)	2.35 (1.84)
Dificultatea examenelor și a materiilor*	**2.73 (1.64)**	**2.61 (1.75)**	**2.71 (1.58)**	**2.67 (1.68)**	**1.70 (1.71)**	**2.62 (1.69)**
Nu învățam ceva practic, care să mă ajute la muncă*	**3.09 (1.78)**	**2.80 (1.96)**	**2.98 (1.77)**	**3.11 (1.79)**	**1.85 (1.78)**	**2.92 (1.85)**
Lipsa resurselor financiare pentru a continua studiile	2.57 (1.86)	2.59 (1.89)	2.29 (1.92)	2.41 (1.92)	2.32 (1.88)	2.50 (1.88)
Dificultatea de a mă adapta să trăiesc într-o altă localitate	1.29 (1.68)	1.03 (1.54)	0.98 (1.26)	1.17 (1.65)	1.09 (1.76)	1.15 (1.60)
M-am angajat pentru carieră profesională*	**2.54 (1.92)**	**2.81 (2.00)**	**2.54 (1.98)**	**2.01 (2.02)**	**1.79 (1.92)**	**2.47 (1.98)**
Am descoperit că de fapt nu mă interesează domeniul de studiu al facultății*	**2.43 (1.95)**	**1.83 (1.84)**	**1.98 (1.89)**	**2.48 (1.94)**	**2.30 (1.97)**	**2.23 (1.93)**
Am avut probleme de familie	1.93 (1.89)	1.74 (1.86)	1.74 (1.82)	1.80 (1.87)	1.70 (2.01)	1.82 (1.88)

	Științe sociale (n=269)	Științe inginerești (n=160)	Matematică și științe ale naturii (n=87)	Științe umaniste și arte (n=109)	Științe biologice și biomedicale (n=47)	Total (n=672)
Am avut probleme medicale*	**1.12 (1.56)**	**0.89 (1.34)**	**1.26 (1.74)**	**1.57 (1.87)**	**1.32 (1.64)**	**1.17 (1.61)**
Am plecat în străinătate	0.81 (1.52)	0.97 (1.69)	0.94 (1.67)	0.84 (1.63)	0.60 (1.31)	0.86 (1.59)
Cursurile nu au fost interesante sau relevante	2.52 (1.82)	2.24 (1.80)	2.63 (1.82)	2.66 (1.77)	2.19 (1.87)	2.47 (1.81)
Mi-am pierdut tipul cu petreceri	0.45 (0.79)	0.37 (0.73)	0.61 (1.00)	0.56 (0.93)	0.55 (1.12)	0.48 (0.86)
Am rămas însărcinată sau trebuia să am grijă de copil/copii	0.38 (1.12)	0.28 (0.96)	0.18 (0.62)	0.21 (0.76)	0.30 (0.88)	0.30 (0.96)
Trebuia să câștig bani pentru a supraviețui*	**2.61 (2.04)**	**2.76 (2.04)**	**2.07 (2.02)**	**2.03 (2.11)**	**1.83 (2.04)**	**2.43 (2.07)**
Am considerat că programul de studii avea un nivel scăzut de calitate	2.24 (1.84)	2.04 (1.92)	2.49 (1.85)	2.54 (1.86)	1.87 (1.69)	2.25 (1.86)
M-am angajat pentru a câștiga bani de buzunar*	**2.53 (2.09)**	**2.71 (2.04)**	**2.17 (2.06)**	**2.01 (2.03)**	**1.67 (1.87)**	**2.38 (2.07)**
Consum de alcool sau substanțe interzise	0.26 (0.61)	0.25 (0.63)	0.41 (0.86)	0.39 (0.98)	0.40 (0.99)	0.31 (0.75)

*Notă: * - diferența semnificativă dintre medii cu testul ANOVA; Roșu = Media mai mare sau egală cu 2.7; Galben = Media mai mare sau egală cu 2.5 și mai mică decât 2.7; Verde = Media mai mică decât 2.5*

6.2. Motive sociale și financiare

Principalele rezultate:

- **8 din 10 studenți** care au abandonat studiile universitare au fost încurajați de familie să se înscrie la facultate, dar **numai 6 din 10 au primit sprijin financiar** din partea acesteia.
- Pentru **aproximativ jumătate dintre studenții care au abandonat studiile universitare**, cu o reprezentare mai mare a celor din mediul rural, a fost dificil și foarte **dificil să acopere costurile necesare continuării studiilor** universitare.
- Studenții în risc de abandon **lipsiți de sprijin financiar** întâmpină dificultăți în ceea ce privește acoperirea cheltuielilor curente și/sau gestionarea schimbărilor inerente vieții de student. Situația de precaritate a studenților se poate datora atât lipsei sau insuficienței banilor pentru susținerea participării academice, cât și unor contexte de viață solicitante, care includ responsabilități de îngrijire a familiei/apropiaților. În percepția studenților în risc de abandon, **profesorii și conducerea universităților nu conștientizează precaritatea acestora** și iau decizii care pot să adâncească situația de vulnerabilitate în care se află.
- **6 din 10 studenți** care au abandonat universitatea au fost angajați în anul I și/sau II de facultate, **cei mai mulți cu normă întreagă**, iar motivul principal al angajării a fost **obținerea veniturilor necesare pentru întreținere** pe durata studiilor universitare. Ponderea studenților care au lucrat cu normă întreagă este mai mare în rândul studenților de anul II care ocupă un loc finanțat cu taxă și au urmat specializări din științe sociale sau inginerești.
- **2 din 10 studenți în abandon au lucrat cu normă întreagă și au primit foarte puțin sprijin din partea angajatorilor** să participe și să se pregătească pentru cursuri și/sau examene. Conform studenților în risc de abandon, angajarea este o experiență disruptivă în relație cu prezența la cursuri, performanțele academice și calitatea vieții.
- **8 din 10 studenți angajați au lucrat într-un alt domeniu decât domeniul lor de studii**, cu o preponderență mai mare a celor din științe sociale, umaniste și biologice.
- Motivele legate de angajare au o influență declarată mai mare în decizia de a abandona universitatea în cazul studenților care **au lucrat cu normă întreagă, care au fost angajați într-un alt domeniu decât cel de studii**, respectiv a celor care consideră că **angajatorul le-a permis într-o mai mică măsură** să se pregătească pentru cursuri și examene.
- Studenții în risc de abandon sunt **vulnerabili în fața contractelor care încalcă drepturile angajaților, iar locurile de muncă oferite de universitate sunt considerate o alternativă mai sigură și potrivită vieții de student.**

> *„Cred că sunt persoane care au atât de puține șanse în viață să ajungă undeva și sunt trași în jos de aceste lucruri și ar putea să ajungă mult mai sus decât pot să ajung eu. Sau poate să ajungă altcineva care are unde să stea, are ce să mănânce, are ce să facă. [...] Trăgând linie la sfârșitul lunii, dacă nu muncesc, de îți sar ochii din cap, și dacă nu faci toate combinațiile posibile și te învârți după orice ban în jurul tău, nu mai poți. Nu ai timp să faci toate lucrurile pe care ți le dorești, apoi să ajuți și familia, să și pleci la ei, să... poate ai grijă și de o curte. După aceea trebuie să vii la cursuri și laboratoare și după aceea trebuie să stai să înveți manuscrise întregi."*

Inegalitatea socială specifică unei societăți și statutul economic, cultural și social al studenților sunt printre cei mai puternici factori determinanți ai abandonului universitar, conform sintezelor recente de literatură științifică (Behr et al., 2020; Kocsis & Molnár, 2025). Masificarea învățământului superior a condus la o creștere inițială a numărului de studenți proveniți din familii cu venituri scăzute și nivel de educație non-terțiar (Ogren, 2003), urmată de o scădere recentă, inclusiv în România (Hauschildt, 2024).

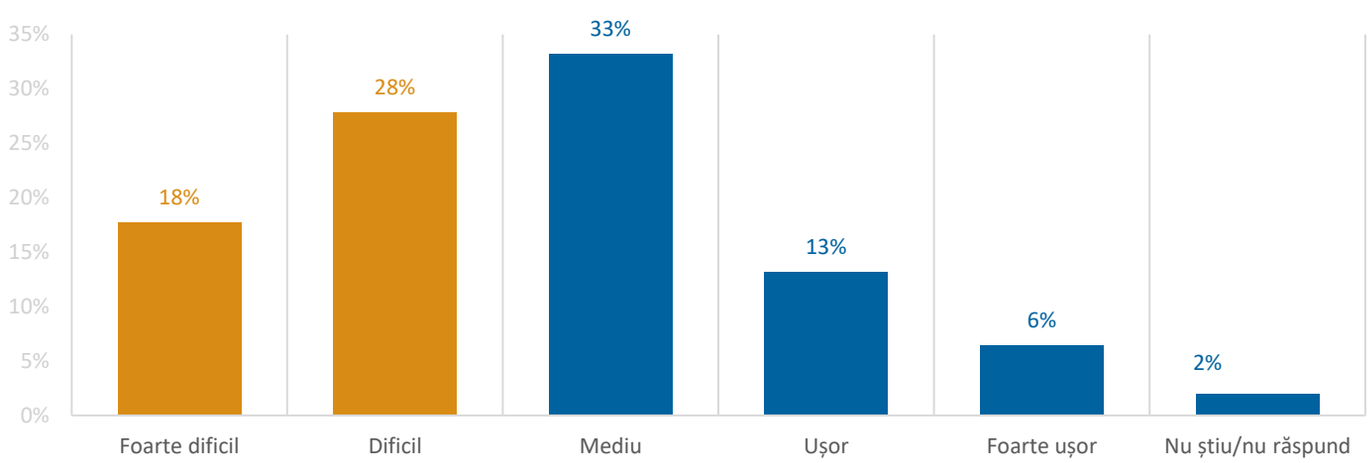
Apartenența la o familie cu venituri scăzute limitează posibilitățile de participare academică și poate conduce la abandon universitar în diverse contexte naționale (Belloc et al., 2010; Gairín et al., 2014; Heublein, 2014). De asemenea, teoria reproducerii culturale (Bourdieu & Passeron, 1978) și studiile empirice recente arată că normele și practicile curente ale instituțiilor de învățământ exclud în mod sistematic elevii și studenții cu statut economic, cultural și social scăzut - clasa de jos și mijloc-jos (Edgerton et al., 2013; Zarifa et al., 2018; Borș, 2020). Acest proces de excluziune generează dificultăți de integrare socială care într-un final pot să conducă la abandon universitar (Lehmann, 2007).

La nivel individual, studenții care provin din familii cu venituri mici folosesc angajarea ca strategie de adaptare și supraviețuire în învățământul universitar, însă cei care lucrează peste un anumit număr de ore au o probabilitate mai mare să abandoneze universitatea (Bozick, 2007; Hovdhaugen, 2013). Studenții care lucrează mai mult de 20 ore pe săptămână pentru alți angajatori decât universitatea sau parteneri ai universității sunt în cel mai mare risc de abandon universitar (Logan et al., 2016), iar în această situație se află mai ales cei care provin din familii cu educație non-terțiară (Lessky & Unger, 2023).

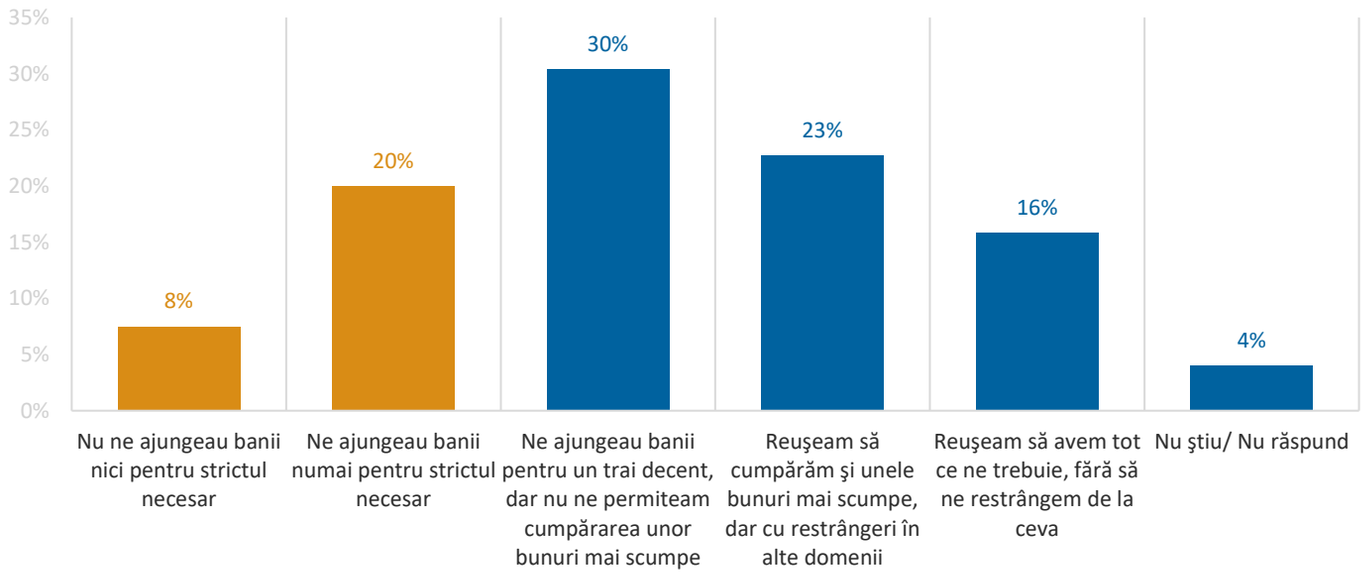
Insuficiența banilor și angajarea pentru asigurarea bugetului necesar continuării studiilor superioare sunt două dintre cele mai influente motive ale abandonului universitar, așa cum s-a arătat mai sus. De asemenea, acestea reprezintă două dintre temele recurent aduse în discuție de studenții aflați în risc de abandon, participanți la focus-grupuri. Precaritatea transpare ca un factor de risc important pentru o calitate mai scăzută a vieții de student, acumularea absențelor și restanțelor, pregătirea insuficientă pentru examene și abandonul universitar.

Ancheta sociologică realizată în rândul studenților care au abandonat studiile pe parcursul anului I sau II ne arată că **pentru aproximativ jumătate dintre aceștia (46%) a fost dificil și foarte dificil să acopere costurile necesare continuării studiilor universitare** *(vezi Figura 4)*. La polul opus, numai 26% dintre studenți evaluează presiunea financiară asociată studiilor universitare ca fiind ușoară sau foarte ușoară. Această distribuție reflectă proporția ridicată a studenților (58%) care declară că provin din familii cu venituri scăzute și medii *(vezi Figura 5)*, precum și corelația puternică între precaritatea familiei și dificultatea financiară resimțită de studenți pentru asigurarea costurilor de studiu la universitate (r_s=.659).

Figură 4. Cât de dificil ți-a fost, atât ție, cât și familiei tale, să acoperiți costurile necesare pentru continuarea studiilor universitare (de exemplu, taxe, materiale didactice, transport, cazare și mâncare)? (N = 684)

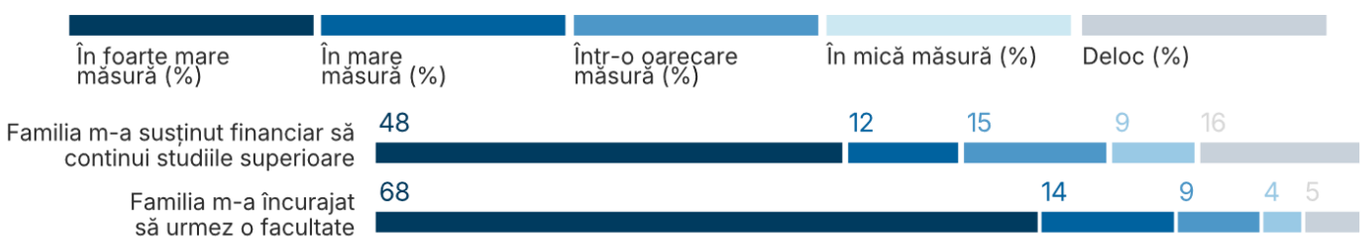


Figură 5. Cum apreciezi situația financiară a familiei tale în perioada în care ai urmat studiile universitare? (N = 684)



Situația financiară influențează susținerea pentru continuarea studiilor primită din partea familiei numai în cazul anumitor studenți. **În timp ce majoritatea respondenților (82%) au fost încurajați de familie să se înscrie la facultate**, doar **60% dintre aceștia au fost susținuți financiar să-și continue studiile** *(vezi Figura 6)*. Așa cum era de așteptat, studenții care au primit mai puțin sprijin financiar provin mai degrabă din familii cu venituri reduse, după cum indică corelația moderată dintre variabile (r_s=.425, p < .001). Într-o măsură mai mică (r_s = .257, p < .001), și încurajarea familiei pentru continuarea studiilor este influențată de situația financiară a acesteia, studenții din familii cu venituri ridicate fiind într-o mai mare măsură încurajați să se înscrie la universitate.

Figură 6. În ce măsură te caracterizează următoarele afirmații referitoare la sprijinul familiei în timpul studiilor universitare?



Studenții care resimt cel mai puternic dificultatea de a acoperi costurile necesare studiilor universitare provin din mediul rural și au trecut cel puțin printr-o formă de mobilitate rezidențială, după cum reiese din *Tabelul 9*. Dintre cei care și-au schimbat localitatea de domiciliu, cei mai vulnerabili sunt studenții care s-au mutat dintr-o localitate în alta pentru a urma studiile liceale, urmați de cei care s-au mutat în momentul în care au început facultatea.

Tabel 9. Dificultatea resimțită în funcție de mediul de proveniență și mobilitatea studenților

	N	Media*	Abaterea standard
Fără mobilitate**	230	2.77	1.08
Mobilitate pentru universitate**	279	2.51	1.12
Mobilitate pentru liceu și universitate**	59	2.53	1.15
Mobilitate pentru liceu**	15	**2.4**	1.24

	N	Media*	Abaterea standard
Urban***	421	2.73	1.24
Rural***	221	**2.43**	1.04

**Scală: 1=Foarte dificil la 5=Foarte ușor*

***Diferența este semnificativă statistic (H(3) = 8.58, p < .05, η²=.10)*

**** Diferența este semnificativă statistic (U = 39793.5, z = -3.12, p<.01, r = .12)*

Lipsa sau insuficiența banilor pentru susținerea studiilor universitare a reprezentat și una dintre temele recurente aduse în discuție de studenții în risc de abandon universitar care au participat la focus-grupuri. O parte dintre aceștia au împărtășit experiențe și reflecții generate de situația de precaritate în care ei înșiși se află, iar alții au dat exemple din viețile colegilor lor. În lipsa susținerii financiare din partea familiei, studenții întâmpină dificultăți atât în ceea ce privește întreținerea vieții cotidiene, cât și în ceea ce privește participarea academică. De exemplu, conform studenților, lipsa sau insuficiența banilor limitează frecvența și calitatea meselor, posibilitățile de participare la cursuri, seminare și examene, frecvența cu care studenții pot să-și viziteze părinții și prietenii din localitățile de proveniență, posibilitatea de a îngriji un animal de companie și nu numai.

> *„O colegă care a suferit foarte mult în urma despărțirii de părinți și a dorit să meargă mai des acasă, [...] însă nu a avut posibilitatea de a plăti taxa pentru autobuz sau pentru mașină și a devenit mult mai închisă pe parcursul anului și la sfârșit și-a luat dosarul de la facultate. Deci, aceasta are două motive: separarea de părinți și cheltuielile."*

În timp, după cum au exemplificat studenții în risc de abandon, neîndeplinirea acestor nevoi de bază poate conduce la însingurare, epuizare, eșec academic și, în cele din urmă, la abandon universitar. Totodată, alte experiențe descrise de aceștia sugerează că studenții lipsiți de susținere financiară *gestionează cu mai mare dificultate schimbările inerente vieții* de student și nu numai. Plecarea colegului cu care împart chiria, creșterea taxelor pentru restanțe, separarea de părinți, pierderea locului de muncă, îmbolnăvirea unui membru de familie sunt situații despre care studenții ne-au spus că generează stres ridicat și lipsă de consecvență în implicarea academică și pot conduce, într-un final, la abandon.

> *„Eu am avut o problemă la începutul anului că am avut o colegă... eu stăteam în chirie. Ea a găsit chiria și eu am rămas singură după aceea, pentru că a plecat. [...] am fost foarte dată peste cap. Eu acasă am o situație materială, să zicem că scârțâie. Mama rămăsese fără loc de muncă în momentul ăla și eu am clacat la un moment dat, dar m-am liniștit că am avut o colegă [...] și ne-am mutat împreună. Și a fost ok și mi-am revenit."*
>
> *„Am avut un coleg [...] El, din păcate, n-a reușit din cauza problemelor financiare. [...] Lucra, avea o familie monoparentală și mai avea vreo patru frați mai mici decât el. Lucra și mi-a zis Băi, nu pot să vin, mama a fost dată afară de la serviciu și banii trebuie ca să-i aduc eu și atunci nu a reușit să vină la restanțe. [...] poate a fost la trei, patru restanțe, dar n-a reușit să treacă anul [...] A zis că vrea să se lase, că nu reușește să se ajungă."*

Deși astfel de mărturii au apărut rar în focus-grupuri, există studenți pe care situația de precaritate în care se află *îi poate împiedica să acceseze serviciile și beneficiile sociale menite să îi sprijine* (ex. burse sociale sau cămin). Accesul la aceste servicii și beneficii presupune respectarea unui calendar de depunere a cererilor și întocmirea unor dosare cu documente doveditoare. Însă focus-grupurile dezvăluie faptul că există studenți care, din cauza unor dificultăți financiare temporare sau permanente, nu pot respecta aceste rigori și pierd posibilitatea de a beneficia de cămin, burse și alte politici de susținere care ar reduce presiunea financiară pe care o resimt.

> *„El nici loc la cămin nu a mai prins pentru că au ajuns prea târziu să depună dosarul. Și în anul trei stăteam undeva în Iași, dar foarte departe, a prins o chirie undeva la cincisprezece kilometri de facultate."*
>
> *„Bursa, cel puțin pentru mine, eu nu am avut bursă pentru că am aflat târziu despre ea și n-am mai avut timp s-o iau. Și da, am avut o situație mai complicată și nu știam dacă mă încadrez sau nu."*

Situația de precaritate în care se află o parte dintre studenți nu e cauzată numai de lipsa sau insuficiența banilor necesari pentru chirie/taxa de cămin, mâncarea, utilitățile, rechizitele ș.a.m.d., ci și de contexte de viață complexe și solicitante. Spre exemplu, studenții care au în întreținere o familie fără venituri sau care îngrijesc persoane grav bolnave par a fi în mod particular vulnerabili în fața eșecului academic și abandonului universitar.

> *„Am probleme. Eu stau cu bunicii, tatăl fiind plecat în străinătate și acum sunt în vârstă, sunt bolnavi, trebuie să trec pe acasă, să văd ce se întâmplă cu ei. La telefon îmi spune că e bine și cu toate astea, dar în realitate bunicul meu își pierde vocea, s-ar putea să aibă cancer la gât și nu vrea să se ducă la un medic și abia aștept să am o zi liberă să pot să fug până acasă."*

Interviurile cu reprezentanții universităților sugerează că, cel puțin într-o anumită măsură, aceștia își explică fenomenul abandonului universitar prin prisma dificultăților financiare pe care le experimentează studenții. Reprezentanții universităților susțin că pentru o parte dintre studenții lor, costul vieții în orașele universitare este mai mare decât veniturile familiilor din care provin, ceea ce poate conduce la abandon universitar. Nu în ultimul rând, reprezentanții universităților consideră că bursele sociale, locurile la cămin, cantinele și alte servicii sociale sunt insuficiente raportat la numărul și nevoile studenților lor.

> *„Cel mai mare hop pentru aproape toți studenții din urbe este ideea că Clujul este foarte scump. Ăsta este cel mai mare obstacol la a rămâne în oraș și ăsta este și cel mai mare risc de a nu își da licența la prima ocazie posibilă. Atunci va trebui să-și prelungească statul în Cluj cu mult mai multe luni. [...] Locurile la cămin nu acoperă nici pe departe nevoia tuturor studenților din urbe."*
>
> *„Copiii și părinții nu își permit să țină un student în București, în capitală, costul vieții este foarte mare."*

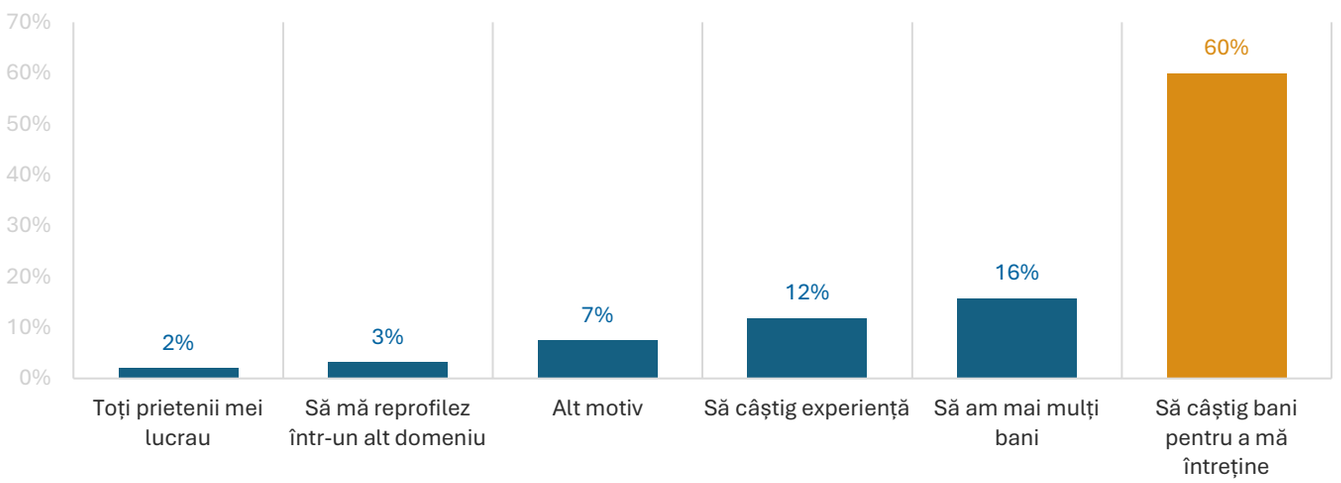
Pe de altă parte, în percepția studenților, există situații în care profesorii și conducerea universităților nu cunosc și nu iau în considerare nevoile lor, luând decizii care pot să adâncească situația de precaritate în care se află. Participanții la focus-grupuri au împărtășit situații în care cadrele didactice au avut atitudini descurajatoare, iar conducerea universităților a luat decizii care afectează mai ales studenții angajați și/sau care nu performează academic din cauza contextelor de viață dificile în care se află.

> *„Și tu, ca să poți să stai în București, să plătești o chirie, să plătești întreținere, utilități, mâncare, toate chestiile astea nu ai cum să nu muncești, pentru că mulți sunt din familii, familii defavorizate, din zone rurale care nu au oportunitatea decât dacă muncesc. Și profesorii ne bat această zicală în fiecare zi o aud de 500 de ori: facultatea este facultativă, nu te-a pus nimeni să vii! Toată lumea poate să plece. Și pe lângă asta se impun și măsuri. Eu le văd ca anti-student. Se vorbește să se facă o restanță 500 de lei, în condițiile în care noi am fi ... dacă s-ar face restanță 500 de lei."*

6.2.1. Angajarea, strategie adaptativă și risc pentru continuarea studiilor universitare

În lipsa sprijinului financiar din partea familiei, studenții se angajează cu normă parțială sau întreagă pentru a acoperi cheltuielile curente asociate studiilor universitare și/sau pentru a contribui la întreținerea familiei. **Cei mai mulți dintre studenții care au abandonat universitatea au declarat că au fost angajați în timpul studiilor (61%)**, fie cu normă parțială (22%), fie cu normă întreagă (39%). Aceste proporții diferă într-o anumită măsură față de rata de ocupare specifică populației generale de studenți (Deaconu și Hâj, 2022), însă reflectă probabil specificul eșantionului format din studenți care au abandonat studiile. Deși într-o proporție puțin mai mică, de 57%, și studenții înmatriculați în învățământul universitar cu frecvență au declarat același lucru. Probabilitatea ca studenții să fi lucrat în timpul studiilor este semnificativ mai mare în cazul celor cărora le-a fost dificil să acopere costurile asociate universității ($\chi^2(8, N = 661) = 60.41$, $p < .001$). De altfel, 60% dintre studenții angajați cu normă parțială sau întreagă au raportat că motivul principal al angajării a fost obținerea veniturilor necesare pentru întreținere pe durata studiilor universitare *(Figura 7)*.

Figură 7. Care a fost motivul principal pentru care ai ales să lucrezi în timpul facultății? (N = 509)



Diferențele în funcție de gen, mediul de proveniență și mobilitatea studenților sunt mici în ceea ce privește probabilitatea de a fi fost angajați pe parcursul studiilor, **cu excepția unei ponderi mai mari a studenților de gen masculin care au lucrat cu normă întreagă (42%)**. În aceeași situație se află și studenții care și-au schimbat domiciliul atât o dată cu tranziția la liceu, cât și cu tranziția la universitate. Pe de altă parte, există diferențe mai mari și o asociere semnificativă ($F(2, 598) = 12.35$, $p < .001$) între media obținută de studenți la examenul de bacalaureat și probabilitatea de a fi fost angajați în timpul studiilor. Se remarcă procentul foarte mic de studenți care lucrează cu normă întreagă, de numai 20%, în rândul celor care au obținut media generală între 8,01 și 10 la examenul de bacalaureat, precum și procentul dublu, de 44%, a studenților angajați cu normă întreagă în rândul celor care au obținut medii între 6 și 8.

Deși diferența este mică, **se observă o creștere a procentului studenților care lucrează în anul II (65%) comparativ cu anul I (60%)**. Pe de altă parte, există o diferență importantă între ponderea studenților care lucrează în funcție de forma de finanțare la care au fost admiși, astfel că 69% dintre cei care au studiat la taxă au declarat că au fost angajați cu normă parțială (20%) sau întreagă (49%). Nu în ultimul rând, există diferențe notabile și în funcție de domeniul de studiu, caz în care se remarcă studenții de la științe inginerești care lucrează cu normă întreagă în proporție de 49%.

Tabel 10. Ai lucrat în cea mai mare parte a anilor de facultate?

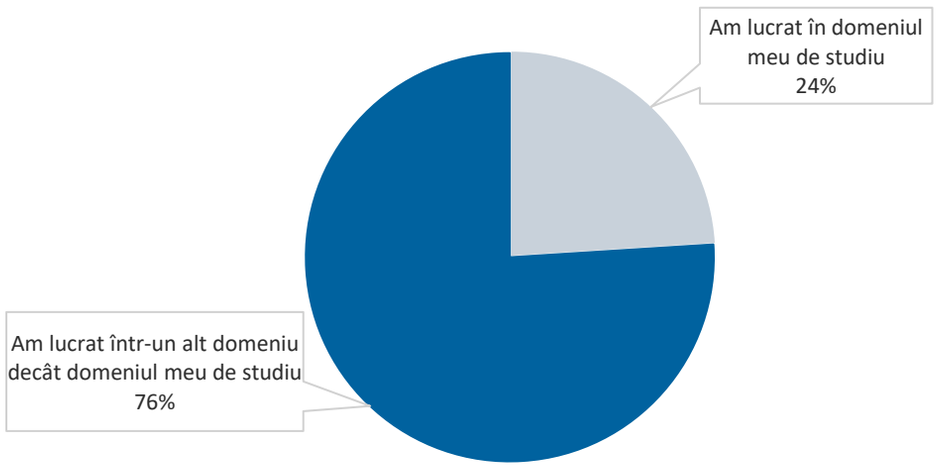
Nu, nu am lucrat în timpul studiilor	Da, cu normă redusă sau parțială (mai puțin de 8 ore/zi)	Da, cu normă întreagă (8 ore/zi sau mai multe)

Total studenți (N = 673)	**39%**	**22%**	**39%**	**100%**
Învățământ cu frecvență (560)	43%	23%	34%	
Gen				
Femeie (339)	40%	24%	36%	
Bărbat (334)	38%	20%	42%	
Mediul de proveniență				
Urban (427)	38%	22%	40%	
Rural (217)	38%	22%	41%	
Mobilitate studenți (domiciliu)				
Fără mobilitate (234)	37%	24%	39%	
Mobilitate pentru universitate (278)	44%	20%	36%	
Mobilitate pentru liceu și universitate (58)	34%	24%	41%	
Mobilitate pentru liceu (15)*	40%	13%	47%	
Medie bacalaureat				
Media de la 6 la 7 (157)	34%	22%	44%	
Media de la 7,01 la 8 (163)	34%	23%	44%	
Media de la 8,01 la 9 (162)	42%	20%	38%	
Media 9,01 la 10 (116)	57%	23%	20%	
An de studiu				
An 1 (535)	40%	22%	38%	
An 2 (127)	35%	24%	41%	
Forma de finanțare				
Taxă (270)	31%	20%	49%	
Buget (402)	44%	24%	32%	
Domeniul de studiu				
Științe sociale (265)	35%	22%	42%	
Științe inginerești (159)	31%	19%	49%	
Matematică și științe ale naturii (87)	47%	18%	34%	
Științe umaniste și arte (107)	50%	26%	24%	
Științe biologice și biomedicale (45)	44%	29%	27%	
Știința sportului și educației fizice (10)*	30%	20%	50%	

**Numărul respondenților este foarte mic, rezultatele trebuie interpretate cu precauție.*

Dintre respondenții care au lucrat pe parcursul studiilor universitare, **majoritatea (76%) au fost angajați într-un alt domeniu decât domeniul lor de studiu *(Figura 8)*.** În *Tabelul 11* se poate observa distribuția studenților în funcție de domeniul de angajare și cel de studiu; cel mai ridicat procent de nepotrivire între cele două domenii se remarcă în cazul studenților înmatriculați la o specializare din domeniul Științelor sociale (82%), Științelor umaniste și arte (81%), respectiv Științelor biologice și biomedicale (72%).

Figură 8. În ce domeniu ai fost angajat(ă) în cea mai mare parte a anilor de facultate



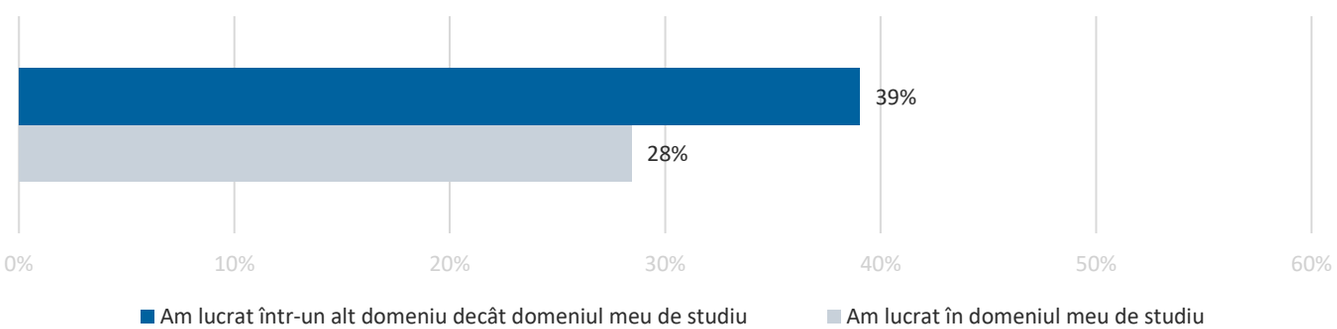
Tabel 11. Distribuția studenților în funcție de domeniul de angajare și domeniul de studiu

	Am lucrat în domeniul meu de studiu	Am lucrat într-un alt domeniu decât domeniul meu de studiu
Domeniul de studiu		
Științe sociale (171)	18%	82%
Științe inginerești (109)	32%	68%
Matematică și științe ale naturii (45)	31%	69%
Științe umaniste și arte (54)	19%	81%
Științe biologice și biomedicale (25)	28%	72%
Știința sportului și educației fizice (7)*	43%	57%

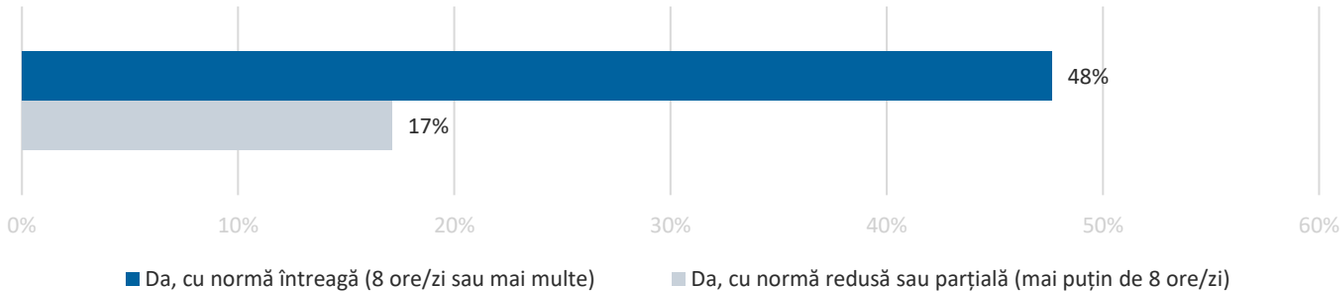
**Numărul respondenților este foarte mic, rezultatele trebuie interpretate cu precauție.*

O proporție importantă a studenților care au fost angajați pe perioada studiilor abandonate susțin că angajatorul le-a permis **într-o mică măsură sau deloc să participe la cursuri și seminare/laboratoare (39%)**, respectiv să se pregătească și să participe la examene (37%). Această proporție este semnificativ mai mare, apropiindu-se de 50%, în cazul studenților care au raportat că au lucrat cu normă întreagă pe parcursul studiilor. Flexibilitatea angajatorilor diferă și în funcție de domeniul de angajare, în defavoarea studenților care lucrează în alt domeniu decât cel de studiu.

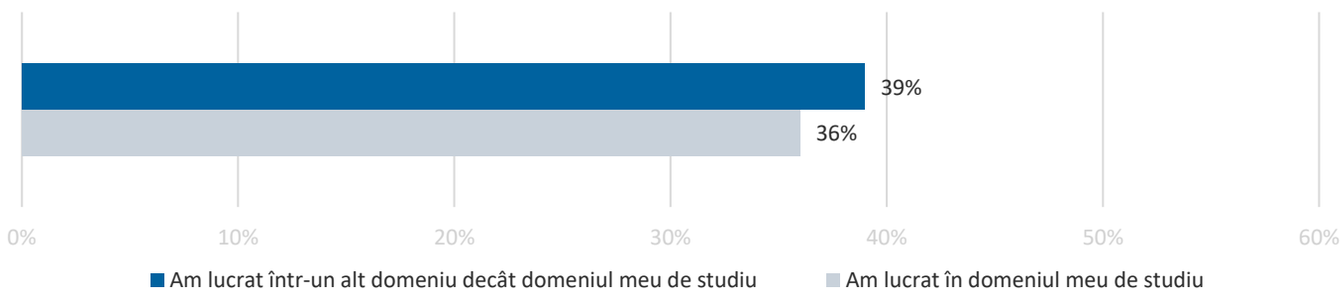
Figură 9. Procentul studenților care raportează că angajatorul le-a permis în mică măsură sau deloc să se pregătească și să participe la examene, în funcție de domeniul de angajare



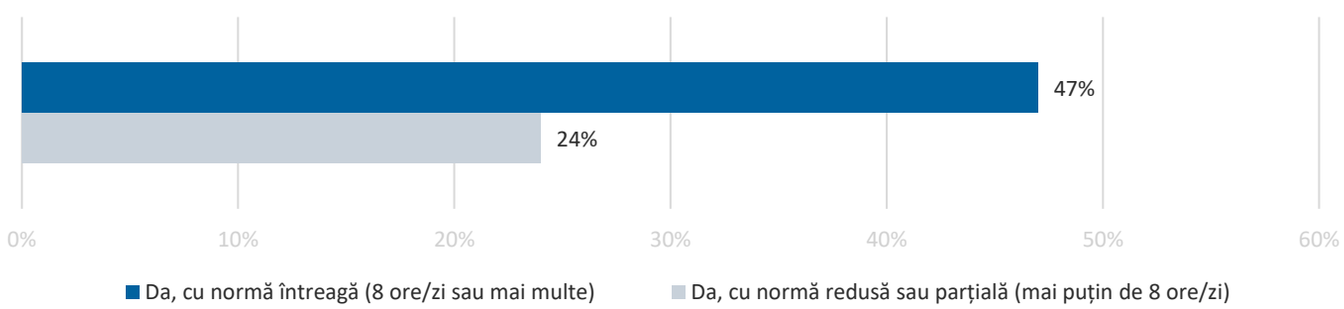
Figură 10. Procentul studenților care raportează că angajatorul le-a permis în mică măsură sau deloc să se pregătească și să participe la examene, în funcție de mărimea normei



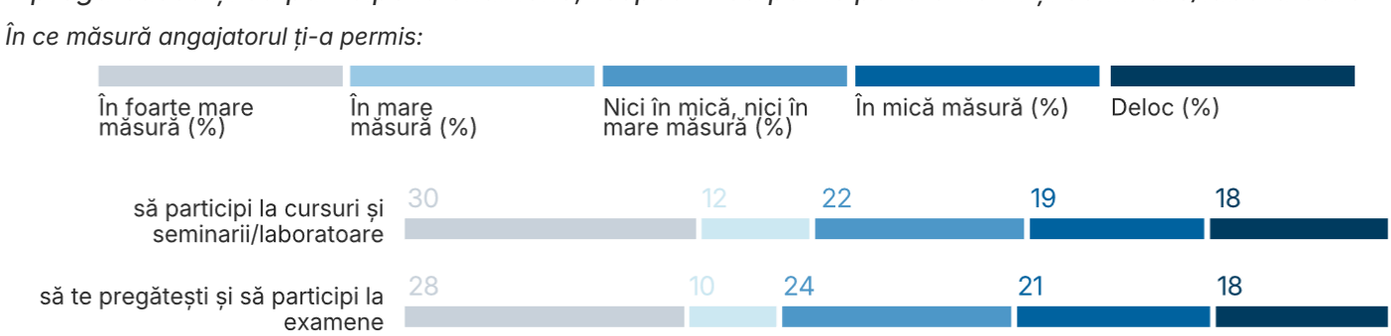
Figură 11. Procentul studenților care raportează că angajatorul le-a permis în mică măsură sau deloc să participe la cursuri și seminare/laboratoare, în funcție de domeniul de angajare



Figură 12. Procentul studenților care raportează că angajatorul le-a permis în mică măsură sau deloc să participe la cursuri și seminare/laboratoare, în funcție de mărimea normei



Figură 13. Procentul studenților care raportează în ce măsură angajatorul le-a permis să se pregătească și să participe la examene, respectiv să participe la cursuri și seminare/laboratoare



Focus-grupurile cu studenții în risc de abandon universitar au arătat, de asemenea, că angajarea este o **experiență disruptivă în relație cu prezența la cursuri, performanțele academice și calitatea vieții.** În contextul unor politici stricte de prezență la cursuri și/sau al unor angajatori stricți cu programul de lucru, angajarea poate să conducă la acumularea unui număr mare de absențe, după cum ne-au explicat unii participanți la cercetare.

> *„Am și eu un coleg care s-a lăsat acuma de facultate. În primul an a venit, a avut un șef care l-a îndrumat să facă această facultate, din cauză că lucra în domeniu și la începutul anului doi i s-a schimbat șeful și nu i-a mai permis să vină și la ore și să se ducă să și lucreze. Adică el își făcea orele de muncă când voia el, doar trebuia să le facă pe parcursul acelei zile și acum că nu s-a mai înțeles cu acest șef, s-a lăsat de facultate."*

Totodată, în completarea studiului cantitativ, **focus-grupurile dezvăluie că angajarea reprezintă un moment pe care studenții îl asociază cu creșterea numărului de restanțe și/sau cu eforturi suplimentare de recuperare a pierderilor în învățare**. Nu în ultimul rând, cel puțin o parte dintre studenți susțin că au experimentat sau observat un **nivel ridicat de oboseală, vizibil și pentru colegi, ca urmare a efortului de a îmbina munca cu participarea la activități didactice**, de studiu individual și, în anumite cazuri, activități de îngrijire a familiei.

> *„În schimb, acum, anul ăsta am avut câteva probleme cu facultatea, cu niște restanțe. Bine, că a fost și din cauză că mi-am luat un job."*
>
> *„(...) fiind angajată de la începutul anului, a fost greu să mă împart și într-o parte, și în alta. De asta am și restanțe. Un semestru n-am avut timp pentru mai nimic."*
>
> *„Și mai am o altă colegă care are un copil sau doi acasă, are familie și mai vorbeam cu ea și spunea că era foarte greu, că lucra 8 ore sau 12 ore în tot felul de schimburi și șeful ei nu o putea lăsa să schimbe programul, după cum e la facultate și mereu când o vedeam era foarte obosită, îmi zicea că nu mai mult de o zi-două, că avea tura de noapte și era foarte greu. Ultima oară când am văzut-o, zâmbea, deci asta e ok."*

Reprezentanții universităților sunt preocupați de nevoia și/sau alegerea studenților de a lucra pe parcursul studiilor. O parte dintre aceștia privesc cu admirație studenții care îmbină **responsabilitățile academice cu cele de muncă, iar alții își declară îngrijorarea pentru neglijarea studiilor de către studenții care lucrează**.

> *„De mai multe ori sunt limitați din cauza situației financiare. Lucrez pentru că am nevoie de bani. Am primit restanțe, trebuie să le plătesc, nu am cu ce să le plătesc... Mai bine nu mă duc. Renunț la facultate, că jobul ăsta îmi asigură traiul."*
>
> *„Se apucă de lucru, și pot să înțeleg că au nevoie și atunci neglijează școala și neglijând școala, nu mai ajung, pur și simplu pleacă."*
>
> *„Mulți studenți lucrează ca să se întrețină; îi admir, dar e greu să ții pasul cu cerințele când îți câștigi singur existența."*

În cadrul focus-grupurilor, o parte dintre studenți în risc de abandon au susținut că cele mai potrivite locuri de muncă sunt cele cu program flexibil, care le permit să participe la activitățile didactice.

> *„A fost o perioadă. Prima dată am lucrat ca ospătar și atunci lucram în ture, două cu două și câte 13 ore și nu prea mă încadram să vin la facultate. Asta a fost pe primul semestru. Actualmente sunt consultant financiar și nu mai am aceeași problemă. Adică acum îmi fac în funcție de orar... am terminat treaba și mă duc la birou. Mai fac și Uber, adică mă descurc. Nu mai am treabă să zici că m-ar încurca chiar atât de mult programul. [Deci ai un program mai flexibil acum?] Da, păi asta am căutat când am considerat că e mai bine să termin facultatea decât să mă axez pe o carieră de cărat toată viața sau ceva."*

Focus-grupurile au dezvăluit, de asemenea, că studenții sunt vulnerabili în fața contractelor care încalcă drepturile angajaților. Un student ne-a împărtășit că, în urma unei astfel de experiențe, nu a putut demonstra vechimea în muncă de trei ani la angajarea în sectorul public și a fost încadrat pe un salariu mai mic decât i s-ar fi cuvenit ca urmare a experienței acumulate anterior. O alternativă mai sigură sunt locurile de muncă oferite de facultate, întrucât acestea oferă flexibilitatea necesară continuării studiilor și practică relevantă pentru domeniul studiat, însă nu sunt plătite în acord cu nevoile studenților, după cum ne-a explicat unul dintre studenți.

> *„Deci eu, în toate zonele în care am lucrat, aici în facultate, e surprinzător, a fost primul meu contract adevărat de muncă. Eu nu am avut un contract de muncă și când m-am angajat aici am avut foarte mult de pierdut pentru că eu am avut vreo patru ani, trei ani și un pic în care am profesat și le-am zis că eu am profesat. Face: da, da, n-avem cum să te ajutăm decât dacă ai avut carte de muncă. Și acum am un salariu foarte mic, ca minimul pe economie, în condițiile în care suntem patru care facem tot în facultate."*

Pentru alți studenți, veniturile asociate unui loc de muncă sunt cea mai importantă caracteristică a acestuia. Așa cum arată importanța acordată motivelor legate de angajare de către respondenții la chestionar, vizibilă și în cazul de mai jos, există studenți care se află într-o situație de precaritate atât de gravă încât, pentru a se întreține și/sau pentru a-și susține familia, trebuie să prioritizeze munca în fața studiilor:

> *„Am avut un coleg [...] El, din păcate, n-a reușit din cauza problemelor financiare. El stătea foarte mult plecat în Târgu-Neamț. Lucra, avea o familie monoparentală și mai avea vreo patru frați mai mici decât el. Lucra și mi-a zis Băi, nu pot să vin, mama a fost dată afară de la serviciu și banii trebuie ca să-i aduc eu și atunci nu a reușit să vină la restanțe. Nu știu, poate au fost la trei, patru restanțe, dar n-a reușit să treacă anul și acum este în anul doi. Am zis că vrea să se lase, că nu reușește să se ajungă."*

Dificultatea îmbinării unui loc de muncă solicitant cu studiile universitare reiese și din modul în care studenții care au abandonat studiile și-au motivat decizia. Analiza răspunsurilor lor la chestionar sugerează că **motivele legate de angajare au o influență declarată mai mare în decizia de a abandona universitatea în cazul studenților care au lucrat cu normă întreagă, care au fost angajați într-un alt domeniu decât cel de studiu, respectiv a celor care consideră că angajatorul le-a permis într-o mai mică măsură să se pregătească pentru cursuri și examene.** Mai exact, studenții care au lucrat cu normă întreagă (M=4.04, N=235) au acordat o mai mare importanță necesității de a câștiga bani pentru a se întreține în decizia de a abandona studiile decât cei care au lucrat cu normă parțială (M=3.57, N=114), diferența mediilor fiind semnificativă conform testului Mann-Whitney U (U=16.46, z=3.66, p<0.001, r=.19). De asemenea, studenții care au fost angajați într-un alt domeniu decât cel de studiu (M=3.97, N=271) au acordat o mai mare importanță aceluiași motiv decât cei care au fost angajați în domeniul lor de studiu (M=3.65, N=77), diferența mediilor fiind semnificativă, dar cu o mărime a efectului foarte mică (U=11.36, z=1.63, p<0.05, r=.08). Nu în ultimul, așa cum se poate vedea în *Tabelul 12*, toate motivele legate de angajare se corelează semnificativ cu susținerea percepută a studenților din partea angajatorilor pentru a participa la cursuri și examene.

Tabel 12. Corelația dintre motivul angajării și susținerea percepută a studenților din partea angajatorilor pentru continuarea studiilor

	În ce măsură angajatorul ți-a permis să participi la cursuri și seminare/laboratoare	**În ce măsură angajatorul ți-a permis să te pregătești și să participi la examene**
M-am angajat pentru carieră profesională	-.194*	-.156*
Trebuia să câștig bani pentru a supraviețui	-.229*	-.218*
M-am angajat pentru a câștiga bani de buzunar	-.181*	-.191*

*Notă: *p<0.01*

În ciuda faptului că au fost angajați, o parte dintre studenți acordă o importanță mai degrabă ridicată lipsei resurselor financiare pentru a continua studiile pentru decizia lor de a abandona facultatea.

Faptul că, în medie, studenții care au lucrat cu normă întreagă (M=3.31, N=123) sau parțială (M=3.52, N=231) au evaluat peste media teoretică acest motiv al abandonului ne sugerează că, cel puțin în anumite cazuri, angajarea nu compensează presiunea financiară resimțită de studenți în vederea

continuării studiilor. Însă acest rezultat trebuie interpretat cu precauție, reprezentând un aspect ce ar trebui investigat prin studii ulterioare, cu o metodologie adecvată acestui obiectiv.

Concluzii ale secțiunii

Rezultatele cantitative și calitative arată că experiențele precarității în învățământul universitar sunt diverse, disruptive în relație cu participarea academică și au o influență negativă asupra calității vieții de student. Cei mai mulți studenți sunt încurajați de familii să-și continue studiile, dar o parte importantă dintre aceștia nu primește sprijinul financiar de care are nevoie. Mai mult, există studenți care pe parcursul studiilor trebuie să îngrijească și/sau să susțină financiar membrii familiei. Din cauza situației de precaritate în care se află, o parte dintre studenți au dificultăți în ceea ce privește acoperirea cheltuielilor curente și/sau gestionarea schimbărilor inerente vieții de student.

Majoritatea studenților care au abandonat studiile au declarat că au fost angajați în timpul facultății, cei mai mulți cu normă întreagă. Ponderea studenților care au lucrat cu normă întreagă este mai mare în rândul studenților de anul II, al celor care ocupă un loc finanțat cu taxă și al celor care au urmat specializări din științe sociale sau inginerești. De asemenea, se remarcă procentul mare de studenți, de 44%, angajați cu normă întreagă în rândul celor care au obținut medii la bacalaureat între 6 și 8.

Mărturiile studenților în risc de abandon au arătat că angajarea este o experiență disruptivă în relație cu prezența la cursuri, performanțele academice și calitatea vieții, cel puțin pentru o parte dintre aceștia. Acest lucru a fost confirmat și de rezultatele studiului cantitativ, care arată că un sfert dintre studenții angajați nu primesc sprijin din partea angajatorilor pentru a se pregăti pentru cursuri și/sau examene. Motivele legate de angajare au o influență declarată mai mare în decizia de a abandona universitatea în cazul studenților care au lucrat cu normă întreagă, care au fost angajați într-un alt domeniu decât cel de studiu, respectiv a celor care consideră că angajatorul le-a permis într-o mai mică măsură să se pregătească pentru cursuri și examene. Ținând cont de aceste rezultate, preponderența studenților cu rezultate mai scăzute la bacalaureat în rândul celor care sunt angajați cu normă întreagă sugerează că aceștia sunt, în mod particular, în risc de a acumula pierderi în învățare care să conducă la insucces academic.

Rezultatele cantitative și calitative coroborate arată că, în funcție de situația de precaritate în care se află, unii studenți iau deciziile de angajare în funcție de cerințele asociate studiilor, iar alții iau deciziile cu privire la continuarea studiilor în funcție de necesitatea de angajare. De asemenea, rezultatele celor două studii sugerează că, în timp ce pentru unii studenți în risc angajarea este singura soluție pentru a continua studiile, pentru alții este unul dintre motivele de abandon. Însă, pentru confirmarea/infirmarea acestei observații este nevoie pe viitor de studii longitudinale, care să implice atât studenți care și-au finalizat studiile, cât și studenți care le-au abandonat.

6.2.2. Accesul la burse, cămin și cantină

Accesul la burse sociale (Carson, 2010; Curaj et al., 2020), cazare (Lacerda et al., 2023; Reynolds, 2020) și cantine reprezintă factori protectivi în relație cu acumularea restanțelor și abandonul universitar, favorizând retenția studenților (Gonçalves et al., 2024). Acestea asigură condiții adecvate de viață și studiu, susțin participarea la activitățile didactice, facilitează integrarea socială și preiau din presiunea financiară resimțită de familii, ceea ce poate conduce la rezultate academice mai bune și la finalizarea studiilor. Însă, situațiile în care se află studenții, așa cum au fost ele dezvăluită de datele calitative, arată că impactul politicilor de reducere a abandonului universitar depinde de măsura în care acestea vor reflecta diversitatea și complexitatea experiențelor trăite ale precarității.

Între studenți există *forme de sprijin reciproc*, în beneficiul celor care se confruntă cu insuficiența sau lipsa banilor. Însă, după cum arată exemplele colegilor aduși în discuție, acestea nu pot îndeplini pe termen lung nevoile studenților și nu îi protejează pe aceștia în fața abandonului universitar:

> *„Am avut un coleg anul trecut care avea probleme financiare. Am încercat să-l ajut, el stătea la cămin, eu nu stau la cămin. Am încercat să-l ajut și aveam probleme cu restanțele. Am încercat să facem împreună, să trecem, să ajungem la anul trei. El, din păcate, n-a reușit din cauza problemelor financiare."*

În schimb, *accesul la burse, cămin și cantină reduce presiunea financiară resimțită* de studenți, le asigură condiții adecvate de viață și studiu, favorizează participarea la activitățile didactice și succesul la examene. Principala problemă menționată recurent de studenți e faptul că numărul și cuantumul burselor sunt insuficiente. În primul rând, participanții la focus-grupuri ne-au vorbit despre colegi care se află într-o situație financiară precară, dar nu beneficiază de bursă socială pentru că nu și-au putut demonstra eligibilitatea sau pentru că se află într-o situație socio-economică considerată mai puțin gravă prin prisma criteriilor de acordare a burselor sociale. De asemenea, după cum ne-au împărtășit studenții, cuantumul bursei sociale este insuficient pentru a acoperi cheltuielile asociate studiilor universitare, problemă care s-a accentuat pe fondul creșterii inflației din ultimii ani.

> *„La bursele respective de la facultatea noastră, cel puțin, am observat că sunt foarte puține fonduri alocate pentru bursele sociale, cred. Și chiar dacă sunt elevi care se vede, chiar au nevoie și chiar spun și eventual îl cunoști de acasă și știi ce probleme are acasă, nu este eligibil pentru criteriile respective sau dacă este eligibil, altă persoană din fața lui cu mai mult punctaj, îi ia locul. Pentru că nu sunt fonduri și nu sunt suficiente burse alocate. Știu că nu ține neapărat de facultate, dar asta este o problemă destul de mare."*

Printre studenți există *opinii critice privind corectitudinea criteriilor de acordare a burselor sociale*. Astfel, focus-grupurile au dezvăluit că există studenți care consideră că criteriul economic de acordare a burselor ar trebui să primeze în fața altor criterii, iar anchetele sociale reprezintă cea mai bună strategie de identificare a studenților care au cea mai mare nevoie de burse sociale.

> *„Da, din câte știu și eu, pentru că m-am încadrat la burse sociale din cauză că sunt orfan de părinte [...] am înțeles că cei care au astfel de probleme au o prioritate la bursa socială,[...] chiar dacă au venit lunar de 500 de lei, iau bursă. Pe când un copil care cere bursă socială, fără un criteriu anume, dacă are venit zero, tot nu primește, deoarece e favorizat cel cu monoparentală."*

Deși *cumularea burselor sociale și de performanță* ar putea să le asigure bugetul necesar continuării studiilor universitare, studenții consideră că cei care beneficiază de burse sociale au mai puține șanse să obțină rezultatele academice pentru accesarea bursei de performanță. Studenții își explică acest lucru prin prisma pierderilor de învățare acumulate anterior studiilor universitare, a situației de precaritate care îi împiedică să se pregătească conform așteptărilor cadrelor didactice, precum și a rigidității politicilor universitare în relație cu gestionarea unor situații excepționale (de exemplu, îmbolnăvirea).

> *„Tot cu problema financiară mă confrunt și acum. Chiar înainte de Crăciun am avut probleme medicale și din cauza asta n-am fost mereu la toate examenele din sesiune. Am pierdut bursa. Eu aveam bursă de merit încă de când am intrat la facultate. M-am cam bazat pe banii aceia. Chiar și acum, cu restanțele, am încercat să vorbesc cu secretariatul, cu facultatea, dar nu prea au ce să facă că toate bursele se dau de la începutul anului."*

Alături de bursele sociale, *cazarea în căminele universităților* a fost, de asemenea, deseori menționată ca soluție pentru reducerea costurilor asociate studiilor universitare și pentru asigurarea unor condiții adecvate de viață și studiu. Valoarea mică a taxelor, utilitățile disponibile (apă, căldură), posibilitatea de a-și face prieteni sau sălile de studiu au fost menționate de studenți ca avantaje ale locuirii în cămin.

> *„Eu provin din mediul rural. Anul întâi la facultate. M-am integrat. Ok, chiar n-am avut nicio treabă, mai ales că a venit la o vârstă mai mare ca mine, la 23 de ani, la facultate și am ales să stau în cadru campusului, să locuiesc aici. Am stat în căminul 5 până acum o lună, când a intrat în reabilitare și m-am mutat în altă parte acum. Și am avut o experiență super ok, dat fiind faptul că căminele sunt utilate în limita bunului simț și mai ales prețul pe care îl aveai lunar era excepțional. Adică să stai cu 400 de lei în București, să nu plătești utilități și asta e pomană. E bine că ai să dormi cât de cât. Condiții ok. Căldura a fost mereu, apa, am avut mereu. Și chiar a fost, chiar a fost ok."*

O parte dintre studenții cărora nu li se aprobă cererea de cazare în căminele universităților sunt nevoiți să locuiască în condiții precare. În contrast cu condițiile din căminele publice, una dintre studente ne-a dat exemplul unui cămin privat unde a fost nevoită să locuiască un an universitar, în urma achitării unui avans generos, și unde nu a beneficiat de căldură suficientă și a împărțit camera pentru o perioadă cu alte 8 persoane.

> *„Eu în a treia zi, pe 3 octombrie, am primit notificare că am prins loc la cămin deja era prea târziu, îmi găsisem în altă parte. Acum stau la cămin privat în Schei. Regret că stau acolo! Mai bine... nu știu.. stăteam pe străzi decât să stau acolo. Adică am dus o iarnă grea, foarte grea. Căldură: nu! Ni s-a promis căldură în pardoseală, dar a fost un frig. Ne-am luat aerotermă ca să stăm. Stăm nouă în cameră, deci crede-mă, era bine cu trei."*

O parte dintre studenți au avut *experiențe negative în ceea ce privește locuirea în căminele universităților*. Aceștia ne-au vorbit despre probleme de acces la utilități, de curățenie și igienizare, de relaționare cu colegii și distanță mare față de sediul facultății. În această situație, studenții care își permit financiar, cu sprijinul familiei sau în urma angajării, se mută în chirie.

> *„Eu am luat atunci [în perioada cazării la cămin] o ciupercă de la baie și am zis că nu mai pot. M-am mutat în chirie, mi-am plătit singură chiria, mă angajasem."*
>
> *„În primul an am stat, cred că o lună-două și după nu mi-a mai plăcut. În primul rând, am staționat în A2 și în anul întâi, când a fost iarna în A2. Au fost foarte multe probleme din partea fetelor, foarte multe mizerii foarte mici."*

Accesul la cantina universității este, de asemenea, important pentru studenții în risc de abandon universitar. Însă, cantina este uneori prezentată ca un spațiu aglomerat și de care poți beneficia doar în anumite intervale orare, care nu se potrivesc tot timpul cu programul studiilor. Aglomerarea descrisă de studenți poate indica importanța acestui serviciu, precum și faptul că, cel puțin în anumite intervale de timp, e posibil să nu fie satisfăcută cererea existentă.

> *„Mâncare foarte bună și destul de ieftină, adică cu 10 lei, două feluri de mâncare ok și foarte bună."*
>
> *„Dar dacă nu mergi la 11:20 să prinzi loc la coadă... Dacă ajungi la 12 fix. Se deschide și mergi mai târziu, nu prinzi mai nimic."*

6.3. Motive privind tranziția la învățământul universitar și adaptarea în primul an de studiu

Principalele rezultate:

- Decizia de a urma o anumită facultate, luată în cunoștință de cauză și la timp, în acord cu interesele, pasiunile și nivelul cunoștințelor individului reduce semnificativ riscul de abandon.
- Alegerile conjuncturale, „din întâmplare", bazate pe informare superficială, sfaturile părinților sau experiențele prietenilor, amplifică riscul de abandon, mai ales în anul I.
- Tranziția liceu–facultate este trăită frecvent ca un „șoc academic", marcat de diferențele foarte mari în stilurile de predare, evaluare, structurare a programei, dar și de nevoia unor abilități pe care mulți studenții încă nu le au (autonomie, strategii de învățare etc.).
- Anul I este o perioadă de vulnerabilitate pentru care este nevoie de sprijin instituțional.

> *„Nici măcar n-am știut cum se numește facultatea când am ajuns de la liceu. Am vrut să intru la horticultură în prima fază, dar am dat de o persoană de la Centrul de consiliere și mi-a zis să mă duc până la etajul 1 și să văd ce este acolo. Și am ajuns. Și mi-a plăcut cum se numea: Control, expertiză, produse alimentare animaliere. Și mi-a plăcut numele. N-am știut cu ce se mănâncă, n-am știut absolut nimic. N-am știut câtă biochimie, câtă chimie există la această facultate, fizică, matematică. Am zis că pare interesant numele."*

În acest capitol, analiza evidențiază două tematici esențiale ca parte din problematica tranziției de la învățământul preuniversitar la cel universitar și care influențează în mod direct riscul de abandon. Pe de o parte, analiza se concentrează asupra alegerii facultății, a domeniului de studiu și a programului de licență, un moment decizional esențial în parcursul educațional al fiecărui elev considerat prima etapă de admitere în învățământul superior. Acesta reflectă atât nivelul de informare și consiliere primit în perioada liceului, cât și motivațiile personale, influențele familiale sau oportunitățile percepute de carieră. Pe de altă parte, analiza examinează procesul de adaptare al studenților în primul an de facultate, etapă critică în care studenții se confruntă cu provocări academice, sociale și personale. Împreună, aceste două dimensiuni conturează contextul tranziției de la nivelul liceului la nivelul învățământului superior.

6.3.1. Alegerea facultății și a domeniului de studiu

Alegerea facultății și a specializării unde se va înscrie elevul reprezintă un moment critic în progresul academic și finalizarea cu succes a studiilor.

Studenții care își aleg programul de studiu fără o înțelegere clară a conținutului și cerințelor acestuia dezvoltă mai dificil un sentiment de motivație față de parcurgerea programului, ceea ce este asociat cu o probabilitate mai mare de risc de abandon și cu niveluri mai scăzute de retenție și succes academic (HEFCE, 2012).

Analiza prezintă mai întâi procesul de alegere a facultății și a domeniului de studiu, ca etapă inițială și definitorie pentru traiectoria universitară plecând de la rezultatele focus-grupurilor organizate și a interviurilor cu actorii din universitate.

6.3.1.1. Informarea despre facultate: cum își aleg studenții facultatea?

Prima tematică analizată a fost informarea despre facultate, temă inclusă explicit în ghidul de focus-grup, dar și în chestionarul online, din dorința de a investiga modul în care studenții au accesat informațiile necesare în procesul de alegere a universității și a domeniului de studiu. Am urmărit atât sursele formale de informare (site-urile universităților, materiale oficiale), cât și canalele informale (familie, profesori din liceu, prieteni sau rude), având în vedere că literatura de specialitate subliniază importanța acestui moment decizional în tranziția de la liceu la învățământul superior.

Analiza tematică arată că sursele informale (familie, profesori, prieteni, colegi) sunt mai des menționate de către studenți decât cele formale (site-uri oficiale, materiale de prezentare). Informațiile directe din experiența altora apropiați par să cântărească mai mult în decizia de alegere a facultății decât documentarea individuală. Acest tipar sugerează o dependență de contactele sociale și educaționale apropiate și o slabă utilizare a resurselor instituționale de informare, ceea ce face ca decizia de alegere să fie cel puțin vulnerabilă.

Una dintre sursele de informare menționate de studenți este familia (părinți, frați, rude apropiate); studenții menționează părinții (care îi încurajează sau îi îndrumă către o anumită opțiune), frați sau rude mai mari care au trecut prin experiențe similare și au oferit recomandări directe.

> *„Am auzit de facultatea asta de la o rudă care a terminat anul acesta facultatea"*

Profesorii de liceu apar fie ca sprijin direct în pregătirea pentru o anumită specializare, fie ca persoane care au descurajat/încurajat anumite opțiuni. În unele cazuri, profesorii promovează facultăți specifice.

Prietenii și colegii transmit experiențele lor informale și impresii despre facultăți:

> *„Un coleg de clasa a XII-a mi-a recomandat facultatea". De asemenea, utilizarea internetului este menționată, dar cu limitări. Unii studenți menționează că au intrat pe site-urile universităților, dar informațiile sunt adesea percepute ca incomplete sau greu de utilizat pentru luarea unei decizii. În cele din urmă, o parte dintre studenți afirmă că au decis singuri, chiar dacă în fundal se simte influența familiei sau a profesorilor: „Am decis eu, că era viitorul meu... părinții mi-au spus să fac ceea ce știu și îmi doresc".*

Un alt aspect important în înțelegerea deciziei unui elev de a urma o anumită facultate este momentul în care se produce. Astfel, au fost întâlnite cazuri în care studenții au explicat că decizia de a intra la o anumită facultate a fost luată numai după absolvirea cu succes a bacalaureatului. În aceste cazuri, informarea este superficială și crește riscul ca domeniul și programul selectate să nu fie cele mai potrivite.

În linie cu percepțiile exprimate de studenți, și reprezentanții universităților confirmă că procesul de informare înainte de admitere este adesea neaprofundat și fragmentat. Mulți dintre intervievați au subliniat lipsa unei consilieri profesionale reale în licee, ceea ce face ca elevii să ajungă la facultate fără o înțelegere concretă a domeniului ales. După cum remarca un cadru didactic universitar, „lipsa suficientă a orientării profesionale la nivel de liceu" contribuie direct la nealinierea dintre așteptările elevilor și cerințele reale ale facultății. Alte universități au semnalat aceeași problemă dintr-o perspectivă practică:

> *„Proiectul Open days cu ore la universitate pentru elevi confirmă că mulți vin fără să știe cu ce se mănâncă domeniul."*

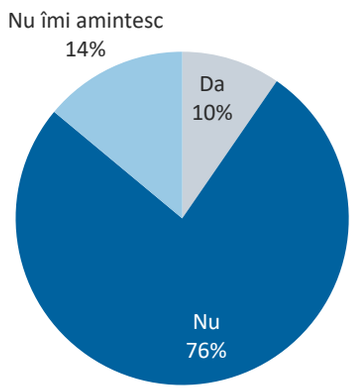
Profesorii intervievați atrag atenția asupra faptului că informarea corectă presupune mai mult decât simpla cunoaștere a ofertei educaționale. Elevii ar trebui să fie sprijiniți să analizeze conținutul concret al programului, tipurile de discipline și nivelul de dificultate:

> *„Când vrei să alegi un program de studii, nu e suficient doar să ai o pasiune; vezi ce înseamnă materia, intră pe orar."*

În general, universitățile consideră că responsabilitatea pentru o orientare corectă trebuie împărțită între instituțiile de învățământ superior, licee și consilierii școlari, iar colaborarea sistemică între aceste niveluri ar putea preveni decizii „din auzite" sau arbitrare.

Rezultatele cercetării cantitative confirmă concluziile rezultate din analiza calitativă privind caracterul fragmentat și adesea superficial al procesului de informare înainte de alegerea facultății. Datele obținute din chestionarul aplicat studenților care au abandonat un program de studiu de licență indică o acoperire redusă a consilierii vocaționale formale din perioada liceului, precum și o utilitate limitată a acesteia în procesul decizional.

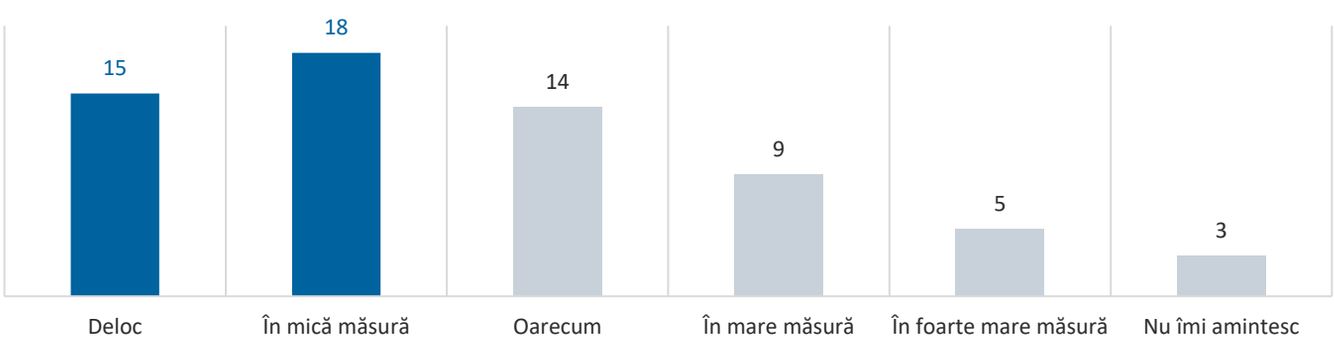
Figură 14. Ai beneficiat de consiliere vocațională din partea consilierului școlar în perioada liceului? (N = 666)



Astfel, doar o minoritate a respondenților declară că a beneficiat de **consiliere vocațională** din partea consilierului școlar, în timp ce o proporție covârșitoare afirmă că nu a avut acces la un astfel de sprijin sau nu își amintește existența acestuia *(Figura 14)*. Acest rezultat este în concordanță cu mărturiile studenților din focus-grupuri care au indicat că decizia de alegere a facultății s-a bazat preponderent pe informații informale, obținute „din auzite" sau din experiențele apropiaților.

În ceea ce privește utilitatea consilierii vocaționale, chiar și în rândul celor care declară că au beneficiat de aceasta, evaluările sunt preponderent negative sau moderate. Majoritatea respondenților apreciază că sprijinul primit a fost „deloc" sau „în mică măsură" util pentru alegerea facultății, în timp ce doar o pondere redusă consideră că orientarea primită a fost utilă în mare sau foarte mare măsură *(Figura 15)*.

Figură 15. În ce măsură ți-a fost utilă consilierea vocațională primită de la consilierul școlar pentru alegerea facultății? (N = 64)



În ansamblu, datele cantitative întăresc concluzia că decizia de alegere a facultății este frecvent luată în absența unor surse formale de informații sau a unei orientări vocaționale reale, ceea ce crește riscul de nealiniere între așteptările inițiale ale studenților și realitățile programului de studiu ales. Această vulnerabilitate evidențiată atât în discursurile studenților și ale reprezentanților universităților, cât și în datele din chestionar, reprezintă un factor structural care contribuie la abandonul universitar, în special în primii ani de studiu.

6.3.1.2. Alegerea domeniului de studiu sau a specializării

În continuare, analiza prezintă motivele identificate în alegerea specializării sau a domeniului de studiu. Tema a fost inclusă atât în ghidul de focus-grup, cât și în chestionarul online pentru a surprinde justificările explicite și implicite ale deciziei (pasiune, continuitate cu liceul, oportunități de carieră, proximitate, influențe sociale). Legătura dintre modul de alegere a facultății sau a specializării și riscul de abandon este bine documentată și în literatura de specialitate. Studiile arată că identificarea cu domeniul de studiu și faptul că acesta a reprezentat prima opțiune sunt predictori importanți ai progresului academic (Tinto, 1975; Astin, 1999).

Analizând datele colectate, se remarcă pasiunea personală pentru un domeniu (literatură, psihologie, informatică, medicină veterinară etc.) ca motiv recurent și puternic pentru alegerea specializării. La fel de frecvent apare și continuitatea cu profilul liceului (de exemplu, absolvenții de licee cu specializare matematică-informatică aleg informatica sau ingineria, cei de la științe ale naturii aleg mediu, cei de la profilul economic se orientează către management etc.). O altă categorie este cea a motivelor pragmatice, precum oportunități de carieră, proximitatea față de casă sau accesibilitatea programului de studiu (ex: numărul de locuri la buget). În paralel, se remarcă și influența rețelelor sociale (familie, profesori, prieteni), care, în multe cazuri, au fost decisive.

O altă categorie de răspunsuri se constituie din alegerile circumstanțiale sau „din întâmplare": studenți care nu aveau o opțiune clară și s-au înscris la ce era disponibil ori la ce i-a sfătuit cineva. Aici putem încadra și situațiile în care prima alegere a fost medicina, științele politice sau arhitectura, dar, din cauza concurenței mari sau a mediilor necesare pentru admitere, studenții au ajuns într-un alt program, pe care ulterior l-au descoperit ca potrivit.

> *„Sunt la horticultură și în principal, nici eu nu am vrut să dau aici. Am vrut la sociologie sau ceva de logică și argumentare, însă tatăl meu m-a îndrumat aici. El este și agricultor și lucrează în domeniile astea. Și mi-a spus că dacă o să reușesc, o să facem un proiect împreună și am zis ok, o să fac asta. Și așa am ajuns aici. Inițial nu mi-au plăcut, însă practicând am început să dezvolt o plăcere așa pentru natură, plante și orice ține de horticultură."*

Putem grupa experiențele studenților în două mari categorii: alegere asumată și alegere conjuncturală. În prima categorie sunt studenții care au ales domeniul pe baza unei pasiuni sau din dorința de a continua profilul de liceu. Discursurile lor sunt mai coerente, explică de ce domeniul li se potrivește și exprimă satisfacție cu privire la alegerea făcută.

> *„Toată viața mea visul meu a fost să merg către medicina veterinară. Pe la jumătatea liceului deja începusem să-mi fac research-ul în diferite domenii, urmărind canale de YouTube care se ocupă cu medicina veterinară."*

Studenții care au ales conjunctural facultatea sunt cei care au devenit studenți la o specializare pentru că au urmat sfaturile familiei sau prietenilor, au ales acea facultate pentru că era aproape de casă, pentru că nu au intrat la prima opțiune sau alte motive care nu țin de un interes evident sau inițial față de domeniu.

> *„Nici măcar n-am știut cum se numește facultatea când am ajuns de la liceu. Am vrut să intru la horticultură în prima fază, dar am dat de o persoană de la Centrul de consiliere și mi-a zis că o să mă duc până la etajul 1 și să văd ce este acolo. Și am ajuns. Și mi-a plăcut cum se numea: Control, expertiză, produse alimentare animaliere. Și mi-a plăcut numele. N-am știut cu ce se mănâncă, n-am știut absolut nimic. N-am știu câtă biochimie, câtă chimie există la această facultate, fizică, matematică. Am zis că pare interesant numele."*

Unii au luat decizia sub influența directă a profesorilor sau rudelor, fără o informare individuală și completă. Un exemplu emblematic este cel al studenților care au ajuns „inconștient" la facultate, înscriși de părinți sau prieteni, și care abia ulterior au început să se identifice cu domeniul lor. Astfel, există și cazuri în care întâmplarea a funcționat pozitiv, deoarece alegerea neplanificată s-a transformat într-o descoperire vocațională.

> *„Într-o oarecare inconștiență m-am trezit pe data de 1 octombrie la facultate, în Cluj. Familia, văzându-l pe verișorul meu cel mai reușit, a spus că urmează și pe [...] să-l înscrie la facultate. M-am trezit cu un apel: «Felicitări! Ați intrat la buget.» Nu știam despre ce facultate e vorba, nu știam numele complet, să fiu sincer."*

Chiar și în cazul în care decizia de a urma un anumit program de studii este asumată, dacă aceasta nu este suficient de bine cercetată (ce discipline se studiază, la ce nivel de dificultate/complexitate etc.), apar multiple provocări de adaptare în primul an de facultate. Aici pot fi incluse cazurile în care există diferențe mari între nivelul sau specificul materiilor de la liceu și nivelul conținuturilor predate în facultate.

> *„Primul an a fost mai greu. Provenind de la Liceul Economic, profil Turism și Alimentație, nu s-a pus așa mult accent pe matematică și când am ajuns la facultate am dat de niște probleme la analiză matematică, care la momentul respectiv păreau chineză. Probabil dacă aș fi terminat un liceu de profil mate-info, aș fi fost mai în rând cu ceilalți. Așa mă simțeam puțin în urmă."*

Așa cum arată și studiile în domeniu, atunci când decizia de a alege un anumit program de studiu este asumată, bazată pe pasiuni, interese sau experiențele formative anterioare (liceu, voluntariat, olimpiade), gradul de motivație și satisfacția cresc, iar probabilitatea de abandon scade. În schimb, atunci când alegerea este conjuncturală (dictată de proximitatea universității, de locurile disponibile, de influența familiei sau de lipsa unei alternative mai atractive) riscul de abandon se amplifică, mai ales în primul an de studiu. Rezultatele focus-grupurilor confirmă aceste constatări: o parte dintre studenți au ajuns „din întâmplare" la specializarea lor, fie înscriși de familie, fie ghidați de sfatul unui profesor/prieten/părinte, fără să știe în profunzime ce presupune domeniul ales. În asemenea cazuri, perioada de adaptare a fost marcată de ezitări și chiar intenții de renunțare, în timp ce cei care și-au ales conștient specializarea au relatat un grad mai mare de satisfacție și implicare în parcursul academic.

Perspectiva instituțională confirmă observațiile studenților privind caracterul adesea conjunctural al alegerii domeniului. Cadrele didactice universitare descriu frecvent situații în care studenții ajung într-o facultate „ca să nu stea un an acasă" sau pentru că nu au fost admiși la opțiunea dorită: „Mulți ajung la o facultate doar pentru că nu au intrat la cea dorită, spunând «n-aș vrea să stau un an acasă». După primul an, își dau seama că nu e domeniul potrivit". În plus, influența părinților este menționată constant ca factor decizional important: „Familia îi orientează pe un traseu care nu li se potrivește". Astfel, lipsa autonomiei în alegerea specializării relaționează cu demotivarea și cu un risc mai mare de abandon.

Mai mulți reprezentanți ai universităților au subliniat și problema nealinierii între profilul de liceu și cerințele facultății, în special în domeniile tehnice: „Sunt facultăți tehnice foarte grele și dacă tu vii dintr-un domeniu uman... e foarte complicat". Această discrepanță este percepută ca una dintre cauzele structurale ale abandonului universitar, mai ales când este combinată cu o alegere făcută fără informare adecvată. Totuși, există și exemple pozitive de inițiative universitare menite să reducă aceste riscuri: „Am dezvoltat foarte puternic colaborarea cu liceele... nu ne-am rezumat doar la o prezentare a ofertei educaționale, ci am încercat să-i ajutăm să intre la un program de studii care să li se potrivească". Astfel de practici arată potențialul universităților de a deveni actori activi în consilierea educațională timpurie.

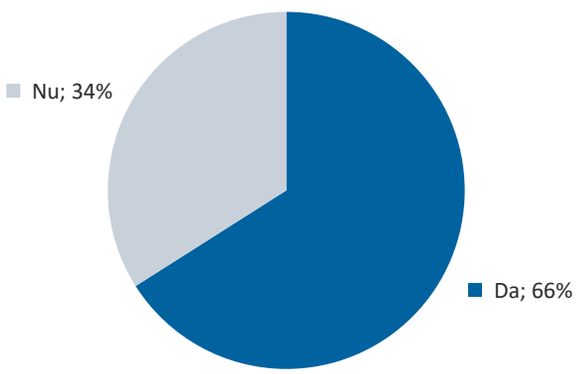
Prin urmare, un motiv de demotivare și de creștere a riscului abandon îl constituie alegerea greșită a facultății. Reprezentanți ai universităților au arătat că deciziile privind traseul educațional trebuie să fie luate mai devreme și cu o bună orientare profesională: „nu reușim să facem consiliere la nivel de liceu, deci elevii de liceu nu știu care sunt adevăratele lor interese de studiu, ei nu știu ce carieră vor să urmeze". În consecință, „copiii sunt debusolați când ajung la noi. Nu știu exact de ce și-au dorit această facultate, oscilează între mai multe facultăți, și aleg să plece." Această lipsă de orientare face ca unii studenți să ajungă la o facultate doar „unde dă Domnul", după cum spunea un membru într-un CCOC.

Rezultatele analizei calitative indică faptul că alegerea facultății și a programului de studiu este frecvent rezultatul unui proces superficial, influențat de factori externi și de o informare limitată, ceea ce amplifică riscul de nealiniere între așteptările inițiale ale elevilor și realitățile programului de studiu de la facultate. Pentru a evalua măsura în care aceste tipare se regăsesc și la nivelul unei populații mai

largi de studenți care au abandonat studiile, analiza calitativă este completată de rezultatele cercetării cantitative, realizate pe baza chestionarului online.

Astfel, aproximativ o treime dintre respondenții chestionarului afirmă că programul de studiu urmat nu a fost prima lor opțiune, confirmând observațiile din analiza calitativă privind alegerile conjuncturale, determinate de factori precum concurența ridicată la admitere, mediile necesare de la bacalaureat sau lipsa unor alternative mai bune *(Figura 16)*.

Figură 16. Facultatea pe care ai ales-o a fost prima ta opțiune? (N = 644)



Analiza relației dintre urmarea specializării alese ca primă opțiune și performanța academică anterioară a tinerilor, măsurată prin media obținută la examenul de bacalaureat, nu indică diferențe relevante între cele două grupuri de studenți. În acest sens, rezultatele contrazic ipoteza potrivit căreia alegerile „greșite" ale facultății ar fi specifice exclusiv studenților cu performanțe academice mai slabe *(Tabelul 13)*. Dimpotrivă, datele arată că lipsa unei orientări adecvate afectează transversal categoriile de studenți, indiferent de nivelul lor de performanță școlară anterioară.

Tabel 13. Alegerea facultății în funcție de media de la bacalaureat

Facultatea pe care ai ales-o a fost prima ta opțiune?	N	Medie	Deviație Standard
Da	381	7.88	1.09
Nu	193	7.92	1.08

Distribuția răspunsurilor la întrebarea privind alegerea facultății ca primă opțiune, analizată pe domenii fundamentale de studiu, indică existența unor variații moderate, dar fără diferențe structurale majore între domenii *(Tabelul 14)*. Se remarcă procente ușor mai ridicate în domenii precum Matematică și științe ale naturii dar, în schimb, în domenii cu arii ocupaționale mai largi precum Științele sociale sau Științele umaniste și arte, proporția studenților care declară că facultatea a fost prima opțiune este ușor mai redusă.

Cu toate acestea, diferențele procentuale între domenii nu sunt suficient de ample, rezultatele sugerând că problematica alegerii facultății ca primă opțiune este una transversală, prezentă în toate domeniile fundamentale de studiu, chiar dacă se manifestă cu intensități ușor diferite.

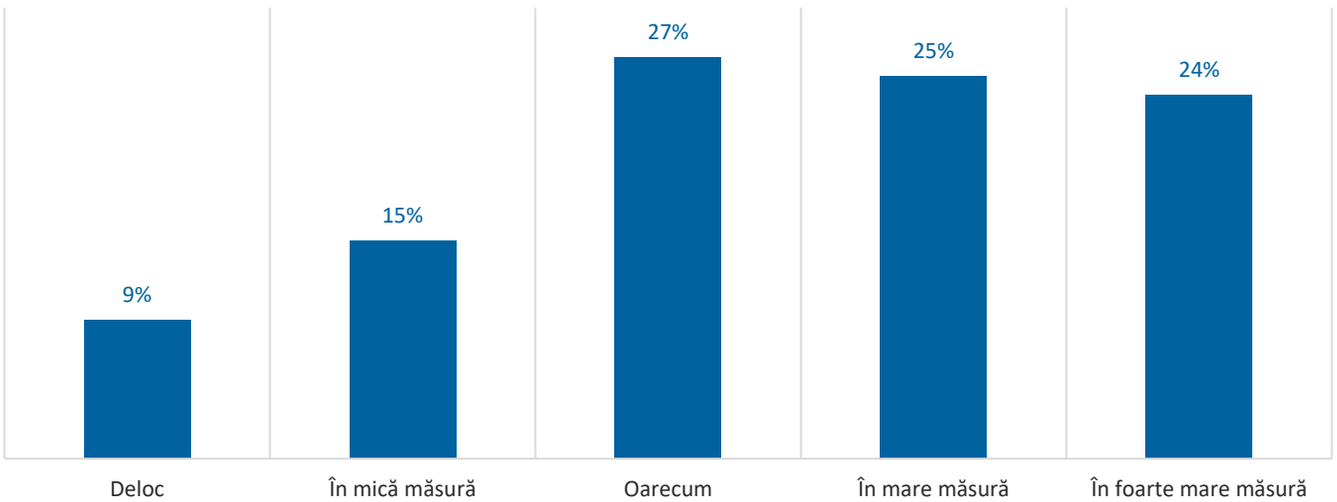
Tabel 14. Alegerea facultății ca primă opțiune în funcție de domeniul de studii

Domeniu fundamental	Număr respondenți	Numărul respondenților care au răspuns „Da"	% din total
Matematică și științe ale naturii	81	62	76,5%
Știința sportului și educației fizice*	9	8	88,9%
Științe biologice și biomedicale	42	28	66,7%
Științe inginerești	151	100	66,2%

Domeniu fundamental	Număr respondenți	Numărul respondenților care au răspuns „Da”	% din total
Științe sociale	257	160	62,3%
Științe umaniste și arte	104	65	62,5%

*Notă: *datele din domeniul Știința sportului și educației fizice trebuie interpretate cu precauție, dat fiind numărul redus de respondenți.*

Figură 17. În ce măsură consideri că domeniul ales la facultate a fost potrivit pentru tine? (N = 643)

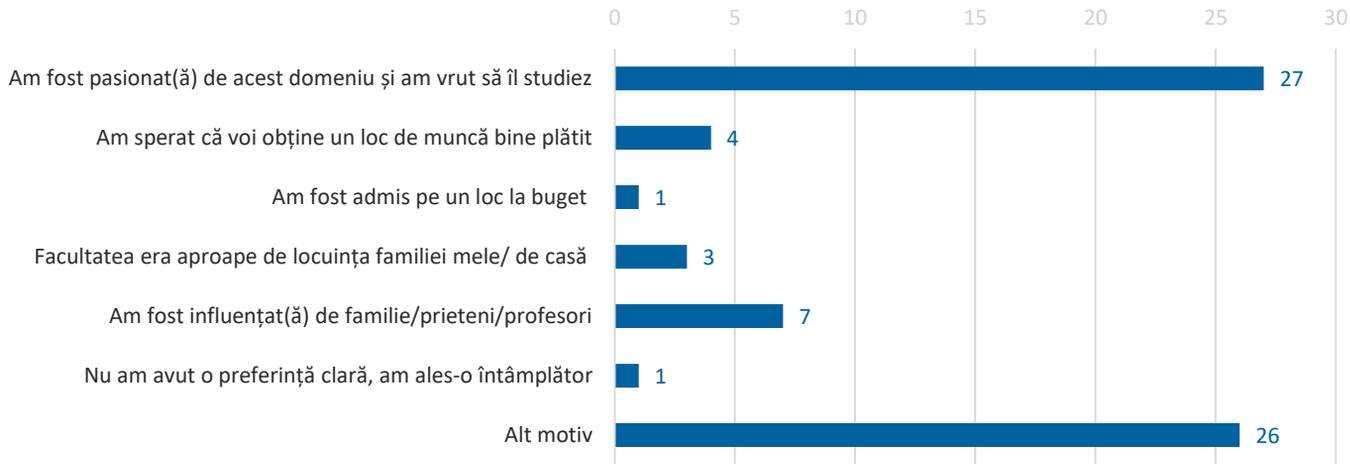


În mod similar rezultatelor obținute pentru întrebarea anterior analizată, analizele realizate pentru această întrebare nu indică diferențe semnificative în funcție de media obținută la examenul de bacalaureat sau de domeniul fundamental de studiu. Lipsa unor variații relevante între aceste categorii sugerează că percepția unei potriviri insuficiente între domeniul ales și profilul individual al studentului reprezintă o problemă transversală, care nu este condiționată nici de nivelul performanței academice anterioare, nici de urmarea unui program dintr-un anumit domeniu de studiu. Această constatare întărește concluzia potrivit căreia dificultățile asociate alegerii domeniului de studiu au o natură structurală și sistemică, fiind legate în principal de deficiențe în procesul de orientare și informare educațională înainte de admitere, și nu de caracteristici individuale sau academice ale studenților.

Doar 69 dintre respondenți (10%) au ales să detalieze un motiv pentru alegerea facultății. Rata scăzută de răspuns la această întrebare deschisă poate fi explicată prin mai mulți factori. În primul rând, identificarea și formularea explicită a unui motiv personal pentru alegerea facultății presupune un efort de reflecție pe care nu toți respondenții sunt dispuși sau capabili să îl facă în cadrul unui chestionar online. În al doilea rând, pentru o parte dintre studenți, decizia de alegere a facultății poate fi rezultatul unui cumul de factori sau al unor circumstanțe ambigue, dificil de redus la un singur motiv clar.

Dintre respondenții care au selectat o opțiune predefinită (N=43), motivul dominant pentru alegerea facultății este pasiunea pentru domeniu (27 persoane, 62,8%), ceea ce sugerează o motivație intrinsecă puternică în acest sub-eșantion *(Figura 18)*. Următoarele motive ca frecvență sunt influența familiei/prietenilor/profesorilor și așteptarea unui loc de muncă bine plătit.

Figură 18. Care a fost principalul motiv pentru care ai ales să urmezi această facultate? (N = 69)



Analiza calitativă a răspunsurilor libere (N=26) indică faptul că alegerea facultății de către respondenți a fost rezultatul unor decizii conjuncturale sau de compromis, determinate de neadmiterea la prima opțiune, acceptarea unui loc la buget, presiunea familiei sau nealinierea așteptărilor proprii cu realitatea programului de studiu: „M-a atras numele facultății, însă realitatea a fost alta"; „Am fost obligat de părinți la momentul respectiv să fac o alegere, să urmez o facultate neapărat, chiar dacă nu mi-am dorit să fac acest lucru".

6.3.2. Adaptarea studenților în primul an de studiu

Trecerea de la liceu la facultate reprezintă, pentru majoritatea studenților, una dintre cele mai complexe etape de tranziție educațională. Această tranziție implică adaptarea la un nou cadru și mediu educațional cu structură proprie, noi profesori cu alte așteptări didactice, noi săli de clasă, noi metode de predare-evaluare, aspecte care diferă considerabil față de cele cu care tânărul a fost obișnuit mai bine de 12 ani în învățământul preuniversitar. Totodată, adaptarea la mediul universitar presupune și o adaptare personală, economică, socială și culturală. Studenții învață să-și gestioneze timpul în mod diferit, să se integreze într-un colectiv nou, să trăiască adesea pentru prima dată departe de familie, într-un mediu necunoscut, precum căminul studențesc, și să își construiască noi rețele de sprijin și prieteni.

Această perioadă de acomodare rapidă reprezintă și momentul de vulnerabilitate maximă în parcursul universitar. Literatura de specialitate arată că rata de abandon universitar este cea mai ridicată în primul an de studii, când diferențele dintre așteptările studenților și realitățile mediului universitar devin evidente (Tinto, 1975; Yorke & Longden, 2008). În România, analiza datelor din Registrul Matricol Unic (Alexe-Coteț et al., 2022) indică faptul că **aproximativ 21% dintre studenții înmatriculați în programele de licență de 3 și 4 ani abandonează studiile încă din primul an** (44% din totalul studenților care abandonează), confirmând caracterul critic al acestei etape.

6.3.2.1. Adaptarea academică

Un motiv important pentru care unii studenți aleg să abandoneze studiile și care rezultă din discuțiile cu aceștia este legat de diferențele considerabile între liceu și facultate în ceea ce privește procesul educațional. Volumul mare de informații reprezintă una dintre primele provocări ale studenților în primul an. Ritmul este accelerat, iar materia mult mai densă decât în liceu, ceea ce îi obligă să se adapteze rapid la o încărcare academică sporită. Mai mult, este nevoie de studiu individual care nu e întotdeauna monitorizat de altcineva, ca în liceu. „Trebuie să prinzi din mers și să înveți să lucrezi singur. Nu mai vine nimeni să te tragă de mânecă." Structura procesului de învățare devine mai complexă, deoarece fiecare disciplină sau activitate didactică are reguli proprii de predare-învățare, structurare a informației și evaluare.

Un alt șoc este resimțit în legătură cu modul de evaluare. De la testările succesive pe capitole din liceu, studenții ajung să susțină examene care includ toată materia dintr-un semestru: „În liceu... învățam pe capitole; la facultate brusc dăm din toată materia – asta a fost pentru mine o provocare". Metodele de

învățare trebuie adaptate, pentru că repetarea mecanică nu mai funcționează, iar studenții sunt nevoiți să înțeleagă concepte, structuri și logici de ansamblu pentru a putea progresa: „Ce a fost mai greu a fost șocul volumului de materie și faptul că nu mai poți să înveți cum învățai la liceu – mecanic." Mai mult, studenții se confruntă, în primul an de studii, cu o libertate totală și cu absența supravegherii constante de către profesori și părinți. La facultate nu mai există profesor diriginte și e esențială automotivarea si autonomia în gestionarea temelor, a lucrului individual, în predarea la timp a proiectelor etc.

Organizarea personală este o abilitate esențială în primul an de facultate, de la găsirea sălilor, înțelegerea orarelor sau gestionarea transportului la gestionarea vieții de zi cu zi: „La început a fost complicat, mai ales înțelegerea orarului... Dar foarte repede ne-am adaptat".

În ceea ce privește **relația cu profesorii**, aceasta se schimbă vizibil, trecând de la un model de control permanent la unul bazat pe autonomie și responsabilitate individuală, ceea ce îi surprinde pe mulți studenți. „Profesorii tot ne spuneau: aveți voie să ieșiți, nu trebuie să vă cereți voie la baie!"

Alinierea (sau nealinierea) cu profilul din liceu este iar un factor important. Studenții proveniți din filiere non-STEM (economic, științe sociale, industrie alimentară) resimt acut decalajul la matematică în anul I în cazul programelor de licență care implică multe materii din zona STEM.

„În liceu am fost pe un profil de industrie alimentară, n-am făcut matematică și mi-a fost extrem de greu să mă adaptez la analiză matematică. Când am fost la primul curs am zis că fug. Nu vreau."

Un alt decalaj important de notat este simțit de studenții care vin din liceele tehnologice, unde se pune un accent mai mare pe materii de specialitate și practică, și care simt efectele volumului crescut de materii teoretice care trebuie parcurse la facultate: „Noi, venind din liceu tehnic, obișnuiți cu partea practică, acum trebuie să reînvățăm matematicile. E mult mai greu."

Toate aceste diferențe sunt percepute ca un „șoc" de studenți, un șoc căruia mulți nu îi fac față.

6.3.2.2. Adaptarea personală, socială și culturală

Din perspectivă personală, socială și culturală, adaptarea implică adesea relocarea într-un oraș mai mare și confruntarea cu un grad crescut de autonomie – tinerii trec, practic, printr-un proces de „alfabetizare urbană" cu atât mai dur cu cât provin din orașe mai mici sau din mediul rural. O parte dintre studenți descriu experiența adaptării ca un șoc al trecerii la un mediu urban complex, cu reguli nescrise și ritm alert. Efortul de a se descurca singuri și a învăța cum funcționează un oraș mare poate fi copleșitor (transportul public, orientarea între campusuri, identificarea instituțiilor, adaptarea la aglomerație etc.). O studentă din Cluj povestește cum primele zile în oraș au fost pline de confuzie:

> *„Prima dată când am mers cu autobuzul în Cluj, eu acasă n-am fost niciodată cu autobuzul. Am beneficiat de transportul cu părinții mei și după aceea am luat permisul și am condus eu singură, pentru că consideram că sunt într-un oraș mic. (...) Mi-am cumpărat bilet de autobuz, bineînțeles, dar n-am știut că trebuie să-l scanez. Prima dată când am intrat în autobuz am luat și amendă. M-am pierdut: eu stau undeva în spate la Mall și am ajuns în Mănăștur, foarte departe."*

În același timp, alți participanți au trăit tranziția plecând de la dorința lor de independență și bucuria de a avea „locul propriu", chiar dacă implică facturi și responsabilități noi: „Abia așteptam schimbarea de la liceu la facultate. Abia așteptam să fiu independentă, să fiu copleșită de facturi și de locul propriu. Mi-am dorit asta."

Pentru studenții care provin din medii vulnerabile sau aparțin unei minorități etnice, integrarea are și o componentă de apartenență și recunoaștere. O studentă romă din Cluj descrie modul în care universitatea i-a oferit pentru prima dată sentimentul de acceptare, contrar experiențelor de discriminare din liceu: „Când am ajuns în Cluj am simțit că nu prea mai are treabă nimeni cu culoarea pielii și pot să spun că m-am adaptat foarte bine".

O parte a dificultăților de adaptare derivă și din schimbarea mediului de locuire, în special în cazul studenților cazați la cămin. În Cluj, un student a descris viața de cămin ca „un mediu demonic", dominat de zgomot, petreceri și lipsă de liniște, ceea ce a afectat concentrarea și motivația („nu m-am simțit într-un mediu propice pentru învățat"). Pentru alții, însă, căminul este principalul spațiu de relaționare

socială și integrare, un loc unde se formează primele prietenii și rețele de sprijin: „În principiu, pentru că stau la cămin, am colegi de grupă și ne ajutăm reciproc să înțelegem fiecare".

Rețelele de sprijin și „efectul grupului" sunt elemente importante în integrarea socială a studenților. Succesul adaptării e facilitat de sprijinul colegilor (din aceeași grupă sau din același cămin), al prietenilor din ani mai mari și al comunităților informale („mama grupului" care îi ajută pe cei în situații dificile). Prezența cunoscuților din același oraș sau liceu în același centru universitar ușurează integrarea și adaptarea. Implicarea în organizații studențești este iarăși un fapt care accelerează integrarea și crește sentimentul de apartenență.

> *„Prietenii îmi spun tot timpul Mama grupului, pentru că eu sunt cea care are grijă de fiecare, are grijă de toată lumea, are tot ce ai nevoie la ea și faptul că tot timpul mă îngrijorez pentru ei. Dacă nu pot să ajungă cumva, le vorbesc pentru examene, dacă au restanțe, cum fac să vorbesc cu profesorii, dacă au probleme de sănătate..."*

În ansamblu, experiențele studenților confirmă faptul că primul an universitar este o etapă de tranziție complexă, care combină curbe abrupte de învățare academică, provocări de integrare socială și gestionare a autonomiei personale. Fie că este trăită ca o perioadă de descoperire sau de nesiguranță, adaptarea din primul an influențează decisiv parcursul universitar ulterior și poate face diferența între continuarea și abandonul studiilor. Sprijinul colegilor, inclusiv al celor din ani mai mari, și o relație predictibilă cu profesorii fac adesea diferența între „rezist" și „renunț".

În ceea ce privește perioada de adaptare, reprezentanții universităților descriu primul an ca o etapă de vulnerabilitate accentuată, confirmând ceea ce studenții au relatat despre dificultatea tranziției: „Studenții din anul I vin debusolați, caută suport. Trecerea de la mediul familial la viața într-un oraș străin e dificilă".

Factorii emoționali și diferențele de pregătire sunt frecvent menționate ca bariere în adaptare. „Diferența dintre competențele dobândite pe parcursul liceului și solicitările din timpul facultății... încep în forță, după care își dau seama că le este greu și au nevoie de suport". Pentru a răspunde acestor provocări, mulți dintre respondenți au subliniat importanța sprijinului academic și emoțional în primul an, prin activități remediale și consiliere individuală derulate la nivelul universității: „Facem ore remediale – colegi de la matematică țin peste 40 de ore, sâmbăta. Rezultatele au crescut când s-au folosit metode de predare inovative". Așa cum au constatat și studenții, cadrele universitare recunosc că o parte din dificultăți provin din diferențele majore de stil de învățare între liceu și facultate. „Sunt studenți care renunță pentru că nu se pot adapta la stilul de învățare. Universitatea presupune un alt tip de învățare".

Vocea profesorilor completează în mod coerent analiza studenților: prima etapă a studiilor universitare este una de adaptare multiplă (educațională, personală, socială și culturală), iar lipsa sprijinului structurat în acest moment poate conduce la eșec și abandon.

Concluzii ale secțiunii

În ansamblu, rezultatele acestui capitol confirmă ceea ce literatura de specialitate sugerează de mult timp: decizia de a urma facultatea și alegerea domeniului de studiu reprezintă primul pas în parcurgerea cu succes a unui program universitar. Când această decizie este asumată, informată și tratată cu responsabilitate riscul de abandon este mai redus. Mai mult, felul în care studenții reușesc (sau nu) să se adapteze în primul an de facultate reprezintă o etapă critică în traseul universitar și în riscul de abandon. Identificarea cu domeniul de studiu, informarea adecvată și alinierea între profilul de liceu și cerințele programului, pe de o parte, precum și capacitatea de a face față „șocului" academic, personal și social al tranziției la mediul universitar, pe de altă parte, favorizează finalizarea cu succes a unui program de studiu. Vocea studenților și a actorilor instituționali arată, însă, că aceste procese nu sunt doar responsabilitatea individului, ci rezultatul unui ecosistem educațional mai larg, în care școala și universitatea pot reduce, prin măsuri implementate sistematic, riscul de abandon.

6.4. Motive privind experiența academică

Principalele rezultate:

- Interesul mai scăzut pentru cunoaștere în sine corelează cu factori intelectuali ai abandonului universitar.
- **Gradul cel mai scăzut de mulțumire este cu privire la condițiile de cazare, cunoștințele practice dobândite, valoarea taxei de studiu și deschiderea profesorilor** de a oferi sprijin și de a discuta problemele studenților.
- Există un grad scăzut de implicare în activități sociale și culturale.
- **Relația cu profesorii, calitatea cursurilor și dificultatea examenelor** influențează experiența academică.
- Studenții își doresc profesori empatici, deschiși la dialog și explicații clare; percepția de indiferență poate crește anxietatea.
- **Claritatea obiectivelor și accesibilitatea conținutului** sunt esențiale; lipsa lor poate determina folosirea informațiilor informale.
- **Exemplele practice și aplicabilitatea teoriei** cresc relevanța cursurilor, mai ales în anul I.
- Dificultatea disciplinelor de studiu și exigența evaluărilor pot genera stres, epuizare și scăderea încrederii în sine.
- **Colegii sunt uneori principala sursă de sprijin emoțional și academic**, reducând riscul de abandon.

> *„Sunt profesori care vin, predau și își dau tot interesul, dar neavând prezența obligatorie sunt 10 persoane, 20 de persoane în sală de 300 și sunt persoane care cer prezența obligatorie și stau și vorbesc de pe un .pdf Și se uită așa la tine și tu stai pe telefon și el se uită la tine cum stai pe telefon și nu se întâmplă absolut nimic. Și după aceea, la laboratoare ți se zice: «păi, da, dar ți s-a predat la curs». Mulțumesc că mi s-a predat la curs. Am venit la curs, m-am uitat la tine și tu la mine. Da, este o situație nasoală, mai ales pentru oamenii care trebuie să și muncească."*

Dorința de a învăța poate avea atât o motivație practică, legată de necesitatea de a dobândi cunoștințele și deprinderile cerute pe piața muncii, cât și o motivație intelectuală, bazată pe curiozitate și dorința de a cunoaște. În legătură cu acest al doilea aspect, Hofstadter (1963, p.7) definește antiintelectualismul drept „resentimentul și suspiciunea față de viața intelectuală și față de cei considerați a o reprezenta, precum și o dispoziție de a minimaliza constant valoarea acelei vieți". Eigenberger și Sealander (2001) au construit o scală care măsoară anti-intelectualismul în rândul studenților ca atitudine negativă față de „viața intelectuală" (*life of mind*), evaluând interesul pentru cunoaștere, atitudinea față de „umanioare" și orientarea pragmatică spre obținerea diplomei. Studenții cu un nivel mai ridicat de antiintelectualism percep educația universitară mai degrabă ca o obligație necesară pentru succesul profesional decât ca o oportunitate de dezvoltare personală. Deoarece scala originală este extinsă (25 de itemi) și unidimensională, pentru acest studiu am construit o versiune adaptată, concentrată pe dorința de cunoaștere cu valoare practică. Un exemplu de item este: „Să înveți să știi ceva fără utilitate practică imediată este o pierdere de vreme". Rezultatele cercetării arată că scala este fidelă (Crombach alpha=0.78).

Nivelul de antiintelectualism tinde să fie în cadrul eșantionului mai degrabă scăzut, ușor sub mijlocul teoretic al scalei *(Tabel 15)*. Pe o scală de răspuns de la 1 la 5 (unde 5 corespunde nivelului maxim de antiintelectualism), scorul mediu este 2,43, iar mediana este 2,33. Coroborat cu valorile skewness și kurtosis, putem spune că antiintelectualismul studenților are o distribuție normală.

Tabel 15. Date descriptive privind nivelul de antiintelectualism

Indicator statistic	Valoare
N	582
Valori lipsă	103
Media	2,43
Mediana	2,33
Mod	2,83
Skewness	0,356
Kurtosis	-0,307
Minimum	1
Maximum	5

Am observat, în capitolul general privind motivele abandonului universitar, că, dincolo de factorii materiali (care confirmă studiile anterioare), opiniile studenților legate de lipsa aplicabilității practice a ceea ce învățau, relația cu profesorii și dificultatea disciplinelor de studiu și a examenelor au reprezentat factori care au influențat decizia de a nu finaliza programul de licență. Aceștia sunt factori legați de interesul pentru cunoașterea practică și de așteptările diferite ale studenților față de modul de predare al cadrelor didactice. Pornind de la aceste aspecte, am testat corelația dintre antiintelectualism și acești factori, pe care îi putem denumi „motive intelectuale ale abandonului" *(Tabel 16)*.

Datele studiului arată că există corelații mici, dar semnificative, între antiintelectualism și unii dintre acești factori *(Tabel 16)*. Respondenții cu un nivel mai ridicat de antiintelectualism consideră în mai mare măsură că nu au finalizat studiile de licență pentru că nu învățau ceva practic, util pentru viitoarea muncă, și pentru că examenul și materia erau dificile. De asemenea, aceștia au indicat mai frecvent că un motiv al abandonului a fost angajarea pentru a obține venituri suplimentare.

Tabel 16. Corelație Pearson între „antiintelectualism" și motivele intelectuale ale abandonului

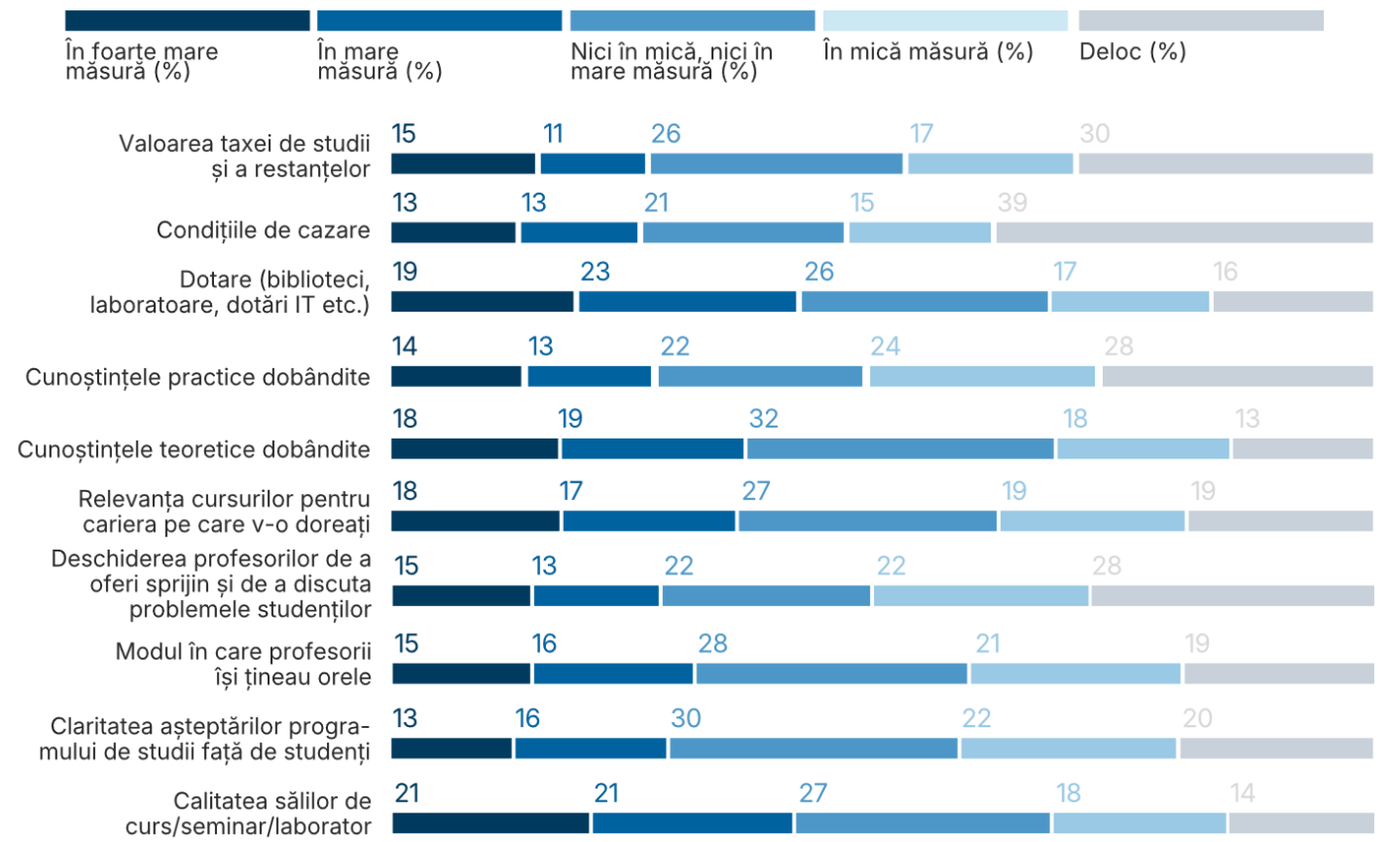
	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Antiintelectualism	-							
2. Relația cu profesorii (ex. lipsă de sprijin, comunicare dificilă)	0.034	-						
3. Dificultatea examenelor și a materiilor	.200**	.447**						
4. Nu învățam ceva practic, care să mă ajute la muncă	.227**	.437**	.433**	-				
5. Am descoperit că, de fapt, nu mă interesează domeniul de studiu al facultății	0.075	.109**	.199**	.267**	-			
6. Cursurile nu au fost interesante sau relevante	.151**	.444**	.359**	.652**	.381**	-		
7. Am considerat că programul de studii avea un nivel scăzut de calitate	.092*	.501**	.270**	.564**	.251**	.697**	-	
8. M-am angajat pentru a câștiga bani de buzunar	.165**	0.031	.125**	.139**	0.054	0.033	0.057	-

Trebuie subliniat faptul că există o diferență semnificativă în ceea ce privește nivelul de antiintelectualism între respondenții pentru care facultatea abandonată a fost prima opțiune (media=2,37) și ceilalți participanți la cercetare (media=2,55) (t(580) = –2,43, p = .016). O posibilă explicație este faptul că înscrierea la o facultate care nu a fost prima opțiune este motivată în mai mare măsură de alți factori decât interesul pentru un anumit domeniu de studiu.

Aceste date sunt confirmate de răspunsurile privind gradul de mulțumire a respondenților privind deschiderea profesorilor și cunoștințele practice dobândite *(Figura 19)*. Aproximativ jumătate dintre participanții la cercetare au fost foarte nemulțumiți și nemulțumiți privind aceste lucruri, procent depășit ușor doar de satisfacția privind condițiile de cazare. Nivelul cel mai scăzut de insatisfacție este

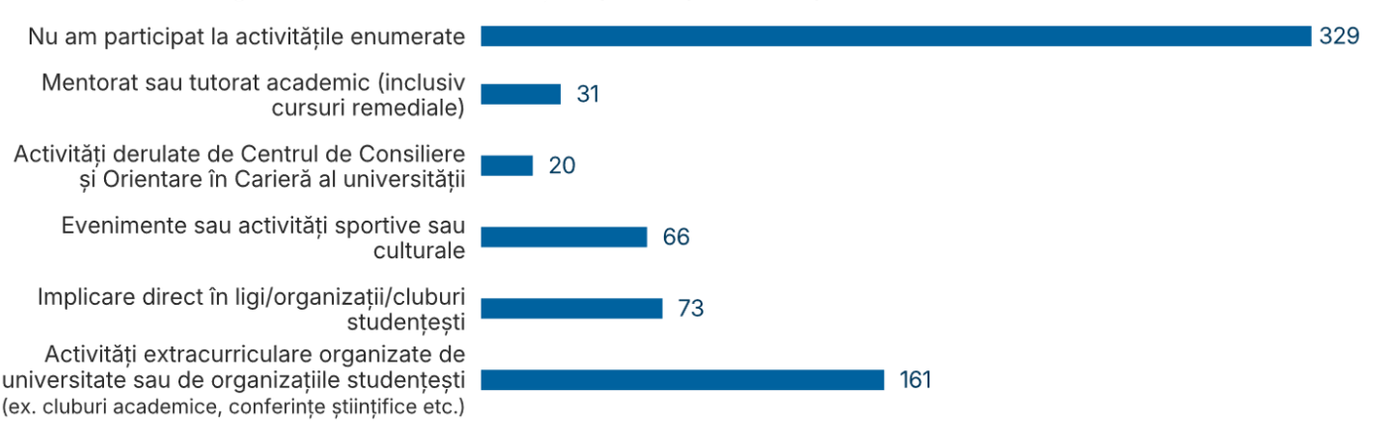
legat de nivelul de cunoștințe teoretice dobândite și de dotările materiale (săli de curs, laboratoare, biblioteci etc.). Dacă facem media răspunsurilor la aspectele luate în considerare, scorurile cele mai mici sunt referitoare la: condițiile de cazare (2,46), cunoștințele practice dobândite (2,62), valoarea taxei de studiu (2,63) și deschiderea profesorilor de a oferi sprijin și de a discuta problemele studenților (2,64).

Figură 19. Gândindu-te la facultatea pe care ai început-o, în ce măsură ai fost mulțumit de:



Pentru a evalua gradul de integrare în viața culturală și socială universitară, studenții au fost întrebați dacă au participat la o serie de activități, având posibilitatea să bifeze una sau mai multe variante de răspuns. Rezultatele arată că majoritatea studenților care au răspuns la această întrebare nu au participat la activitățile enumerate *(Figura 20)*. Cele mai puțin frecvente participări au fost la activitățile de mentorat (31 de studenți) și la cele derulate de centrele de consiliere și orientare în carieră (20 de studenți). De asemenea, doar 73 de respondenți au făcut parte din organizații sau cluburi studențești. Aceste rezultate sugerează că nivelul de implicare a studenților în viața culturală și socială universitară este redus, ceea ce poate indica o oportunitate de dezvoltare a programelor de integrare și și implicare extracurriculară pentru creșterea participării și conectării studenților la comunitatea universitară.

Figură 20. La ce activități ai participat în timpul studiilor universitare?



Trebuie subliniat că testele de semnificație arată că participarea la piața muncii este asociată cu implicarea în următoarele activități culturale și sociale: participarea la evenimente sociale, participarea la activități extracurriculare organizate de universitate sau de organizațiile studențești și implicarea în ligi sau organizații studențești. **Acest rezultat este în concordanță cu faptul că 59% dintre respondenții care au lucrat cu normă întreagă nu au participat la activitățile enumerate**, comparativ cu 41% dintre cei care au lucrat cu fracțiune de normă și 43% dintre cei care nu au lucrat. Diferențele sunt semnificative statistic ($\chi^2(2) = 17{,}66$, $p < .001$). Trebuie remarcat că nu angajarea cu fracțiune de normă afectează posibilitatea de integrare culturală și socială în universitate, ci petrecerea a cel puțin 8 ore pe zi la locul de muncă.

Datele cercetării pe bază de chestionar confirmă că decalajul dintre așteptările studenților și oferta universitară poate fi un motiv de abandon, mai ales în primul an de studiu, când există ceea ce este numit „mitul bobocului" (*freshman myth*) (Keup, 2007). Elevii de liceu vin cu anumite așteptări de la facultate, de multe ori nerealiste, și au dificultăți de integrare în mediul universitar, atât la nivel academic (înțelegerea cursurilor și succesul la examene), cât și în ceea ce privește relațiile pe care le au cu profesorii, colegii de facultate sau colegii de cămin. Trebuie, însă, remarcată relația dintre variabilele socio-demografice și așteptările față de oferta educațională. Un studiu realizat de Mu și Cole (2018) arată că așteptările studenților față de experiența universitară sunt influențate semnificativ de gen și de apartenența rasială sau etnică. De asemenea, variația așteptărilor este corelată cu nivelul de educație al părinților. Conform analizei citate, studentele tind să manifeste așteptări mai ridicate decât colegii lor de gen masculin, iar studenții de culoare și cei hispanici raportează, în medie, așteptări mai înalte decât alte grupuri rasiale sau etnice. În plus, se observă că femeile au o variație mai mare a așteptărilor, iar studenții de culoare sunt supra-reprezentați în categoria celor cu variație ridicată. Aceste rezultate sugerează că studenții proveniți din medii dezavantajate tind, într-o măsură mai mare, să aibă așteptări nerealiste în comparație cu colegii lor.

Așteptările studenților pot veni în contrast cu așteptările profesorilor, fapt care poate duce la neintegrarea studenților și chiar la relații tensionate cu profesorii. Hassel și Ridout (2018), în urma unei cercetări calitative bazate pe interviuri, arată că, deși studenții și profesorii universitari împărtășesc anumite așteptări legate de procesul educațional, există totuși diferențe notabile între cele două categorii. Conform lui Hassel și Ridout (2018), cadrele didactice consideră că succesul academic depinde în principal de studiul independent și de capacitatea de evaluare critică, în timp ce studenții acordă o importanță mai mare feedbackului primit pe proiecte și sprijinului direct din partea profesorilor. În general, studenții din primul an au așteptări realiste, cum ar fi ideea că vor fi responsabili de propriul parcurs de învățare, dar persistă și unele concepții nerealiste, precum așteptarea ca predarea la universitate să semene cu cea din liceu. De asemenea, s-a observat că profesorii își adaptează stilul de predare și așteptările în funcție de anul de studiu al studenților: în primul an, abordarea este mai centrată pe transmiterea de informații, în timp ce în anii superiori se adoptă o metodă orientată spre implicarea activă a studentului. Totuși, nivelul așteptat de implicare din partea studenților rămâne constant, indiferent de anul de studiu, deși profesorii cu mai puțină experiență tind să aibă o viziune mai pesimistă asupra angajamentului studenților decât cei cu experiență mai vastă.

Dincolo de așteptările strict academice, studenții au așteptări de a fi susținuți emoțional de către profesori. Un studiu realizat pe studenți din domeniile științelor sociale și inginerești din Israel evidențiază că studenții interpretează experiența academică atât prin lentila terapeutică și emoțională, cât și prin cea pragmatic-consumeristă (studentul drept „client") (Gretzky și Lerner, 2020). Autoarele susțin că această dualitate reflectă cultura emergentă a „capitalismului academic" și prezintă cum sentimentele comercializate și dezvoltarea personală pragmatică devin expresii ale „capitalismului emoțional". Gretzky și Lerner (2020) arată că mulți dintre studenți exprimă nevoia de validare și răspuns personalizat din partea universității, iar lipsa de relevanță practică percepută a anumitor cursuri provoacă dezamăgire. De aceea, aceștia preferă laboratoarele în locul cursurilor teoretice. Studenții cer mai multă provocare intelectuală și implicare din partea instituției. În același timp, atașamentul față de profesori se construiește pe baza empatiei și a relației interumane, ceea ce arată că studenții nu caută doar cunoștințe și competențe, ci și o experiență umană și emoțională autentică în mediul academic.

Aceste așteptări privind tipul de interacțiune cu cadrele didactice universitare, interactivitatea cursurilor și relația profesorilor cu studenții dincolo de cursuri sau seminare, dar mai ales interesul pentru dimensiunea practică și mai puțin teoretică, considerată uneori inutilă pentru viața profesională, ne amintesc de antiintelectualism, definit în principal ca lipsă de interes pentru cunoaștere în sine (Eigenberger & Sealander, 2001).

Pentru a înțelege mai bine modul în care relația cu profesorii, stilurile de predare, calitatea și relevanța cursurilor, precum și dificultatea examenelor pot influența decizia de abandon, aceste teme au fost explorate și în cadrul cercetării calitative bazate pe focus-grupuri. Rezultatele analizei calitative nu doar confirmă tendințele identificate în studiul cantitativ, ci oferă și o perspectivă mai nuanțată asupra experiențelor studenților, în special a celor aflați în risc de abandon, evidențiind mecanismele și semnificațiile atribuite acestor factori.

6.4.1. Relația studenților cu cadrele didactice

Studenții își doresc în general ca profesorii să fie „superfaini", adică să îi motiveze și să îi ajute oricând au nevoie și să comunice cu ei prin toate canalele: e-mail, telefon sau direct, față în față. *Profesorii deschiși* sunt cei care nu se grăbesc în comunicarea cu studenții („nu ne fugăresc"), sunt empatici față de problemele lor și încearcă să-i ajute. Această disponibilitate trebuie să fie dincolo de simpla transmitere a cunoștințelor și abilităților la cursuri, seminare sau laboratoare. De exemplu, un student care a participat la cercetare a vorbit în termeni laudativi despre un cadru didactic care nu i-a fost profesor, dar printr-o împrejurare a ajuns să-i răspundă atât unor nevoi emoționale, cât și unor nevoi intelectuale. Prezența sa deschisă și disponibilitatea de a purta discuții informale creează un sentiment de apropiere și sprijin emoțional, care depășește cadrul strict academic: „mă duc și stau de vorbă cu dumnealui doar așa, de dragul discuției". În același timp, *profesorul este apreciat pentru inteligența și ideile sale valoroase*, ceea ce oferă studentului validare cognitivă și inspirație intelectuală: „e o persoană super inteligentă și cu idei super frumoase". Astfel, relația dintre profesor și student devine una complexă, care satisface nevoia de conexiune umană, dar și aspirația spre dezvoltare personală și intelectuală.

Un alt exemplu de disponibilitate a unor profesori este dat de o studentă care afirmă că aceștia „au fost foarte înțelegători și chiar m-au înțeles și m-au ferit oarecum de tot ce era rău". În contextul unei probleme birocratice legate de înscrierea la licență, două profesoare i-au oferit sprijin concret: „chiar mă ajută să fac niște demersuri". Această *relație bazată pe încredere, accesibilitate și sprijin practic* o face pe studentă să sublinieze că „sunt acolo, dacă le cer, chiar sunt acolo", ceea ce arată că profesorii sunt percepuți ca prezențe de încredere, dispuse să intervină atunci când studentul are cu adevărat nevoie.

Deși unii profesori și-au arătat deschiderea de a răspunde studenților nu doar referitor la informațiile transmise la cursuri sau seminare, ci și pentru alte nevoi academice sau administrative în context universitar, de multe ori *studenții au reticențe să ceară informații suplimentare sau clarificări cu privire la cunoștințele transmise*. Această reținere sau chiar temere este cauzată de teama că vor fi criticați sau chiar sancționați pentru întrebările lor, sau chiar că o să râdă colegii de ei. De asemenea, le este teamă să nu-i considere ca fiind neatenți sau că nu au capacitățile intelectuale necesare pentru a înțelege cursurile („să ne ia așa de proști"). Cu toate acestea, disponibilitatea arătată de profesori le dă încredere studenților să pună întrebări pentru a înțelege mai bine informațiile primite:

> *„Eu am avut o oarecare frică de profesorii de facultate, că îmi tot ziceau cei din liceu că vai! Că să scrii mai repede, să nu stai, că la facultate nu te așteaptă nimeni. Sau tot felul. Acuma mai merge să nu mai faci o temă așa, dar să vezi acolo ce se întâmplă. Dar când am ajuns, domnii profesori au fost minunați. Adică mai făceau și glume, ne mai ajutau. Dacă rămâneam în urmă, dacă nu înțelegeam ceva, adică chiar au fost peste așteptările mele, să spun așa."*

Din păcate, nu toți profesorii sunt percepuți de studenți ca fiind accesibili sau empatici; dimpotrivă, unii sunt văzuți ca *distanți și autoritari, ceea ce generează disconfort și anxietate în rândul studenților*. Sunt profesorii care sunt descriși ca „stană de piatră", lipsiți de expresivitate și de interes pentru situațiile personale ale studenților: „efectiv nu au privire, mai ales nu știu cazul meu". De exemplu, relația cu o anumită profesoară de matematică este marcată de teamă și tensiune, în așa măsură încât până și studenții bine pregătiți „tremură de frică în fața ei". Cu toate că această profesoară a fost

percepută ca „un pumn de fier" în fața căreia „nu comenta nimeni", studenții au observat o schimbare treptată de atitudine spre finalul anului, când a început „să înțeleagă" și să interacționeze mai uman cu studenții, pentru că și-a dat seama că având o asemenea abordare în sesiune o „să ia toți numai nota doi".

Acest tip de profesori îi fac pe studenți să resimtă un climat instituțional rece, bazat pe ideea autonomiei totale: „Ești adult, fă ce vrei, înveți, nu înveți, treaba ta" sau „Facultatea este facultativă, nu te-a pus nimeni să vii!". Această atitudine este percepută ca demotivantă, mai ales pentru studenții aflați în tranziție de la liceu. Nevoia de ghidare și motivație este ignorată, ceea ce determină sentimentul de abandon: „în anul I aveam nevoie de un impuls și nu mi s-a dat", iar efortul devine exclusiv o luptă individuală: „trebuia să trag de mine ca ultimul câine". Astfel, se conturează *o cultură universitară în care autonomia este invocată mai degrabă ca formă de retragere a responsabilității profesorale decât ca mijloc autentic de sprijinire a maturizării studentului.*

Această atitudine „anti-student" a unor profesori care pot fi „groaznici, mai groaznic decât credeam că o să fie la facultate", poate fi însoțită și de comportamente abuzive, discriminatorii sau umilitoare. Un participant la cercetare vorbește despre un „un caz foarte urât" care descurajează implicarea, afectează stima de sine și poate duce la retragerea emoțională sau chiar la abandonul studiilor:

> *„dom profesor respectiv de care vă spun are performanțe academice excepționale, este un om foarte deștept, dar, totodată, este misogin, vorbește oribil, jignește pe toată lumea, dacă se uită la tine și vrea să zică că ești într-un fel, te face."*

Atitudinile discriminatorii și evaluarea inechitabilă din partea unor cadre didactice pot deveni factori de risc reali pentru abandonul universitar, în special în cazul studenților care se confruntă cu forme de stigmatizare legate de aspectul fizic sau de gen. Într-o relatare elocventă, o studentă povestește cum o colegă, deși bine pregătită, a fost notată cu 5 la un examen oral, iar profesoara „a zis că data viitoare o să lase restanță pentru aspect", făcând referire la faptul că această colegă „avea botox". Astfel de experiențe, în care performanța academică este influențată de judecăți subiective și aparențe, alimentează sentimentul de nedreptate și de lipsă de control. Mai mult, circulă printre studenți avertismente informale, precum acela că „fetele să nu vină elegante, pentru că doamna profesoară trece toți băieții", ceea ce consolidează percepția unui climat ostil și nedrept.

Conform unora dintre studenții care au participat la focus-grupuri, *există profesori care sunt percepuți ca indiferenți, eventual care absentează de la cursuri sau seminare*, uneori fără să anunțe în prealabil și fără să recupereze temele neprezentate. În aceste condiții, se întâmplă ca examenele să conțină subiecte care nu au fost abordate în cadrul activităților didactice, dar care sunt în bibliografia cursului și care trebuie parcurse individual de către studenți:

> *„Și să te anunțe cu 5 minute înainte că nu vin, că sunt plecată din oraș și la seminar absolut nimic, faci cu alt profesor, care profesorul crede că faci totul, o oră de relaxare cu dânsul. Și la examen te trezești cu lecția acolo care nu știi de unde au scos-o, și are pretenții foarte mari, să știi. Deși nu se prezintă la cursuri sau la seminar."*

Similar, un alt student spune că a avut „un șoc" la primul examen, când nu a recunoscut niciun subiect din cele lucrate la laborator sau discutate la curs. În alte cazuri, pentru a lua nota 10 la examen, studenții dezvoltă percepția că trebuie să învețe „pe de rost" și câte 100 de pagini pe săptămână.

Mai mult, indiferența poate fi asociată cu severitate percepută ca fiind excesivă. Așa cum afirmă un participant la focus-grup, „mulți profesori parcă vin să ia numai banii pe care-i primesc din job. Nu sunt interesați deloc să ne învețe pe noi chestiile astea, materiile astea". Cu toate acestea, aceiași profesori au pretenția ca studenții să știe „lucruri pe care le-am putea învăța acasă". Prin urmare, pot exista discrepanțe între implicarea cadrelor didactice în procesul educațional și standardele pe care le impun, discrepanțe ce pot genera un sentiment de inechitate și, implicit, frustrare și nemulțumire în rândul studenților.

Totodată, studenții fac comparații între profesorii implicați, care predau interesant și captivant și cei care sunt mai puțin motivați și mai puțin atractivi și constată adesea diferențele dintre aceștia:

> *„Sunt profesori care vin, predau și își dau tot interesul, dar neavând prezența obligatorie sunt 10 persoane, 20 de persoane în sală de 300 și sunt persoane care cer prezența obligatorie și stau și vorbesc de pe un .pdf Și se uită așa la tine și tu stai pe telefon și el se uită la tine cum stai pe telefon și nu se întâmplă absolut nimic. Și după aceea, la laboratoare ți se zice: «păi, da, dar ți s-a predat la curs». Mulțumesc că mi s-a predat la curs. Am venit la curs, m-am uitat la tine și tu la mine. Da, este o situație nasoală, mai ales pentru oamenii care trebuie să și muncească."*

Totuși, chiar și studenții au remarcat că există și colegi neimplicați, care nu participă la activități practice (deși, în general, studenții declară că-și doresc mai multă practică și mai puțină teorie) sau la cursuri la care profesorii sunt foarte dedicați, „și după aceea tot ei sunt persoanele care comentează că nu au învățat nimic".

O posibilă soluție pentru dificultățile întâmpinate de studenți în relația cu cadrele didactice ar putea veni din partea profesorilor îndrumători de an sau tutori, însă realitatea arată că acest rol este adesea doar formal. Un student observă că *interacțiunile cu profesorul îndrumător au fost minime*, în ciuda faptului că acesta susține cursuri în cadrul programului: „nu prea am avut interacțiuni". Același student propune organizarea unor întâlniri regulate, lunare sau semestriale, între coordonatori și studenți, pentru a crea o legătură funcțională, „astfel încât studenții [...] să știe cu cine să vorbească". Această sugestie evidențiază nevoia studenților de a avea ca reper și sprijin uman o persoană de încredere care să le ofere ajutor atunci când apar probleme personale, de sănătate sau academice.

Trebuie să menționăm, în final, că nu prezentăm realitatea obiectivă din universitățile care au făcut parte din cercetare, ci percepțiile studenților care au participat la focus-grupuri. Așa cum afirmă Thomas și Thomas (1928, p. 572), „Dacă oamenii definesc situațiile ca fiind reale, atunci ele devin reale prin consecințele lor". Cei mai mulți dintre studenți au apreciat că profesorii au fost foarte deschiși la problemele lor, i-au susținut și încurajat intelectual și emoțional. Însă există și studenți care au percepții negative cu privire la comportamentul anumitor profesori, pe care îi consideră lipsiți de empatie sau chiar abuzivi și discriminatorii. Deși sunt persoane adulte, studenții au nevoie de un sprijin care să depășească sfera academică, au nevoie de susținere emoțională, încurajare și de întărirea încrederii în sine că pot absolvi facultatea și își pot construi o carieră profesională în domeniul ales. Un rol important în acest sens îl pot avea tutorii, persoane către care studenții se pot îndrepta atunci când au întrebări, nemulțumiri sau când trec prin momente dificile și au nevoie de îndrumare, însă sistemul de tutorat necesită îmbunătățiri pentru a fi cu adevărat funcționat și adecvat nevoilor studenților.

6.4.2. Calitatea cursurilor

Atunci când predarea cursurilor este clară și bine structurată, studenții înțeleg mai bine informația transmisă, chiar dacă este vorba despre un curs dificil, așa cum se întâmplă în cazul unor studenți proveniți de la licee cu profil filologic care urmează discipline precum matematica și fizica, percepute ca având un grad ridicat de dificultate, la studii de licență în domeniul ingineriei. Prin urmare, predarea trebuie să se realizeze ținând cont de nivelul real de cunoștințe al studenților, nu de cel presupus sau așteptat de către profesor, iar explicațiile trebuie formulate cât mai clar și accesibil, adaptate capacității de înțelegere a acestora. Atunci când un student îi spune cadrului didactic că nu a înțeles și îl roagă să reexplice, există așteptarea ca acesta să reformuleze explicația într-un limbaj mai accesibil, pentru că atunci când „doamna profesor îți explică în aceeași manieră, nu mai e nicio tragere de inimă să rogi persoana respectivă, mai degrabă întrebi un coleg sau pe oricine altcineva care să zic să-ți explice, pricepi pas cu pas, decât la profesorul care nu explică". De aceea, unii studenți consideră că este mai ușor să învețe de la colegi, care folosesc un limbaj mai puțin academic:

> *„pentru că el explică cum o înțeles el, pe românește, ca la proști, nu ca un profesor academic și toate astea. Dar de la un coleg, înveți mult mai bine și înțelegi mult mai ușor, pentru că el are aceeași gândire ca și tine. El își aseamănă unele lucruri cu ceva din viața ta, îți face o poveste de acolo și cumva tu înțelegi, față de un profesor care știe să spună exact."*

Dincolo de limbajul utilizat, de nivelul de abstractizare a informațiilor transmise și de forma și conținutul cunoștințelor prezentate la activitățile didactice, este important să se țină cont și de structura predării. Aceasta ar trebui să includă o evidențiere clară a obiectivelor de învățare, atât generale, cât și

specifice fiecărui curs. Totodată, este esențială stabilirea de la început, ideal încă din primele cursuri, a formelor de examinare și a criteriilor de evaluare, pentru a asigura transparență și a orienta procesul de învățare într-o direcție clară și coerentă. Aceste lucruri trebuie prezentate în fișa disciplinei, pentru ca studenții să-și creeze așteptări clare și să se poată pregăti mai eficient pentru examen. Unii studenți afirmă că sunt confuzi în unele situații când profesorii nu au prezentat clar sau au făcut schimbări la obiectivele învățării și formele de evaluare. Deși participanții la focus-grupuri au specificat faptul că cei mai mulți dintre profesori „își fac foarte bine treaba, predau, sau ai cu cine te înțelege", există și percepția că sunt profesori, „mai derutați ca noi", de la care nu înțeleg ce li se cere:

> *„Dar sunt și unii [profesori] care vin, dar nu înțelegi nimic de la ei. Nu știu nici ei ce vor ei de la viață. Efectiv te uiți la ei și zici: «ce facem noi aici?», că nici nu știi. Vrea portofoliu, dar nu știi ce vrea la portofoliu. Vrea, dar nu știi ce vrea. Nu înțelegi, nu înțelegi, și vii foarte devreme la ora 8. Deci la cât mă duc dimineața la laborator, mi-e foarte greu să mă duc, pentru că nici nu înțeleg nimic. Nu înțelegi de ce faci un lucru. Îți explică, îți punem ppt-ul după aia pe Classroom și nu ai rămas cu nimic."*

Această lipsă de organizare a actului pedagogic poate fi dublată de o necomunicare intenționată a cerințelor de examinare, justificată de dorința cadrului didactic de a-i determina pe studenți să participe la cursuri și să fie atenți la cele predate. Având în vedere faptul că există studenți care, „din diverse motive, nu reușesc să ajungă la cursuri, nu reușesc să ajungă la seminar", cazurile în care profesorul alege să nu ofere suportul de curs sau prezentările PowerPoint creează dificultăți suplimentare în procesele de învățare și pregătire pentru examen. În acest vid informațional, studenții apelează adesea la colegii din anii mai mari, care au parcurs deja materia, pentru a se putea organiza și orienta mai bine în lipsa unor repere formale oferite de cadrul didactic.

În concluzie, putem spune că studenții înțeleg mai bine cursurile dificile atunci când predarea este clară, adaptată nivelului lor și explicată într-un limbaj accesibil. Dacă profesorii nu reușesc să explice pe înțelesul lor, mulți studenți preferă să ceară ajutor colegilor, care „vorbesc pe limba lor". Pe lângă claritatea explicațiilor, este important ca profesorii să anunțe de la început obiectivele cursului, formele de examinare și criteriile de evaluare. Lipsa acestor informații sau schimbările neanunțate îi pot deruta pe studenți, mai ales în condițiile în care unii profesori nu oferă suport de curs.

6.4.3. Dificultatea examenelor

Unele examene sunt percepute ca fiind prea dificile, necesitând memorarea unei cantități foarte mari de teorie, iar evaluarea este considerată în anumite situații subiectivă sau superficială, ceea ce lasă impresia că examenul nu măsoară corect competențele dobândite. Mai mult, există profesori considerați „prea exigenți", care ajung să pice aproape toți studenții. În acest context, unul dintre participanții la focus-grup afirmă că „este o bătălie constantă între studenți, profesori, studenți, profesori, studenți, profesori", opinie care reflectă percepția că nu există o relație de colaborare din care studenții să beneficieze cu adevărat de ceea ce transmit profesorii, ci mai degrabă o relație tensionată, în care aceștia din urmă dețin puterea și, adesea, aleg să se impună într-un mod perceput ca nedrept.

Acest „stres al profesorilor" este dat, în opinia unor studenți, de faptul că primii, la fel ca în liceu, „vor ca materia lor să fie cea mai bună". Studenții sunt nevoiți să citească pentru examen „cărți întregi de 400-500 de pagini" pe care trebuie să le știe „la detaliu și la cuvânt". Apar, astfel, în percepția unui student, „cerințe care sunt aberante pentru anul 2025" sau, cum spune un alt student, „există exigențe după vremea lui Ceaușescu". Prin urmare, s-a constatat faptul că sunt criticate cerințele de a învăța concepte sau informații care nu au o utilitate practică imediată, care țin mai mult de cultura generală și mai puțin de practicarea meseriei:

> *„De exemplu, sunt examene unde trebuie să memorezi 200 de biserici din România, ca să știe să descrie întreaga biserică arhitecturală, ceea ce, da, este foarte bine să ai o cunoaștere, dar mi se pare mai important să ai o abilitate, abilitatea de analiză și o clasificare a monumentelor istorice, nu să fim o enciclopedie."*

În această situație, există profesori la ale căror examene o bună parte dintre studenți nu reușesc să promoveze din prima încercare și ajung să le susțină, uneori chiar de mai multe ori, în sesiuni de

restanță. Aceste restanțe se pot aglomera în sesiunile dedicate și pot crea dificultăți de organizare, cum ar fi programarea a două sau mai multe examene în aceeași zi pentru unii studenți, ceea ce le reduce semnificativ șansele de a promova. Așa cum afirmă un student: „Te ridici din bancă, ai picat, te repui iar în bancă și primești subiectul de la materia următoare. Ceea ce mi se pare ireal". Aflați în riscul de a repeta anul sau de a fi exmatriculați, unii studenți consideră că „se cere cerul și pământul" și că nu au timp fizic să învețe pentru toate restanțele.

În ciuda dificultăților amintite mai sus, participanții la cercetare au oferit și exemple de profesori toleranți și de forme de evaluare care îi avantajează. De exemplu, un profesor de la un departament de informatică „știe că nu vreau toți să rupă matematica", în condițiile în care, la liceu, studenții „au învățat o matematică ușoară, unde 1+1 e 2, aici la facultate 1+1 este p la j". Astfel, dacă la anumite examene studenții declară că „nu poți face absolut nimic", pentru că profesorul titular mai aduce doi colegi care să supravegheze, există și profesori mai puțin exigenți, care oferă examene mai accesibile. Uneori, studenții „au bunăvoința profesorului", iar „profesorii sunt corecți cu fiecare student indiferent de situație". La unele discipline sunt luate în considerare, într-o mai mare măsură, proiectele, activitățile de laborator sau portofoliul; pentru alte activități desfășurate de-a lungul semestrului se acordă puncte suplimentare, ceea ce poate crește probabilitatea de a promova examenul. De asemenea, există examene în care studenții pot accesa liber orice sursă de informare, fapt ce, în teorie, ușurează într-o oarecare măsură examenul, deoarece studentul poate consulta materiale, însă trebuie totuși să știe unde să caute răspunsul într-un timp limitat sau să interpreteze un text:

> *„Constituția în față și mulți nu știau unde să se uite prin ea, deși le spunea articolul, nu știau cum să le folosească, citeau pur și simplu de acolo mot-a-mot. Și dacă ai Constituția în față, până la urmă încearcă să reformulezi ceea ce spune, să gândești. Dar nu știau foarte mulți cum să se descurce cu chestia asta și s-au pierdut prin informațiile și nu au reușit să ia note foarte mari."*

Dificultatea este dublată uneori de inutilitatea percepută a unor discipline considerate „de umplutură" sau cursuri pentru care primesc 2-3 credite, dar cerințele sunt la fel de ridicate ca la cursuri cu mult mai multe credite. De aici, o presiune considerată nenecesară care poate fi amplificată de probleme personale sau probleme financiare, care „îi duc pe mulți de cealaltă parte a liniei". Acest lucru îi determină pe unii studenți să se întrebe dacă „e ceva real", să se îndoiască dacă au ales bine domeniul de studiu sau facultatea:

> *„«Tu ai restanță numai la mine?», mă întreabă profesoara. «O să repet anul ăsta de câte ori este nevoie și de câte ori mă lasă legea. De mine nu scăpați.» Și a rămas uimită. Nu mă las tras în jos de materie pe care nu o să o practic în viața mea. Sunt materii la care nu te aștepți, dar, de nișă, care te trag în jos și sunt atât de importante pentru ei, încât trebuie să fie atât de importante și pentru tine."*

Prin urmare, putem spune că dificultatea percepută a examenelor poate fi o sursă de abandon, mai ales în primul an de studii: „ce e stupid e că fix atunci te întâlnești cu mediul academic și că te lovești de acest șoc academic". Experiențele percepute ca pozitive constau în existența unor forme cumulative de evaluare, ceea ce le permite studenților să-și crească șansele de promovare chiar și la disciplinele percepute ca foarte dificile.

6.4.4. Teorie versus practică

Dificultatea cursurilor rezultă și din percepția că predarea și examinarea se bazează excesiv pe cunoștințe teoretice și insuficient pe competențe și abilități practice. Uneori, cunoașterea teoretică este percepută ca fiind inutilă pentru viitorul loc de muncă, cu excepția cazului în care acesta va implica activități de cercetare. Prin urmare, din răspunsurile studenților reies două aspecte principale. În primul rând, apare dificultatea de a înțelege și memora teoriile, acestea implicând concepte abstracte, mai greu de asimilat de către studenți în absența unei ancorări în experiențe practice

imediate. În al doilea rând, se conturează opinia conform căreia teoriile sunt foarte puțin utile în viața profesională. Aceste rezultate pot fi puse în legătură cu observațiile lui Hofstadter (1963), referitoare la diferența dintre interesul pentru cunoașterea în sine – specific intelectualilor – și abordarea instrumentalistă a cunoașterii, caracterizată de interesul exclusiv pentru utilitatea lor practică în rezolvarea problemelor profesionale.

> *„Eu trebuie să învăț să fac ceva pentru a-mi rezolva problemele. Nu stau în fața cuiva să-mi rezolve problemele.„*
>
> *„Mi se pare că majoritatea mergem la facultate nu pentru că vrem să devenim mari cercetători. Majoritatea mergem pentru că vrem să avem un anumit job sau un anumit stil de viață."*

Prin urmare, așteptarea unor studenți, în momentul înmatriculării la facultate, a fost să „învețe ceva fizic" și să beneficieze de mai puțină teorie. Deoarece, în mod obișnuit, în anul I sunt programate cursuri introductive, menite să fundamenteze cunoștințele generale din domeniul de studiu, unii studenți sunt surprinși să constate că trebuie să frecventeze din nou discipline studiate anterior în liceu, precum matematica sau fizica, însă la un nivel de dificultate mai ridicat. În consecință, „unii au crezut că nu pot face față și s-au lăsat". Din această perspectivă, cele mai apreciate activități didactice sunt laboratoarele, nu cursurile sau seminarele teoretice, unde este „mult de scris, de învățat" și unde este dificil să menții concentrarea pe durata întregii activități. Această situație este explicata sau justificată de respondenți prin caracteristicile psihologice ale acestora, practica fiind percepută ca mai potrivită, pentru că așa învață mai ușor:

> *„Foarte mult de tocit și foarte puțină practică, care mă enervează pe mine foarte mult. Și eu sunt la fel hands-on. Eu nu pot să suport prea mult învățatul. De exemplu, la dendrologic, eu am restanțe în ambii ani în primul și al doilea an, deci toate examenele nu le-am trecut. Deci e exagerat, mi se pare exagerat de mult. Am undeva la vreo 100 și ceva de copaci, de învățat cu detalii. Și stă și ne predă de la un proiector și cam atât. Și puțin mergem pe afară. Și când mergem pe afară, tot așa vorbește cam tot timpul profesorul și nu pot să stau cu atenția așa de mult, să stau, să ascult, să citesc încontinuu. Eu sunt pe practic cel mai mult, așa învăț cel mai bine, pe practic."*

Prin urmare, datele cercetării arată că uneori există o neconcordanță între modul în care sunt gândite unele cursuri universitare și nevoile reale ale unor studenți. Studentul preferă să învețe prin practică, dar unele cursuri sunt axate aproape exclusiv pe teorie și memorare, ceea ce îl frustrează și îl face să simtă că nu face față. Astfel de nemulțumiri sugerează că universitățile ar trebui să echilibreze mai bine teoria cu activitățile practice și să țină cont de stilurile diferite de învățare ale studenților, deoarece „unii învață mai mult practicând". Unul dintre studenții intervievați prezintă o experiență practică care l-a ajuta să înțeleagă mai bine teoria:

> *„Am avut-o practică și atunci m-am dus într-o fabrică. Am văzut turnători, turnătorii, nu mai știu să vorbesc. Da, am avut ocazia să mă joc cu metalele pe acolo. Mi-a plăcut mult că am făcut practică. Vezi tu, faci tu cu mâna ta. Și așa înveți și mai simplu. În timp ce tu faci acolo, știi teoria și chiar mai mult, mai simplu, mai greu."*

În final, trebuie remarcate și opiniile unor studenți care exprimă interes față de anumite teme, chiar dacă acestea sunt mai teoretice și mai puțin practice. În astfel de cazuri, teoria nu mai este percepută ca o povară, iar interesul pentru subiectele abordate face ca disciplina să pară mai ușoară. Așa cum a subliniat un student: „dificultatea cursurilor depinde foarte mult de ce îți place."

De asemenea, studenții din anii mai mari au observat că majoritatea cursurilor teoretice sunt concentrate în anul I, iar în anii următori apar tot mai multe activități de tip laborator. Cu toate acestea, examenele continuă să se bazeze în mare parte pe teorie, ceea ce presupune „multă toceală".

Dorința de cunoaștere este considerată un element important în cunoașterea factorilor de risc care duc la abandon și de către persoanele intervievate cu funcții de conducere sau care sunt implicate în activități de consiliere. Din răspunsurile celor intervievați reiese o imagine complexă, uneori contradictorie: există atât studenți motivați și curioși, cât și studenți dezorientați, pentru care statutul de „student" e mai degrabă o formă socială decât un angajament real. Foarte mulți intervievați au

subliniat faptul că motivația este un factor central în decizia de a rămâne sau nu la facultate. Astfel, coordonatorul unui COCC, întrebat care sunt principalele motive ale abandonului, afirmă:

> *„Sunt multe motive. Motivația este una dintre ele – modul cum sunt orientați către studii – de multe ori ei nu știu ce vor sau vor să aibă statutul de student, să nu aibă statutul de șomer."*

Așadar, pentru unii, statutul de student este mai important decât învățarea în sine. Nu puține sunt cazurile în care părinții presează copiii să urmeze o anumită direcție profesională, care însă nu se potrivește cu abilitățile sau dorințele lor. Una dintre persoanele intervievate susține chiar că poate unii au dorit să devină studenți doar ca să aibă cazare în cămin și să nu fie șomeri. Această presiune exterioară duce deseori la nemulțumire și la abandon. Totodată, datele arată și o legătură directă între situația socio-economică și interesul pentru cunoaștere.

Pe de altă parte, există și respondenți care vorbesc de o generație motivată. Astfel, coordonatorul unui alt CCOC spune că „ochiometric, generația actuală am văzut-o extrem de motivată. Vin dimineața la cursuri, cu o atitudine curioasă față de activitatea de învățare." Această dublă perspectivă arată că realitatea nu este uniformă: în timp ce unii studenți caută doar o etichetă de „student", alții vin cu dorință autentică de a învăța. Problema este că motivația autentică este fragilă și poate fi ușor zdruncinată de dificultăți academice, probleme emoționale sau lipsa de sprijin.

Din interviuri cu reprezentanții universităților reiese că mulți studenți întâmpină dificultăți reale în a face față cerințelor academice. Aceste dificultăți sunt cauzate, printre altele, atât de lacune acumulate în liceu, cât și de diferența de stil între predarea liceală și cea universitară. Așa cum s-au plâns și studenții participanți la focus-grupuri, un coordonator de CCOC afirmă că: „Nu cursurile de specializare sunt cele mai grele, ci cursurile de cultură generală: matematici speciale, fizică, chimie... Mulți colegi se plâng ce slabi au venit din liceu". Prin urmare, alegerea în opțiunea teorie versus practică este influențată în opinia participanților la interviuri și de fondul de cunoștințe cu care au venit studenții din licee.

În acest context, cadrele didactice și specialiștii din COCC sunt conștienți de nevoia de adaptare a cursurilor și seminarelor la caracteristicile noilor generații de studenți, care în contextul dependenței de social media nu au răbdare să urmărească un curs clasic cu o pauză de 10 minute, mai ales dacă este unul preponderent teoretic, unde nu există o conexiune explicită cu experiența practică, trăită de student. Așa cum afirmă un psiholog dintr-un CCOC:

> *„Pentru studenți este greu să stea la curs 100 de minute. Dovadă prezența foarte scăzută de la cursuri. Nu mai poți condiționa prezența. Dacă îi plictisești, nu mai au răbdare, nu mai învață, nu iau examenul și abandonează."*

Această observație sugerează că lipsa de interes poate fi determinată și de modul în care sunt concepute cursurile. Dacă metodele de predare rămân rigide și teoretice, interesul pentru cunoaștere se diminuează. De aceea, un coordonator de COCC susține că este nevoie de pregătire a cadrelor didactice pentru a preda în concordanță cu specificul noilor generații de studenți: „Este nevoie de o perfecționare a cadrelor didactice, să adapteze predarea la noile generații. Chiar să schimbe materia, raportat la ce cere mediul privat. Altfel nu-i ții, se plictisesc."

Mai mult, unii studenți sunt angajați pe piața muncii în paralel cu studiile universitare de licență. Aceasta poate schimba atitudinea față de cursuri, deoarece studenții au „scuza" că nu pot să vină la ore, pentru că lucrează. Unele dintre persoanele intervievate au subliniat că există condiții legate de prezența la cursuri, dar mai ales la seminare și laboratoare pentru a participa la examene. Însă sunt și profesori care oferă „un traseu alternativ", cum ar fi „sarcini de lucru care să ducă la același rezultat". Unii profesori mai susțin câtva cursuri în plus ca să permită studenților să dobândească informațiile necesare pe care nu le-au accesat la cursurile organizat de facultate. Prorectorul unei universități susține că au organizat peste 40000 de ore remediale în cadrul unor proiecte pentru ca studenții din domeniul ingineriei să poată să absolve studiile de licență. Prin urmare, în multe situații, la nivel de

universitate, facultate și chiar disciplină există flexibilitate, însă, din păcate, problema de fond rămâne: cursurile și învățarea devin secundare față de nevoia imediată de venit.

În contextul interesului scăzut al unor studenți față de anumite cursuri văzute prea teoretice, unul dintre prorectorii din domeniul ingineriei intervievați susține că a încercat să dezvolte dimensiunea intelectuală a absolventului de Politehnică. Mai mult, aceste activități reprezintă și o cale pentru a construi o identitate profesională a inginerilor:

> *„De exemplu, am avut un proiect în care am inclus în universitate, la toate facultățile, la toate programele de studii, ore de antreprenoriat. Încerc să dezvolt cultura aceasta legată de identitatea noastră ca ingineri, de rostul nostru ca ingineri în ce înseamnă intelectualitate în sens larg, prin diverse manifestări științifice, prin diverse manifestări culturale. Organizez o conferință de inventică și un salon de inventică – se află anul acesta la a 29-a ediție. Și organizez un simpozion de istoria tehnicii."*

6.4.5. Factori personali și motivaționali. Epuizare, căderi nervoase, frica de examen

Dificultatea cursurilor și a seminarelor, exigența cadrelor didactice la evaluări, mai ales la examene, sentimentul că evaluarea nu este corectă sau că favorizează anumite persoane/categorii de persoane, precum și agresivitatea verbală a unor profesori pot genera stări de anxietate, sau chiar de panică și depresie. Termenii folosiți de studenți atunci când își amintesc de unele examene sunt foarte expresivi și reflectă nivelul ridicat de stres și sentimentul de copleșire pe care îl resimt. *Stresul examenului este anticipat și începe să fie resimțit încă din timpul semestrului, odată cu proiectele și temele care trebuie predate. Astfel, anxietatea se acumulează treptat, iar sesiunea ajunge să fie așteptată cu resemnare și pasivitate.* Așa cum exprimă un student: „Haos! Stres dinainte de sesiune! Trebuie să recuperezi, să predai teme, deci ești deja introdus în situația asta și eventual doar aștepți să se termine totul." Presiunea simultană a mai multor examene importante poate genera o stare de blocaj psihologic, care duce la renunțare temporară și chiar la intenția de abandon. Dificultatea alegerii între două examene percepute ca decisive, dublată de teama eșecului și oboseala acumulată, poate determina studenții să cedeze complet și să renunțe la orice încercare de a continua: „Așa am cedat și am zis că nu mă mai duc la niciunul, nu mai vreau să fac nimica. Și așa m-am gândit și eu, din păcate, să renunț". Poate apărea un puternic sentiment de epuizare asociat anxietății trăite în așteptarea examenelor, percepute ca evenimente decisive, anticipate cu intensitate și măsurate literalmente „cu orele". Sesiunea este adesea resimțită ca o luptă dificilă, în care unii studenți se confruntă nu doar cu dificultățile academice, ci și cu atitudinea unor profesori percepuți ca dezinteresați:

> *„Am avut un burnout, mai ales la ultimul examen pe care tot nu l-am promovat, în care mă apropiam cu orele, număram orele până la examen și mi-am zis: eu nu mai merg! ... Când începi să te lupți, e greu și sincer să te lupți cu persoane care nu mai au chef că se apropie de pensie și vor să scape mai repede."*

Stresul este perceput și în condițiile unui nivel de încredere mai scăzut în capacitatea de a înțelege și de a învăța conținuturile predate și de a face față la examen. Unul dintre studenții participanți la cercetare este conștient că, din cauza încrederii scăzute în sine pe care o are, a fost panicat înainte de sesiune, ceea ce s-a concretizat în note de trecere la majoritatea disciplinelor, respectiv în note „destul de ok" la disciplinele legate strict de profesia pe care o va urma. Alt student spune că „a învățat pe rupte", însă a luat doar nota 5, fapt ce a determinat gândul inutilității studiului: „Adică dacă învăț sau nu, pentru mine e egal cu 0". La aceste sentimente de neîncredere în sine și de lipsă de speranță, moderatorul îi aduce argumentul în favoarea sa că a luat bacalaureatul și a reușit să devină student. În urma acestui dialog, studentul ajunge la concluzia că ar trebui să-și schimbe stilul de învățare:

> *„Moderator: Da, dar uite că până la urmă ai răzbit. Adică ai terminat liceul, ai luat bacul, ai luat o notă bună, ai intrat la facultate? Adică n-a fost chiar în van tot efortul ăsta, nu? Student: Da, dar mie întotdeauna mi se pare că eu fac eforturi în zadar. Adică oricum aș face, tot nu se alege nimic de mine.*
>
> *Moderator: Dar acum, așa credeai atunci, acum, cum crezi? Student: Acum în sesiunea asta de examene din semestrul I, abia dacă abia am reușit să iau o notă de trecere.*

> *Moderator: Dar te adaptezi mai bine și poate în semestrul doi va fi sesiunea din vară, din mai-iunie, va fi mai bine, nu? Student: Eu tot sper că o să fie bine, deși câte șanse am, nu știu.*
>
> *Alt student: Dar tu nu reușești fiindcă materia e prea grea sau pentru că nu ai o metodă de învățare eficientă? Student: Eu aș spune că metoda de învățare ar fi problema."*

O altă persoană intervievată descrie sentimentele pe care le-a avut la examenul la care a participat cu o zi înainte de focus-grup. Studentul afirmă *în mod repetat că, înainte de examen, s-a simțit copleșit*, că „nu mai poate", „parcă nu mai putea face față", și a „avut un moment în care am zis că eu chiar mă las de facultate". Volumul mare de proiecte și sarcini academice sau dificultatea lor percepută poate genera o stare acută de copleșire, conducând la pierderea încrederii în sine și la gânduri de renunțare. În astfel de momente de criză, sprijinul colegial poate avea un rol esențial în restabilirea echilibrului emoțional și în depășirea blocajelor. Unul dintre studenții intervievați prezintă o asemenea situație când colegele sale „m-au sunat și m-au liniștit și a zis că nu, e ok. Hai să facem împreună. Și așa și le-am luat și am reușit să le fac."

Unii dintre studenți sunt conștienți că stresul produs de examene poate crea un risc mai mare pentru nepromovare în comparație cu dificultatea lor. Unul dintre studenți consideră că nu neapărat examenele sunt grele, cât gestionarea stresului, a oboselii și a emoțiilor. „Dacă te pregătești din timp pentru examen va fi bine, chiar dacă va continua să existe un stres psihologic." O altă soluție este oferită de alt student care susține că nu ar trebui să gândești atât de mult că materia este dificilă, ci să te focalizezi pe învățarea pentru examen. De fapt, studentul face implicit trimitere la profeția autorealizatoare teoretizată de Thomas și Thomas (1928):

> *„Dar asta e o chestie care depinde cât de mult te focusezi, te consumi. Acea frică că dacă stai și te gândești zi de zi, stai că s-ar putea să nu termini facultatea, că nu înțeleg materia de la nu știu ce profesor sau că matematica e grea. Normal că ajungi în punctul în care te gândești numai la chestia aia și în loc să te apuci să înveți matematica, să treci examenul, să pui ideea asta în brațe că matematica e grea și nu pot să învăț."*

Nu în ultimul rând, stresul poate conduce la epuizare sau la renunțarea de a participa la examene, favorizând astfel abandonul. Prin urmare, pot fi identificate două dimensiuni importante: una legată de starea psiho-emoțională a studenților și alta referitoare la aspectele externe, cum ar fi relația cu profesorii și colegii sau calitatea cursurilor. În ambele situații, dincolo de realitatea obiectivă, percepția asupra realității (despre sine sau despre ceilalți) influențează comportamentele și rezultatele, așa cum este subliniat în teoria profeției autorealizatoare (Thomas și Thomas, 1928).

Astfel, un rol esențial în modelarea acestei „realități" îl are comunicarea dintre studenți și, mai ales, dintre profesori și studenți, în vederea unei adaptări reciproce, ținând cont de nevoile și așteptările fiecărei părți. Având în vedere stresul psihologic prin care trec unii studenți, neîncrederea în sine și confuzia legate de cerințele pentru finalizarea studiilor de licență, centrele de orientare și consiliere în carieră pot juca un rol important, inclusiv prin implicarea psihologilor care să ofere sprijin emoțional studenților aflați în dificultate, facilitând astfel parcursul lor spre absolvire.

Reprezentanții universităților sunt conștienți că menținerea interesului pentru cunoaștere este influențată de relația dintre studenți și profesori. Există centrele pentru consiliere în carieră, unde, teoretic, ar trebui să existe și psihologi care să-i sprijine pe studenți să facă față la anumite probleme de adaptare și integrare în mediul universitar. În general, coordonatorii CCOC s-au plâns de lipsa de personal, în general de psihologi și chiar sociologi care să realizeze consilierea de specialitate. Dar trebuie remarcată afirmația unui coordonator CCOC care subliniază că cel mai important este profesorul în adaptarea emoțională a studenților: „Primul sprijin este profesorul de la catedră, de la disciplina respectivă. Contează foarte mult angajamentul lor. Dacă profesorul se arată deschis: vreau să te ajut, hai să vedem". Similar, unul dintre prorectorii intervievați afirmă că „elevul dorește s-o/să-l regăsească pe doamna dirigintă/domnul diriginte, ei vor o relație umană cu instituția prin intermediul profesorilor." Cu alte cuvinte, studenții nu caută doar informație, ci și o legătură de încredere cu profesorii. Dacă această legătură lipsește, interesul scade, iar abandonul devine o opțiune. Un cadru didactic intervievat este conștient că noile generații nu mai sunt precum studenții din trecut, când „profesorii dictau și noi ne scrânteam mâna să scriem după dictare". Această metodă este astăzi

complet ineficientă. Dacă profesorii nu se adaptează, relația cu studenții devine rece și formală, ceea ce reduce și mai mult motivația.

Prin urmare în relațiile cu studenții trebuie avut în vedere nu doar transmiterea rece de informații, ci și dimensiunea emoțională a vieții de student. Mulți studenți nu reușesc să se adapteze la noul oraș, la viața de cămin sau la ritmul facultății. La unde dintre universități, de exemplu, s-au întâlnit cazuri de studenți care au ajuns la urgențe cu probleme de inimă, de fapt atacuri de panică, după cum povestește coordonatorul CCOC: „Unii ajung și la urgență, cu probleme de inimă și acolo de la cabinet îi trimit la noi pentru atacuri de panică". Pentru a preveni astfel de situații, universitățile încearcă să organizeze activități de gestionare a emoțiilor sau consiliere psihologică, pentru ca studenții să se simtă „acasă, incluși." Această dimensiune arată că interesul pentru cunoaștere nu este un simplu „apetit intelectual", ci este profund legat de felul în care studentul se simte acceptat și sprijinit, iar profesorii trebuie să dea dovadă de empatie și solidaritate față de problemele studenților.

Analiza interviurilor arată că interesul pentru cunoaștere și atitudinea față de cursuri nu pot fi înțelese în afara contextului mai larg al vieții studențești. Motivația depinde de alegerea corectă a facultății, de sprijinul familiei, de situația financiară, dar și de relația cu profesorii. Trebuie remarcat faptul că există o corespondență strânsă între problemele menționate de studenți și perspectiva persoanelor cu funcții de conducere din universități (inclusiv din CECOP). Acest lucru reprezintă un punct de plecare care poate ajuta la punerea în practică a unor politici și strategii de la nivel de minister până la libertatea de decizie a titularului de curs, pentru ca studenții să fie mai motivați și mai satisfăcuți cu oferta cursurilor pe care le frecventează.

6.5. Barierele și dificultățile studenților cu dizabilități

Principalele rezultate:

- Studenții cu dizabilități se confruntă cu bariere suplimentare care se cumulează pe trei planuri: **infrastructura fizică, organizarea activității didactice și climatul relațional**. Potrivit reprezentanților universităților intervievați, accesibilizarea mediului universitar rămâne de cele mai multe ori parțială: componentele existente (spații, echipamente, materiale adaptate etc.) nu acoperă integral nevoile unui student din această categorie, astfel încât accesul la măsuri de sprijin nu se traduce întotdeauna în participare efectivă la activitățile academice, adesea fiind necesar un efort suplimentar al studentului pentru a acoperi nevoile la care instituția nu poate răspunde. Astfel, **riscul de abandon crește pe măsură ce acest efort devine constant**.
- **Structurile de sprijin dedicat** există în unele universități, însă **existența lor formală nu este dublată de capacitate operațională**. Subfinanțarea, fragilitatea instituțională și insuficiența resurselor fac ca dimensionarea acestor servicii să nu ia în considerare volumul real al nevoilor studenților, ceea ce transformă sprijinul într-o resursă rezervată unui număr limitat de cazuri.
- Sprijinul poate fi acordat după declararea formală a statutului de dizabilitate. Într-un context în care există percepția conform căreia această declarare atrage stigmatizare, **o parte dintre studenți renunță la declararea statutului și rămân în afara sistemului de sprijin**, tocmai în situațiile în care ar avea cea mai mare nevoie de el, ceea ce le amplifică vulnerabilitatea academică și socială.

> *„Foarte mulți studenți cu cerințe educaționale speciale refuză să se înregistreze ca persoane cu dizabilități, tocmai din cauza stigmatului. Nu vor să fie văzuți ca 'altfel', deși asta îi face mai vulnerabili."*

Am ales să tratăm separat tema abandonului în rândul studenților cu dizabilități în primul rând pentru că aceștia se confruntă cu bariere și dificultăți distincte în drumul lor academic, precum adaptarea

insuficientă a curriculumului și a infrastructurii, izolare socială, stigmatizare și lipsa resurselor personale sau instituționale de sprijin. De exemplu, un studiu recent arată că studenții cu dizabilități au un risc semnificativ mai mare de a abandona studiile decât studenții fără dizabilități. Intenția de abandon este cea mai ridicată în rândul studenților cu dizabilități psihice, urmată de studenții cu dizabilități de învățare și de studenții cu dizabilități fizice (Rußmann et al., 2024). Una din limitele prezentei cercetări constă în absența participării directe a studenților cu dizabilități, acest capitol fiind redactat exclusiv pe baza interviurilor realizate cu reprezentanții universităților.

La nivel național, Legea învățământului superior nr. 199/2023 prevede sprijinul statului pentru studenții cu dizabilități și cerințe educaționale speciale (Art. 129). În acest sens, legea prevede explicit obligația statului de a susține această categorie de studenți nu doar prin măsuri financiare, ci și prin adaptări educaționale și instituționale care să asigure acces egal la procesul de învățare. Accesibilizarea nu trebuie să se limiteze la infrastructura fizică, ci va include și metodele de predare-evaluare și de organizare a procesului educațional, astfel încât studenții să poată participa efectiv la activitățile didactice. Legea menționează explicit necesitatea utilizării unor metode psihopedagogice adecvate pentru studenții cu tulburări specifice de învățare (precum dislexia, disgrafia sau discalculia).

Subsecvent, a fost aprobat Ordinul nr. 4481/2024 pentru aprobarea Normelor privind accesibilizarea învățământului superior pentru persoanele cu dizabilități, care completează cadrul legislativ. Documentul stabilește responsabilitatea instituțiilor de învățământ superior de a asigura acces egal la infrastructura universitară, resursele educaționale și serviciile de sprijin, inclusiv prin adaptarea spațiilor fizice, a materialelor didactice și a metodelor de predare și evaluare. Ordinul prevede furnizarea de servicii specializate de consiliere psihopedagogică, acces la tehnologii asistive și formate educaționale adaptate, precum și posibilitatea implicării de personal de sprijin. De asemenea, sunt încurajate acțiuni la nivel instituțional, precum dezvoltarea unor strategii instituționale de incluziune, formarea cadrelor didactice în domeniul accesibilizării, precum și înființarea unor structuri administrative care să gestioneze aceste aspecte.

Totodată, începând cu anul 2024, în cadrul competiției de proiecte finanțate din Fondul de Dezvoltare Instituțională destinat universităților civile de stat, a fost introdus un nou domeniu de finanțare, destinat susținerii participării și accesului studenților cu dizabilități la procesul educațional. Prin acesta se finanțează proiecte care vizează multiple dimensiuni: de la facilitarea admiterii pentru elevii cu dizabilități, dezvoltarea serviciilor de orientare și consiliere profesională sau creșterea capacității instituționale de incluziune până la acordarea de sprijin direct prin tutorat, consiliere și programe de integrare socială și profesională. De asemenea, pot fi finanțate cursuri de formare profesională continuă pentru profesori sau achiziționarea de instrumente digitale dedicate.

Una dintre principalele bariere care pot conduce la abandon în cazul studenților cu dizabilități constă în accesibilizarea spațiului universitar, atât din punct de vedere fizic, cât și educațional. Astfel, infrastructura academică rămâne, în mare parte, dificil de folosit pentru persoane cu dizabilități locomotorii, senzoriale sau neurocognitive. Lipsesc facilitățile necesare studenților cu dizabilități, cum ar fi: covoare tactile și plăcuțe în Braille, echipamente de adaptare a mobilierului *(„birouri care se ridică la manivelă")*, materialele de curs în format audio, electronic sau Braille. Adaptarea completă a spațiilor și a resurselor rămâne dificilă, mai ales pentru specializările care implică activități practice sau de laborator.

> *„Haideți să ne gândim cum am putea să aducem un student în fotoliu rulant să facă biologie sau chimie. Avem student în fotoliu rulant la chimie. Este foarte greu, pentru că trebuie să adaptăm un întreg arsenal de materiale. Vei avea probleme cu unele aparate. Aceasta înseamnă că el va avea clar o disonanță în a-și rezolva sarcinile pentru care, cu siguranță, va fi depunctat."*

Accesibilizarea limitată are efecte directe asupra motivației și sentimentului de apartenență. Deși profesorii înțeleg anumite contexte speciale, studenții se pot simți izolați atunci când activitățile curriculare nu pot fi adaptate integral nevoilor lor. În absența unor soluții educaționale reale, universitatea ajunge adesea să recurgă la „soluții compensatorii", precum oferirea de materiale sintetizate sau înlocuirea evaluării orale cu probe scrise. Aceste măsuri facilitează parțial parcurgerea

studiilor, dar nu elimină sentimentul de nedreptate, care, în timp, poate conduce la renunțarea treptată la facultate.

Mai mult, reprezentanții universităților care au fost intervievați percep că acești studenți se lovesc de bariera de alegere vocațională: decizia de a urma un anumit program de studii trebuie raportată la propriile abilități și competențe. Asemeni studenților tipici, studenții cu dizabilități, cerințe educaționale speciale sau dificultăți de învățare trebuie să își anticipeze realist compatibilitatea dintre cerințele programului și competențele anterior dobândite, un exercițiu dificil încă din faza preuniversitară, într-un sistem care nu le oferă orientare adecvată. Un exemplu relevant poate fi cazul unui student cu deficiențe de auz, redat mai jos:

> *„Nu pot să încurajez un student surd să meargă să facă matematică-informatică, în condițiile în care el face o oră de matematică adaptată în liceul de surzi, pentru că matematica de facultate este total diferită față de matematica de acolo."*

Sprijinul instituțional destinat studenților cu dizabilități rămâne precar, în ciuda obligațiilor legale privind egalitatea de șanse, iar majoritatea universităților nu dispun de structuri dedicate. Există însă și exemple de bună practică, precum dezvoltarea unor Birouri pentru Studenți cu Dizabilități, care oferă consiliere, adaptare curriculară și sprijin tehnic. Totuși, resursele sunt insuficiente în raport cu nevoile reale: *„Birourile pentru dizabilități din Occident au 16 angajați full-time"*, iar finanțarea serviciilor esențiale în cadrul unor astfel de structuri provine din surse nepredictibile.

Lipsa finanțării publice dedicate face ca accesul la educație să depindă de efortul financiar al universității și, indirect, al studenților, ceea ce creează o inechitate structurală. În absența acestor servicii, studenții cu dizabilități sau cerințe educaționale speciale ajung practic excluși de la procesul educațional, demonstrând cât de fragil rămâne sistemul de sprijin chiar și în centrele considerate modele de incluziune.

> *„Avem interpreți pentru fiecare student surd, avem un interpret că nu ai cum un interpret să meargă la trei studenți la facultăți diferite și atunci avem un interpret care efectiv merge cu studentul la toate cursurile... Legea ne forțează să avem interpret, dar de plătit trebuie să-l plătim noi, iar noi nu putem să-l plătim... îl plătim din extrabugetare, adică îl plătim din taxele studenților."*

Pe lângă barierele fizice și curriculare, există și o componentă psihologică și socială specifică, întrucât mulți studenți cu dizabilități aleg să nu solicite sprijin, evitând asocierea cu *„statutul de dizabilitate"* de teama stigmatizării. Ei participă rar la activități de consiliere sau integrare, iar reticența de a apela la suportul oferit de universitate devine în sine un factor de vulnerabilitate.

> *„Foarte mulți studenți cu cerințe educaționale speciale refuză să se înregistreze oficial ca persoane cu dizabilități, tocmai din cauza stigmatului. Nu vor să fie văzuți ca 'altfel', așa că nu vin la birou, nu cer sprijin, deși ar avea dreptul. Din păcate, tocmai această teamă îi face mai vulnerabili, pentru că pierd accesul la facilități și la sprijinul pe care universitatea îl oferă."*

În ansamblu, abandonul studenților cu dizabilități nu are o singură cauză, ci rezultă din bariere sistemice, logistice și identitare care reduc șansele de finalizare a studiilor, chiar și în prezența unui cadru formal de sprijin.

În concluzie, analiza subliniază faptul că abandonul în rândul studenților cu dizabilități este rezultatul unui cumul de bariere structurale, educaționale și psihosociale, care depășesc cu mult provocările întâlnite de colegii lor tipici. Literatura arată că intenția de abandon este semnificativ mai ridicată în rândul acestor studenți, iar datele calitative confirmă că accesibilizarea incompletă, adaptările curriculare insuficiente, deciziile conjuncturale de alegere a facultății și stigmatizarea influențează decisiv parcursul universitar al acestora. În același timp, sprijinul instituțional rămâne fragmentat și subfinanțat, ceea ce face ca responsabilitatea adaptării să cadă disproporționat pe student.



VII.

Intențiile de viitor ale studenților și recomandările acestora

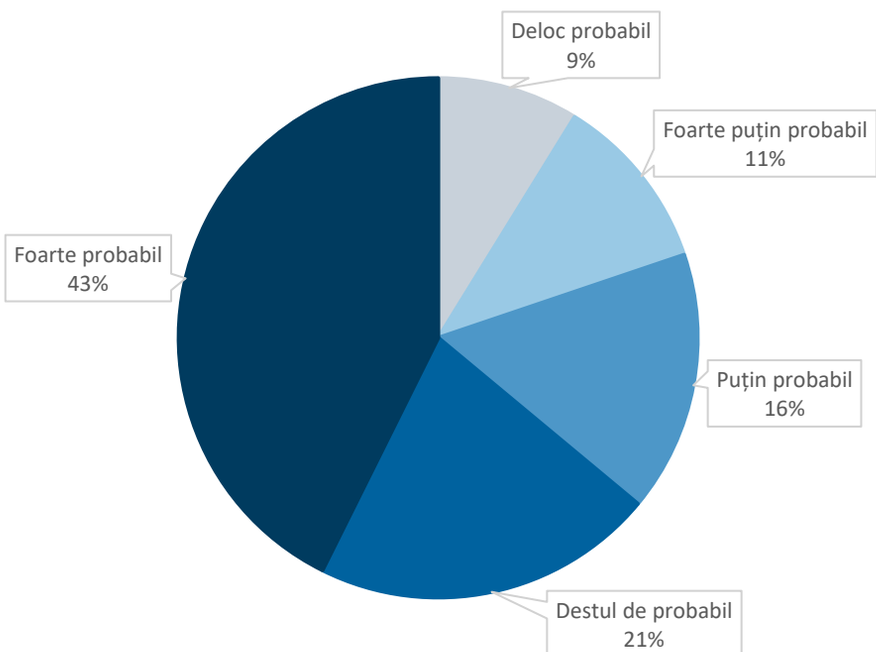
pentru îmbunătățirea politicilor și practicilor universitare



7. Intențiile de viitor ale studenților și recomandările acestora pentru îmbunătățirea politicilor și practicilor universitare

Aproximativ doi din trei respondenți la chestionar au afirmat că este destul de probabil sau foarte probabil ca, pe viitor, să finalizeze un program de studii universitare de licență *(Figura 21)*. Pentru a identifica caracteristicile persoanelor care consideră că vor reuși să finalizeze un astfel de program cu succes, am realizat o regresie liniară. Variabilele independente incluse în model au fost media de la bacalaureat și nivelul de antiintelectualism, la care s-au adăugat opiniile privind beneficiile percepute ale studiilor universitare de licență. Aceste ultime variabile au fost incluse pentru a verifica dacă beneficiile anticipate pot influența percepția asupra posibilității de a finaliza studiile.

Figură 21. Cât de probabil consideri că este să finalizezi cu succes, în viitor, un program de studii universitare de licență (cel început sau altul nou)?



Rezultatele arată că doar două variabile au avut un impact semnificativ asupra variabilei dependente: media la bacalaureat și opinia că studiile universitare oferă dezvoltare personală și intelectuală *(Tabelul 17)*. Chiar și efectul acestor variabile este relativ modest, ținând cont de faptul că cei doi coeficienți de regresie standardizați sunt sub 0,2. Acest lucru explică și faptul că R^2 ajustat este de doar 0,09, indicând că modelul surprinde o parte limitată din variația percepției privind finalizarea studiilor universitare.

Tabel 17. Regresie liniară cu variabila dependentă „opinia că vor finaliza studiile de licență"

Predictor	B (nestandardizat)	Beta (standardizat)	t	p
Constantă	1.192	–	2.197	0.028*
Media bacalaureat	0.226	0.182	4.189	0.000***
Antiintelectualism	-0.083	-0.053	-1.217	0.224
Acces la un loc de muncă respectat	0.005	0.005	0.072	0.943
Salariu mai mare	0.122	0.121	1.823	0.069

Predictor	B (nestandardizat)	Beta (standardizat)	t	p
Siguranța locului de muncă	-0.073	-0.074	-1.219	0.224
Dezvoltare personală și intelectuală	0.207	0.2	3.376	0.001***
Networking / relații profesionale	0.015	0.015	0.276	0.783

*Notă: *p < 0.05, ***p < 0.001*

Cele mai mici beneficii sunt siguranța locului de muncă și salariul mai mare, iar cele mai mari beneficii sunt dezvoltarea personală și intelectuală și posibilitatea de a face cunoștințe și relații *(Tabelul 18)*. Prin urmare, participanții la cercetare consideră că studiile universitare de licență nu oferă suficiente oportunități pe piața muncii. Acest lucru vine în contradicție cu datele oferite de Eurostat care arată că în UE, dar mai ales în România, șansele de a obține un loc de muncă și de a nu fi sărac sunt mult mai mari pentru persoanele cu studii superioare (ISCED 5-8). În consecință, este nevoie de informarea elevilor și a părinților cu privire la importanța studiilor superioare pentru a avea oportunități profesionale mai diverse, care ar putea determina mai multe rute spre succes în viața profesională.

Tabel 18. În ce măsură consideri că studiile universitare îți oferă următoarele beneficii?

Beneficii ale studiilor de licență	N	Media	Abaterea standard
Siguranța locului de muncă	639	2.88	1.387
Salariu mai mare	643	3.28	1.322
Acces la un loc de muncă respectat în societate	642	3.36	1.364
Îmi oferă ocazia să-mi fac cunoștințe și relații (networking)	640	3.57	1.315
Dezvoltare personală și intelectuală	640	3.71	1.28

Respondenții care provin din familii în care niciun părinte nu are studii superioare cred semnificativ în mai mare măsură că studiile de licență aduc beneficiile menționate *(Tabelul 19)*. Singura diferență care nu este semnificativă se referă la beneficiile salariale, care sunt considerate drept un avantaj al studiilor superioare în măsuri similare de cele două categorii de respondenți. Prin urmare, pentru participanții la cercetare ai căror părinți nu au studii superioare absolvirea studiilor de licență reprezintă o șansă mai mare pentru o carieră de succes.

Tabel 19. Opinia privind beneficiile studiilor de licență în funcție de nivelul de educație al părinților

	Cel puțin unul dintre părinții tăi are studii superioare	N	Mean
Acces la un loc de muncă respectat în societate	Da	273	3.19
	Nu	369	3.48***
Salariu mai mare	Da	273	3.16
	Nu	370	3.36
Siguranța locului de muncă	Da	272	2.65
	Nu	367	3.05***
Dezvoltare personală și intelectuală	Da	273	3.42
	Nu	367	3.93***
	Da	273	3.4

	Cel puțin unul dintre părinții tăi are studii superioare	N	Mean
Îmi oferă ocazia să-mi fac cunoștințe și relații (networking)	Nu	367	3.7***

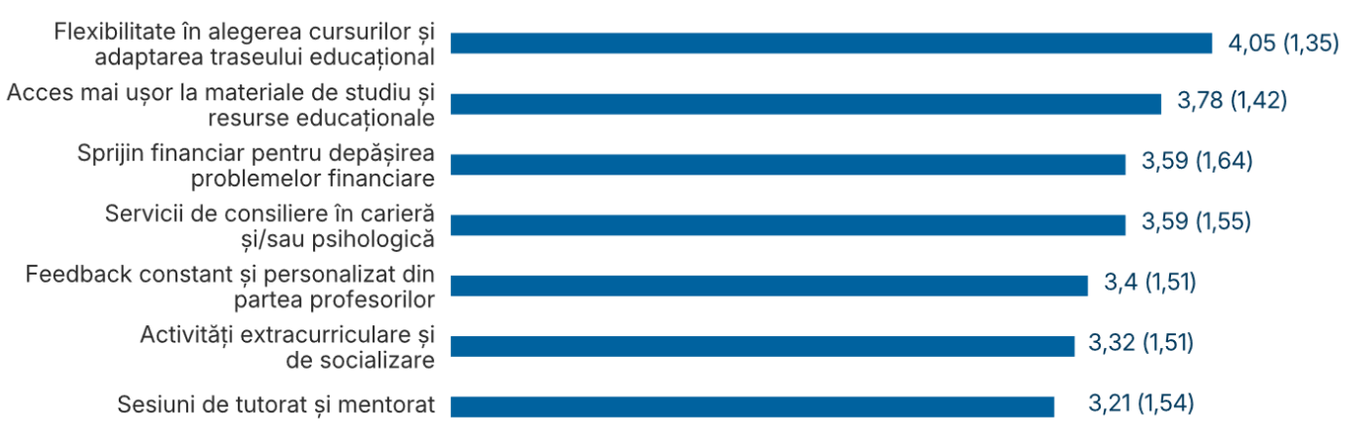
*Notă: *** Diferențele sunt semnificative statistic conform testului t (p < 0.001).*

Când respondenții au fost întrebați care sunt tipurile de sprijin ce le-ar fi fost necesare pentru a-și continua studiile, cea mai frecvent aleasă opțiune a fost flexibilitatea în alegerea cursurilor și a traseului educațional, urmată de accesul mai facil la materiale de studiu și resurse educaționale *(Figura 22)*. Pe ultimele locuri s-au situat sesiunile de tutorat și mentorat, precum și activitățile extracurriculare și de socializare.

Am utilizat testul One-Way ANOVA pentru a analiza relația dintre aceste soluții și statutul de angajat al respondentului pe piața muncii în perioada studiilor de licență abandonate. Rezultatele indică existența unor diferențe semnificative statistic în cazul următoarelor variabile: accesul mai facil la materiale de studiu și resurse educaționale (F = 3,338; p = 0,03), flexibilitatea în alegerea cursurilor și a traseului educațional (F = 4,677; p = 0,01) și sprijinul financiar (F = 3,248; p = 0,04). Prin urmare, cele mai importante trei soluții identificate sunt asociate semnificativ cu statutul de angajat al respondenților pe piața muncii în perioada studiilor de licență.

Nu există relații semnificative statistic între tipurile de sprijin considerate utile și domeniul fundamental de studiu, anul de studiu când au abandonat (I sau II) și forma de învățământ (IF, ID și IFR).

Figură 22. În ce măsură consideri că următoarele tipuri de sprijin ți-ar fi fost utile pentru a continua studiile?



Focus-grupurile au confirmat rezultatele cercetării pe bază de chestionar și au adus noi perspective asupra fenomenului analizat. Astfel, în pofida dificultăților întâmpinate de studenții care au participat la focus-grupuri, cei mai mulți dintre ei sunt decișisă finalizeze studiile superioare, cel puțin la nivel de licență. Cei mai mulți dintre studenți sunt foarte hotărâți să absolve studiile de licență și să continue cu masteratul, iar unii dintre ei chiar să obțină doctoratul în domeniul lor de specialitate. Mulți dintre ei, deși au restanțe, nu se tem că nu vor absolvi facultatea, fiind foarte ambițioși să își finalizeze studiile de licență „cu bine, cu rău, cu restanțe, cu nerestanțe":

> *„Eu vreau să termin facultatea, Adică chiar sunt motivat. Cu toate că am șapte restanțe, scap de ele. Nu-i problemă până într-un final, să trec anul. Aș vrea să fac și un master în domeniu. Tot la fel, dacă mă ajută Dumnezeu să găsesc un loc de muncă pe domeniu, e bine. Dacă nu, ceva tot o să fac. Nu plec din țară."*

Cei mai mulți vor să se angajeze, dacă nu în timpul studiilor de licență, cu siguranță în timpul masteratului, „să am banii mei", pentru a nu mai fi o povară financiară pentru familie și „ca să răsplătim efortul părinților și familiei și cumva, să le facem mândri. Să nu-i dezamăgim". Unii chiar vor să-și dezvolte propria afacere, eventual beneficiind de fonduri europene.

Unii dintre participanții la cercetare vor să urmeze, după masterat, studii doctorale, pentru a face cercetare și, eventual, pentru a deveni cadre didactice în învățământul superior. Unul dintre studenți

are sentimente mixte cu privire la studiile de licență și utilitatea lor pentru a profesa în domeniu, dar tocmai acest lucru îl motivează să meargă mai departe și să devină un profesor mai bun decât profesorii lui. Dificultățile întâmpinate îl fac să afirme că „eu nu cred că pot să număr de câte ori îmi venea să mă duc la secretariat, să-mi depun, să-mi retrag actele și să fac cerere, pentru că noi, după trei ani, primim un atestat de tehnician veterinar." Același student își exprimă rezervele cu privire la oportunitatea de a finaliza această specializare, având în vedere nivelul ridicat de efort, pe parcursul unei perioade de cel puțin șase ani, în contextul unor perspective profesionale percepute ca fiind incerte, atât în ceea ce privește accesul la un loc de muncă bine plătit, cât și posibilitatea deschiderii unui cabinet privat. Dar nemulțumirea față de profesori și credința că „este nevoie de medici veterinari în România" îl motivează și mai mult să absolve studiile de licență și să urmeze o carieră academică pentru a face o schimbare:

> *„Și vreau să fie o schimbare, vreau să le predau ceva, pentru că am prieteni cărora le-am predat anumite materii și au zis că înțeleg mai bine de la tine, care predai cum ar trebui să învăț eu, nu cu toți termenii posibili, trebuie să ai și cunoștințe de bază."*

Un alt student la medicină veterinară a realizat în timpul studiilor că „are două mâini stângi", deci că nu are abilitățile practice pentru această profesie, dar și-ar dori o funcție administrativă în domeniu, „cu multe hârtii la mijloc, chestii administrative", loc de muncă care ar fi necesitat doar 3 ani de studiu.

Intenția de a absolvi studiile de licență și de a continua „să fac un master două, încă o facultate" este motivată de unul dintre participanți de dorința de a se „educa cât mai bine" și „să am un viitor sigur". Există studenți care vor să continue studiile la nivel masteral în afara României, cum ar fi în Anglia sau Italia, sau doar „în altă țară, pentru că sistemul educațional românesc a fost un eșec total", deoarece presupune un „volum mare de informații și adică citesc, dar trebuie să înțeleg ce citesc".

Sunt și respondenți care afirmă că nu intenționează să absolve studiile de licență unde sunt acum studenți. Unul dintre ei a făcut teste pentru orientarea în carieră și se gândește să renunțe la frecventarea cursurilor la facultatea la care este înmatriculat, pentru a deveni mecanic sau electrician în construcții, adică pentru „chestii practice, foarte multă practică, foarte puțin aici". Un alt participant la cercetare își dorește să renunțe la facultatea unde studiază, întrucât aceasta a reprezentat alegerea tatălui său, care și-a dorit să dezvolte împreună o afacere de familie în domeniu:

> *„Eu inițial am vrut să absolv facultatea și să mă angajez și în domeniu, să fac un proiect, să fac ceva împreună cu tatăl meu, însă după ce am întâmpinat foarte multe restanțe, am abandonat ideea. Nu renunțam așa ușor, așa doar că anul acesta am început să renunț și să mă gândesc că mai bine fac ceva ce îmi place mie să fac, nu ceva ce-i place tatălui meu. Și am avut și niște atacuri de panică la ore. Mi-am dat seama că nu îmi place mie. Îmi fac eu singură rău stând. Avem și entomologie. Nu vreau să disec gândaci."*

Se poate afirma, în final, că studenții participanți la focus-grupuri, deși fac parte din categoria celor cu risc de abandon, își doresc să absolve studiile de licență, chiar dacă aceasta ar presupune un efort foarte mare și chiar dacă ar trebui să-și schimbe domeniul de studiu pentru unul pe care îl consideră mai potrivit în raport cu pasiunile sau abilitățile personale. Cei mai mulți își doresc să continue studiile la nivel masteral și chiar, unii dintre ei, la nivel doctoral. Unul singur dintre studenții intervievați a mărturisit că își dorește să practice o meserie care nu necesită studii de licență, ci doar activități practice (deci fără teoria învățată la facultate). Trebuie remarcat că este extrem de important pentru ei să studieze și să profeseze în domeniul lor de interes, prin urmare să-și găsească vocația profesională. Iar în acest proces un rol important îl au profesorii, care, atât prin activitățile didactice, cât și prin comunicarea emoțional-suportivă din afara cursurilor sau seminarelor, pot să le insufle pasiune și interes pentru domeniul studiat și încrederea că pot să finalizeze studiile de licență și să profeseze cu succes în domeniu. În paralel cu implicarea cadrelor didactice, pentru identificarea parcursului profesional adecvat pentru fiecare student, este necesară și posibilitatea accesării unor servicii calitative și variate de orientare în carieră, oferite de centrele de consiliere și orientare în carieră din universități.

După discuțiile purtate cu studenții în cadrul focus-grupurilor despre problemele cu care aceștia se confruntă în dorința de a finaliza studiile universitare de licență, participanții la cercetare au fost invitați

să își exprime opiniile cu privire la soluțiile pentru prevenirea abandonului. Au fost abordate atât soluții la nivel instituțional, cât și la nivel național. Principalele recomandări formulate de studenți vizează creșterea finanțării învățământului superior, inclusiv prin majorarea fondului pentru burse sociale, existența unor CCOC active care să ofere și consiliere psihologică, dezvoltarea unei relații mai bune între profesori și studenți, desfășurarea de activități didactice mai atractive (în percepția studenților, activități cu mai puțină teorie și mai multă practică), stabilirea unor orare mai bine structurate și implementarea unor programe de internship plătite.

10
direcții de intervenție

Recomandările studenților pentru prevenirea abandonului universitar

Din discuțiile cu studenții au rezultat zece direcții de intervenție, adresate universităților și autorităților naționale. Acestea vizează sprijinul financiar, serviciile de consiliere, experiența academică, organizarea studiilor, participarea profesională și integrarea studenților.

În cele ce urmează, vom prezenta pe larg fiecare dintre aceste recomandări, ilustrate prin exemple concrete oferite de participanții la cercetare.

1. Îmbunătățirea accesului la burse sociale

O primă direcție menționată a fost introducerea mai multor tipuri de burse sociale, diferențiate în funcție de gravitatea situației financiare. Un student a explicat: „aș propune ca să existe, să zicem, două tipuri de bursă socială – o bursă socială mai mare pentru studenții care au venituri foarte, foarte scăzute și o bursă socială un pic mai mică pentru venituri doar scăzute". Această diferențiere ar permite, în opinia unor studenți, o distribuire mai echitabilă a resurselor limitate și ar răspunde mai bine diversității situațiilor socio-economice în care se află.

O recomandare strâns legată de posibilitatea existenței unor burse sociale diferențiate este nevoia unor anchete sociale realizate riguros și adaptate realității. Un participant la cercetare susține că: „Poate unul are mai mare nevoie de bursa socială decât altul... să se realizeze niște anchete sociale realizate bine, ca lumea, pentru studenți". Această recomandare vizează o mai bună identificare a celor aflați în dificultate, evitând situațiile în care studenții care se confruntă cu probleme reale sunt excluși din cauza unor criterii rigide sau care omit aspecte esențiale referitoare la nivelul de trai al studentului.

Un alt set de soluții a vizat diversificarea formelor de sprijin, nu doar creșterea numărului de burse sau a cuantumului acestora. Astfel, s-a propus oferirea de tichete sociale sau de masă, pentru ca sprijinul acordat să răspundă direct nevoilor esențiale. „Să se acorde și tichete de masă, ca totuși unii cheltuie banii pe ce nu ar trebui. Știu că sunt anumite carduri pentru studenți, dar eventual și altele", a menționat o studentă. Aceste mecanisme ar contribui la o utilizare mai eficientă a fondurilor.

Nu în ultimul rând, când am discutat de aspectele financiare, alocărilor bugetare mai ridicate pentru învățământ reprezintă una dintre soluțiile invocate de studenți pentru prevenirea abandonului. Potrivit studenților, nerespectarea prevederii legislative din Legea nr. 1/2011 privind alocarea a 6% din PIB pentru educație constituie o sursă determinantă a numeroaselor deficiențe observate în sistemul de burse. „Eventual mai multă finanțare, acel 6% din PIB pentru educație? De ce nu se realizează acel 6%?" a fost una dintre întrebările adresate. În percepția lor, o finanțare corespunzătoare ar permite nu doar creșterea numărului de burse, ci și a cuantumului acestora, reducând astfel riscul de abandon cauzat de lipsa resurselor materiale.

2. Creșterea accesului la servicii de consiliere pentru studenți și a calității acestora

Studenții au identificat mai multe dificultăți majore legate de accesarea unor servicii de consiliere adecvate. În primul rând, numeroase dificultăți cu care au declarat studenții participanți la cercetare că s-au confruntat în context universitar, precum gestionarea ineficientă a timpului sau a volumului de muncă, dificultăți de adaptare psiho-emoțională etc., pot fi rezolvate prin facilitarea accesului la servicii de consiliere adecvate. Un participant a spus: „La liceu, ești obișnuit să tocești încontinuu. La

facultate vii, sunt mai multe informații, deja nu mai poți să tocești ca la liceu". Diferența de stil educațional creează blocaje care, fără sprijin, pot duce la eșecuri academice sau chiar la renunțarea la studii. Oferirea unor instrumente practice ar reduce sentimentul de copleșire și ar crește șansele de reușită academică.

O altă problemă majoră este sănătatea mintală și burnoutul. Studenții au povestit cazuri concrete de colegi care au avut căderi emoționale sau chiar tentative de suicid, în special în facultăți foarte solicitante. Lipsa sprijinului emoțional adecvat transformă presiunea academică într-un risc real de abandon și probleme grave de sănătate.

> *„La medicină veterinară avem cea mai mare rată de suicid în rândul studenților. Burnoutul pe care îl simțim deja din facultate este atât de mare, încât mulți nu cedează prin simplul fapt de a pleca, pentru că ai investit atâția ani și renunți din cauza unui lucru care pentru profesori pare nesemnificativ".*

În acest context, serviciile de sprijin psihologic trebuie să fie disponibile constant și să nu se limiteze la intervenții ocazionale. „Consilierea ar conta foarte mult, cât de cât constantă. Mulți au nevoie să vorbească cu cineva și poate nu au cu cine", a remarcat un student. Această continuitate ar oferi studenților un punct de sprijin stabil în momente de criză. De aceea, studenții au subliniat importanța unei culturi instituționale mai umane și mai atente la nevoile lor personale, nu doar academice. „Aș dori ca fiecare student să fie întrebat: bă, ești ok? Mai mult decât a învăța pentru examen". Simplul gest de a fi întrebați și ascultați poate face diferența în retenția și bunăstarea studenților.

De asemenea, apare frecvent lipsa de informare despre alternative. Un student a relatat cazul unui coleg care a renunțat definitiv la facultate fără să știe că putea să își înghețe anul: „Abia după a aflat că există opțiunea de a întrerupe, de a-și îngheța anul. Poate ar fi preferat să înghețe anul și apoi să revină". Informația insuficientă face ca unele decizii de abandon să fie ireversibile, deși ar fi existat soluții temporare.

Un alt obstacol important este teama de a apela la consiliere, din cauza percepției că ar putea fi judecați sau stigmatizați. Una dintre participantele la cercetare a menționat că, mai ales la nivel de liceu, copiii nu merg la consiliere pentru că le este frică, din teama că o să fie judecați. Iar părinții nu-și dau acordul ca să beneficieze copilul de consiliere pentru că le este frică de ce ar putea să spună copilul și cum să interpreteze problema de acasă. Această lipsă de încredere în serviciile psihologice reduce semnificativ accesul studenților la sprijinul de care au nevoie. Pentru a depăși barierele de încredere, participanții au insistat pe promovarea confidențialității și a unei atitudini non-judicative din partea consilierilor. „Nu ne judecă nimeni, chiar nu ne judecă nimeni", a explicat o studentă, însă a recunoscut că teama și prejudecățile persistă. Campanii de sensibilizare și implicarea unor consilieri apropiați de mediul universitar ar putea reduce această rezistență.

Tot legat de consilierea în liceu, în dese rânduri, s-a discutat și despre alegerea nepotrivită a facultății. Unul dintre participanții la interviu dă exemplul Finlandei sau a altor țări mai dezvoltate, unde copiii știu din liceu ce carieră profesională să urmeze, „să nu cadă într-o capcană și să se trezească prin anul doi sau trei că nu se regăsesc în domeniul ales". Mulți studenți abandonează pentru că realizează prea târziu că nu sunt compatibili cu specializarea.

Lipsa serviciilor de consiliere nu se limitează doar la nivel liceal, ci se resimte și în cadrul studiilor universitare de licență. De aceea, un alt punct a vizat creșterea vizibilității și accesibilității serviciilor de consiliere, dar și îmbunătățirea comunicării despre opțiunile existente. Un participant la cercetare a dat exemplul unui student care nu a știut despre posibilitatea de a-și îngheța anul universitar și a abandonat studiile de licență. Astfel, prin informare adecvată, abandonul ar putea fi prevenit în unele cazuri.

3. Îmbunătățirea relației dintre profesori și studenți și a calității actului educațional

Poate în relație cu nevoia de consiliere psihologică menționată mai sus, unii studenți au subliniat că adesea relația cu profesorii este formală și distantă, ceea ce afectează procesul de învățare. Unii profesori limitează interacțiunea la predarea cursului și la cerințele academice stricte, fără a oferi sprijin suplimentar sau sfaturi personalizate. Există chiar o percepție că profesorii nu sunt suficient

motivați sau implicați emoțional în procesul de predare. „Unii nici legate de materii nu îți dau sfaturi pentru că zic clar: ți-am dat cursul, înveți după el. Vii la ore și cam asta este". Această abordare face dificilă înțelegerea profundă a materiei și dezvoltarea unei conexiuni umane cu profesorul. O soluție centrală este o abordare mai umană și mai prietenoasă a profesorilor, care să includă deschidere, empatie și interes real față de studenți. „Toată lumea preferă profesorii mai prietenoși cu care poți avea discuții în afara facultății. Poate te poate ajuta și cu altceva sau îți poate da un sfat". Mulți studenți își doresc să simtă că profesorului îi pasă cu adevărat și că are o atitudine umană, nu doar tehnică. „Pentru mine mi se pare mai important ca un profesor să te înțeleagă și să formezi o relație mai bună cu elevii și să aibă drag să vină la orele lui". Această relaționare permite studenților să ceară clarificări și să se simtă sprijiniți, nu doar evaluați sau chiar sancționați. Lipsa acestei deschideri poate reduce motivația studenților și calitatea experienței de învățare.

Un alt obstacol menționat este lipsa suportului individualizat, mai ales pentru studenții care au nevoie de explicații suplimentare sau de clarificarea conceptelor dificile. „Profesorul să ia pe fiecare student în parte și să îl întrebe cine a înțeles, să explice". Totuși, studenții recunosc că aceasta necesită resurse și timp suplimentar, ceea ce nu este întotdeauna posibil fără o mai bună organizare sau remunerare a profesorilor.

Unii participanți la cercetare au mai sugerat crearea unui mediu în care profesorii sunt motivați să interacționeze cu studenții și să explice personalizat.

Deși exprimată colocvial, o intervenție a subliniat că selecția cadrelor universitare nu ar trebui să se bazeze exclusiv pe performanțele academice, ci și pe competențele pedagogice și comportamentul în timpul cursurilor: „Eu ca și rector nu m-aș uita doar pe performanțele academice înainte să angajez ca profesor universitar... cred că aș pune niște camere ascunse. Cum se comportă unii profesori la cursuri". Ideea subliniază importanța evaluării implicării profesorilor, nu doar a cunoștințelor lor. De asemenea, s-a punctat necesitatea remunerării și motivării corespunzătoare a profesorilor, astfel încât să poată dedica timp suplimentar explicării și relaționării cu studenții. „Da, trebuie, dar trebuie multă sponsorizare, poate, sau să fie mai bine plătiți profesorii". Deci există și opinia că salariile mai mari în rândul profesorilor i-ar încuraja să fie mai disponibili și mai atenți la nevoile studenților.

În final, studenții au subliniat că respectul reciproc și pasiunea pentru materie sunt mai valoroase decât stilurile de predare inedite. „Să fie profesorul cineva care își respectă materia și care își respectă studenții și care ar vrea să transmită cunoștințele în domeniul său". O astfel de abordare combină profesionalismul cu empatia, creând un mediu academic stimulativ și motivant.

4. Examene mai ușoare

Studenții au remarcat că unele examene sunt prea exigente și rigid formulate, ceea ce poate genera stres și scăderea încrederii în sine. Mai mulți participanți au sugerat că ar fi util ca o parte a examenului să fie mai accesibilă, similar cu sistemul de la Bacalaureat: „Ar trebui să fie, nu știu, o parte din examen să fie mai accesibilă... până la 5 e foarte ușor de ajuns. Și apoi cine vrea mai mult, aici mi se pare greu. Oricum, cam de la 9 la 10 e foarte, foarte greu". Astfel, studenții ar putea atinge un nivel minim de reușită fără presiune excesivă, menținând în același timp posibilitatea de diferențiere prin note mai mari.

Un alt aspect remarcat de studenți este inconsistența profesorilor în aplicarea evaluării. „Singura problemă o am cu profesorii ăștia care... vezi un student care... majoritatea studenților sunt bine la toate materiile și un singur profesor lasă 60 de studenți odată". Studenții simt că discrepanțele dintre abordările profesorilor afectează echitatea și pot crea frustrare, mai ales când un cadru didactic nu se adaptează la nivelul grupului.

De asemenea, s-a remarcat accentul exagerat pe teorie și dictare, care reduce relevanța practicii și interactivității. „Am o profesoară care predă după word, după videoproiector și efectiv doar fac dictare. Chestia asta pot să învăț și eu acasă, nu trebuie să mă duc la facultate deloc". Această metodă limitativă afectează implicarea și capacitatea de a aplica cunoștințele în practică. Prin urmare, o recomandare este creșterea componentei practice și digitalizarea materialelor. Studenții au subliniat nevoia unor laboratoare și spații special amenajate pentru practică, precum și folosirea tehnologiilor

moderne. Digitalizarea resurselor ar permite studenților să studieze individual și să se concentreze pe aplicarea practică în timpul orelor.

> *„Trebuie să facem practică cum trebuie și să învețe profesorii cum să folosească intens tehnologia nouă... noi suntem încă teoretic: ne uităm la un video-proiector și profesorul vorbește încontinuu sau prin dictare".*

Totodată, studenții au apreciat îndrumarea academică între colegi, care combină explicațiile clare cu sprijinul social. „Explicațiile sunt pe limba tuturor studenților, venind de la alți studenți. Totodată se formează și prietenii. Este cu totul altceva față de cursuri, de laboratoare. Este lipsit de strictețe în primul rând". Astfel de sesiuni complementare reduc presiunea evaluării și încurajează învățarea colaborativă. Trebuie remarcat faptul că această îndrumare poate fi translatată la nivelul așteptărilor privind predarea materiei de către profesori, care, în opinia unor studenți participanți la cercetare, ar trebui să predea folosind un limbaj mai simplu, mai pe înțelesul studenților (cum spunea un student, „ca la proști"), cu mai multă empatie, poate chiar pathos, depășind cadrul rece sau formal al relației.

5. **Internshipuri plătite**

O soluție centrală propusă pentru creșterea retenției studenților este crearea de internshipuri plătite gestionate de universitate, care să combine dezvoltarea profesională cu suportul financiar. Prin această abordare, studenții ar putea să aplice în practică noțiunile învățate, crescând înțelegerea și pregătirea profesională.

> *„Aș crea un fel de internshipuri, dar pentru a beneficia și financiar și pentru aprofundarea materialelor teoretice prin practică. Așa ar rezolva două probleme mari: aș rezolva financiar și aș rezolva și înțelegerea cursurilor".*

Participanții au mai sugerat flexibilitatea programului acestor internshipuri, astfel încât să nu interfereze cu cursurile și seminarele. Un exemplu de program ar fi ca studenții să nu lucreze mai mult de 6 ore pe zi și să fie organizat, de regulă, după amiază. Această flexibilitate ar permite studenților să combine studiul și practica într-un mod eficient și sustenabil. În final, studenții au subliniat că internshipurile ar trebui să fie oficializate și gestionate de universitate, astfel încât să ofere atât siguranță legală, cât și o evaluare corectă a contribuției studenților. Această soluție ar transforma practică în oportunitate reală de învățare și câștig financiar, contribuind simultan la reducerea stresului academic și a dificultăților materiale.

6. **Dezvoltarea sistemului de tutorat și consiliere din partea cadrelor didactice**

Unii dintre participanții la cercetare au semnalat dificultăți în funcționarea sistemului de tutorat, evidențiind faptul că, în anumite situații, îndrumătorii/tutorii de an nu desfășoară o activitate suficient de vizibilă sau nu sunt cunoscuți de către studenți. În consecință, unii studenți au propus organizarea unui sistem de tutori de an prin care fiecare student să poată beneficia de întâlniri regulate și structurate cu un profesor îndrumător. Întâlnirile ar putea avea loc, de exemplu, o dată pe lună sau la cererea studentului și ar avea ca scop oferirea de consiliere personalizată, astfel încât profesorul să cunoască mai bine studentul și să îl poată ghida în luarea deciziilor academice importante. Un astfel de mecanism ar permite prevenirea abandonului, prin sprijin individualizat și orientare clară în parcursul universitar.

7. **Orar mai bine organizat**

În condițiile unui program cu ore libere între cursuri și seminare, sau cu organizarea mai multor examene în aceeași zi, unii studenți au cerut stabilirea unui orar mai bine organizat. Studenții au identificat necesitatea unui orar mai echilibrat și mai atractiv, care să reducă oboseala și suprasolicitarea. Propunerile includ evitarea orelor foarte devreme dimineața și a celor târziu seara, precum și o mai bună organizare a perioadelor de examene și reexaminări. În prezent, examenele sunt

adesea programate într-o perioadă scurtă, ceea ce creează stres suplimentar și suprapuneri între sesiuni. Un student a exemplificat:

> *„Perioadele de reexaminare sunt toate examenele îngrămădite într-o singură săptămână, dacă nu chiar în trei zile... luni de la 8 examen de chirurgie, de la 10 fiziologie și de la 12 biochimie."*

De asemenea, durata extinsă a cursurilor și laboratoarelor, care pot ține de la primele ore ale dimineții până seara, afectează capacitatea de concentrare a studenților. Un orar care presupune un program mai ușor ar permite studenților să participe mai eficient la cursuri și laboratoare, reducând riscul de epuizare și îmbunătățind experiența educațională.

8. **Abordarea problemelor specifice facultăților**

Unul dintre participanții la cercetare susține că unele dificultăți și cauze ale abandonului sunt specifice anumitor facultăți sau programe de studiu și nu pot fi rezolvate prin măsuri generale. De aceea, propune ca ministerul să trimită echipe care să analizeze situația în teren și să dezvolte metodologii adaptate la realitatea fiecărei facultăți. Astfel, ar putea fi identificate cauze particulare ale abandonului, de exemplu la facultăți precum arhitectura sau matematica, și s-ar putea implementa soluții specifice pentru fiecare context academic.

9. **Chestionare de feedback anonime**

O altă propunere vizează crearea unor mecanisme prin care studenții să poată raporta problemele întâmpinate în mod confidențial. O sugestie a fost dezvoltarea unui portal sau a unor chestionare care să fie disponibile tot anul, în care să poată fi raportate dificultăți legate de cursuri, muncă, sănătate sau alte aspecte personale, cu posibilitatea de a fi contactați doar dacă doresc. Această metodă ar permite conducerii universității să înțeleagă mai bine nevoile reale ale studenților și să intervină punctual acolo unde este nevoie. Trebuie să subliniem că această recomandare nu are legătură directă cu feedbackul oferit de studenți la final de semestru pentru activitățile didactice frecventate.

10. **Nevoia de asociații studențești**

Unii studenți au subliniat importanța asociațiilor studențești în facilitarea integrării sociale și academice, mai ales pentru studenții aflați la începutul anului universitar. Participarea la astfel de organizații permite contactul cu colegi din alte specializări și crearea unei rețele de sprijin, reducând izolarea și dificultățile de adaptare la mediul universitar.

În ansamblu, recomandările studenților indică nevoia unui sprijin universitar mai accesibil, flexibil și adaptat situațiilor concrete care pot conduce la abandon. Prevenirea acestuia presupune intervenții coordonate asupra dificultăților financiare, academice, profesionale și de integrare socială.

VIII.
Concluziile cercetării



8. Concluziile cercetării

Cercetarea a avut ca obiectiv să identifice atât cauzele care au condus la încetarea studiilor superioare, cât și soluțiile care ar putea preveni abandonul universitar. Studiul a abordat mai multe dimensiuni: situația socio-economică, tranziția de la învățământul preuniversitar la cel superior și experiența academică cu toată complexitatea ei, de la relațiile cu profesorii la calitatea actului educațional. De asemenea, cercetarea a evaluat opiniile privind condițiile educaționale (cursuri, relația cu profesii și colegii, infrastructură de studiu etc.) și participarea la activități culturale și artistice, pentru a aprecia nivelul de integrare socială și academică al studenților. Această abordare complexă a permis o înțelegere detaliată a motivațiilor și necesităților studenților, oferind baza pentru propunerea de soluții adecvate de prevenire a abandonului universitar.

8.1. Concluzii transversale

Cercetarea empirică mixtă realizată în cadrul studiului (anchetă sociologică aplicată unui număr de 685 de studenți care au abandonat studiile în anii I sau II de licență, cinci focus-grupuri cu 43 de studenți aflați în risc de abandon și 14 interviuri semi-structurate cu reprezentanți ai conducerii universitare) relevă că abandonul universitar este un fenomen **multicauzal și cumulativ**. Factorii de risc nu acționează izolat, ci se întăresc reciproc, generând un efect de „cascadă" care conduce, în cele mai multe cazuri, la decizia finală de abandon. Astfel, niciun factor singular nu explică majoritatea situațiilor; dimpotrivă, precaritatea materială, dificultățile de tranziție, experiența academică negativă și vulnerabilitățile psiho-emoționale se combină și se amplifică, făcând intervențiile punctuale insuficiente.

Una dintre cele mai răspândite motivații asociate abandonului universitar este **precaritatea materială**. Aproape jumătate dintre respondenții care au abandonat au apreciat că acoperirea costurilor asociate studiilor (taxe, cazare, masă, transport, materiale didactice) a fost dificilă sau foarte dificilă. În absența unui sprijin financiar familial adecvat, 61% dintre studenții care au abandonat au lucrat în timpul anilor I și/sau II (dintre care 39% cu normă întreagă), și, în marea lor majoritate, în domenii fără legătură cu specializarea urmată. Bursele sociale, locurile de cămin și accesul la cantină, deși esențiale, sunt percepute ca insuficiente, greu accesibile și lipsite de predictibilitate, ceea ce transformă angajarea într-o strategie de supraviețuire care, în cele mai multe cazuri, compromite frecvența la cursuri, pregătirea pentru examene și, în ultimă instanță, retenția universitară.

Tranziția de la învățământul preuniversitar la cel universitar reprezintă un alt risc structural major, mai ales în primul an de studiu. Alegerea facultății este frecvent conjuncturală, determinată de factori externi (disponibilitatea locurilor la buget, presiunea familială sau proximitatea față de domiciliu) și nu de o informare adecvată și de motivație sau pasiune pentru programul de studii. Această alegere conjuncturală generează rapid lipsă de interes pentru domeniu sau demotivare. În multe cazuri, tranziția de la liceu la facultate este percepută ca un șoc prin volumul mare de informații, autonomia bruscă cerută de mediul academic și ritmul diferit de lucru, precum și din cauza dificultăților de adaptare la un nou oraș sau la viața independentă. Aceste elemente pot contribui la acumularea de restanțe și la scăderea motivației.

Experiența academică în sine agravează substanțial riscul de abandon. Relația cu cadrele didactice este menționată de 49% dintre studenți ca factor important, fiind percepută adesea ca distantă, lipsită de empatie și de sprijin real. Cursurile sunt evaluate negativ pentru accentul excesiv pus pe teorie în detrimentul aplicațiilor practice (47%), pentru lipsa clarității obiectivelor și a structurii din fișa disciplinei, precum și pentru dificultatea excesivă a evaluărilor. Aceste aspecte creează un sentiment de inutilitate și de deconectare între ceea ce se predă și cerințele pieței muncii, reducând semnificativ angajamentul studenților.

La toate acestea se adaugă **factorii personali și motivaționali**. **Stresul academic, epuizarea, anxietatea, căderile nervoase și neîncrederea în sine** amplifică ceilalți factori de risc și conduc frecvent la evitarea examenelor sau la renunțarea prematură, chiar și în situații în care performanța academică ar fi putut fi recuperată. Studenții în risc identifică, în mod constant, colegii ca principala sursă de sprijin emoțional și academic, în timp ce cadrele didactice și structurile administrative

universitare sunt percepute ca insuficient conștiente de realitatea socio-economică și emoțională cu care se confruntă studenții.

În pofida dificultăților traversate, aproximativ **două treimi dintre studenții care au abandonat studiile declară că intenționează să revină la studiile superioare** (fie reluând programul început, fie optând pentru un altul). Aceștia, alături de studenții aflați în risc, formulează soluții concrete și coerente: burse diferențiate bazate pe anchete sociale riguroase, consiliere psihologică constantă și accesibilă, relații mai empatice cu profesorii, creșterea componentei practice în cadrul disciplinelor studiate, internshipuri plătite gestionate de universitate, orare echilibrate, tutori de an activi și sisteme reale de monitorizare timpurie a studenților cu risc.

8.2. Precaritatea materială

Precaritatea materială reprezintă unul dintre cele mai puternice și mai persistente motive ale abandonului universitar, acționând atât direct, cât și ca amplificator al altor factori de risc. Datele anchetei sociologice arată că aproape jumătate dintre studenții care au abandonat (46%) au apreciat ca „dificilă" sau „foarte dificilă" acoperirea costurilor asociate continuării studiilor. Această presiune financiară este strâns corelată cu situația economică a familiei de origine, 58% dintre respondenți provenind din familii cu venituri scăzute sau medii. Doar 60% dintre studenții care au abandonat studiile au primit sprijin financiar concret din partea familiei, deși 82% au fost încurajați să urmeze facultatea, ceea ce indică o limitare structurală a resurselor disponibile la nivelul gospodăriilor pentru studii.

În absența unui suport familial adecvat, angajarea devine strategia principală de adaptare a studenților aflați în situație de precaritate. Dintre participanții la cercetare, 61% au lucrat în anii I și/sau II, dintre care 39% cu normă întreagă. Ponderea celor care au lucrat cu normă întreagă este semnificativ mai mare în rândul studenților de anul al II-lea, al celor înmatriculați pe locuri cu taxă și al celor din domeniile științelor sociale și inginerești. Majoritatea (peste 80%) au fost angajați în domenii diferite de cel al studiilor. Angajarea a generat o dublă presiune, de îndeplinire a responsabilităților și așteptărilor angajatorilor, respectiv ale universității. Focus-grupurile cu studenți în risc de abandon confirmă că angajarea este percepută ca o necesitate de supraviețuire, nu ca o opțiune: „Trăgând linie la sfârșitul lunii, dacă nu muncesc, de îți sar ochii din cap... Nu ai timp să faci toate lucrurile pe care ți le dorești, apoi să ajuți și familia".

Serviciile sociale universitare destinate studenților în risc – bursele sociale, locurile de cămin și accesul la cantină – sunt evaluate ca insuficiente atât cantitativ, cât și calitativ. Studenții raportează lipsa de predictibilitate în alocarea locurilor de cămin, calitatea scăzută a unor spații de cazare, criteriile de acordare a burselor percepute ca neclare sau inechitabile și informarea insuficientă. Interviurile cu reprezentanții universităților confirmă aceeași realitate: „Cel mai mare hop pentru aproape toți studenții din urbe este ideea că *orașul* este foarte scump. Locurile la cămin nu acoperă nici pe departe nevoia tuturor studenților". Mai mult, studenții în situații de precaritate extremă întâmpină dificultăți chiar și în accesarea acestor beneficii (obținerea actelor necesare, depunerea dosarelor la timp), ceea ce creează un cerc vicios al excluziunii.

Precaritatea poate să genereze consecințe în lanț asupra întregului parcurs academic: stres cronic, epuizare, reducerea timpului dedicat studiului, evitarea cursurilor și, în ultimă instanță, abandon. Studenții din mediul rural și cei care au experimentat mobilitate rezidențială (mutare pentru liceu și/sau facultate) resimt o presiune financiară semnificativ mai mare, iar situațiile de viață complexe (familii monoparentale, îngrijirea bunicilor bolnavi, responsabilități de întreținere a fraților) agravează vulnerabilitatea.

8.3. Dificultăți asociate tranziției la învățământul universitar

Tranziția de la învățământul preuniversitar la cel universitar reprezintă un risc structural major al abandonului, în special în primul an de studiu. Cercetarea arată că alegerea facultății este frecvent întâmplătoare sau determinată de factori externi precum disponibilitatea locurilor la buget, presiunea familială, proximitatea față de domiciliu sau influența directă a părinților/profesorilor. În ancheta sociologică, 33% dintre respondenți au declarat că au renunțat la studii tocmai pentru că au descoperit

că domeniul ales nu îi interesa. Focus-grupurile cu studenți în risc confirmă aceeași realitate: mulți au ales facultatea „din greșeală", „pentru că era loc la buget" sau „pentru că așa au vrut părinții", fără o consiliere vocațională reală în liceu și fără să cunoască în profunzime cerințele programului de studii.

Această alegere conjuncturală generează rapid un șoc academic și personal. Studenții se confruntă cu un volum mult mai mare de informații, cu un ritm de lucru diferit, cu o autonomie bruscă în locul structurii rigide din liceu și cu metode de evaluare percepute ca excesiv de exigente. Diferențele majore între nivelul și specificul disciplinelor predate la liceu și cele din facultate (mai ales în domeniile tehnice, inginerești și științe exacte) conduc la acumularea rapidă de restanțe încă din primul semestru. La acestea se adaugă adaptarea la un nou oraș, la viața independentă (cazare, masă, gestionarea bugetului personal), la reguli noi de conviețuire și, pentru mulți, la separarea de rețeaua de sprijin familial și social. Studenții din mediul rural și cei care au experimentat mobilitate rezidențială resimt aceste presiuni cu o intensitate mai mare.

Atât studenții în risc, cât și cei care au abandonat studiile subliniază că lipsa unor programe consistente de orientare și pregătire la nivel preuniversitar (platforme online, tururi virtuale, ateliere practice, întâlniri cu studenți mai mari) lasă elevii nepregătiți pentru realitatea vieții universitare. Interviurile cu reprezentanții universităților confirmă această vulnerabilitate: „emoțiile tranziției" și „diferențele de pregătire" sunt menționate frecvent ca bariere de adaptare, iar serviciile de consiliere și educație remedială oferite de universități, deși există, rămân insuficiente ca volum și accesibilitate pentru a acoperi nevoile întregii cohorte de anul I.

8.4. Experiența academică negativă

Experiența academică negativă reprezintă al doilea cel mai frecvent factor menționat de studenții care au abandonat studiile, imediat după precaritatea materială. În ancheta sociologică, aproape jumătate dintre respondenți (49%) au indicat relația cu profesorii ca factor important în decizia de abandon, iar 47% au declarat că nu învățau „ceva practic, care să mă ajute la muncă". Aceste două aspecte sunt urmate de dificultatea examenelor și a materiilor (36%), lipsa de relevanță a cursurilor (37%) și calitatea generală percepută a programului de studiu (32%). Astfel, experiența academică nu este un factor marginal, ci unul structural care, combinat cu precaritatea, transformă dificultățile inițiale de adaptare într-un proces ireversibil de dezangajare.

Relația cu cadrele didactice este cel mai puternic element critic. Studenții abandonează frecvent pentru că percep profesorii ca distanți, lipsiți de empatie și de disponibilitate reală pentru dialog sau sprijin suplimentar. Atunci când accentul pus pe autonomia studentului este interpretat ca indiferență, studenții evită să ceară ajutor, ceea ce amplifică anxietatea, mai ales în sesiune. Focus-grupurile relevă dorința clară a studenților pentru profesori „mai prietenoși", „deschiși la discuții în afara cursului" și capabili să ofere explicații adaptate nivelului lor. Reprezentanții universităților recunosc parțial această realitate, menționând că noile generații așteaptă o relație mai umană și că „primul sprijin este profesorul de la catedră".

Un alt aspect central al experienței academice negative este decalajul dintre teorie și practică. Studenții apreciază cursurile ca fiind relevante doar atunci când includ aplicații concrete și exemple practice; în absența acestora, conținutul este perceput ca abstract, inutil și demotivant. Această critică este deosebit de puternică în anul I, când multe discipline reiau conținuturi din liceu la un nivel mai avansat, fără o legătură explicită cu cerințele pieței muncii. Calitatea cursurilor este evaluată negativ și din perspectiva clarității: lipsa unor obiective explicite în fișa disciplinei, structura neclară, bibliografia voluminoasă și insuficient structurată, precum și limbajul prea tehnic sau academicizat.

Dificultatea examenelor și a evaluărilor completează tabloul. Studenții critică frecvent exigența excesivă, inconsistența criteriilor între profesori și volumul mare de proiecte și sarcini care se suprapun. Aceste elemente generează stres cronic, epuizare și scăderea încrederii în sine, conducând adesea la evitarea examenelor sau la acumularea de restanțe. Colegii devin, în aceste condiții, principala sursă de sprijin emoțional și academic, în timp ce universitatea și cadrele didactice sunt percepute ca insuficient conștiente de presiunea reală exercitată asupra studenților.

8.5. Factori personali și motivaționali

Factorii personali și motivaționali acționează ca un amplificator puternic al tuturor celorlalte riscuri identificate, transformând dificultățile obiective (precaritate, tranziție slabă, experiență academică negativă) în obstacole percepute ca insurmontabile. În focus-grupurile cu studenți în risc de abandon, temele recurente sunt epuizarea emoțională, anxietatea cronică, căderile nervoase, frica intensă de examen și, mai ales, neîncrederea profundă în propria capacitate de a reuși. Mulți studenți descriu momente acute de copleșire în care simt că „nu mai poate", „parcă nu mai putea face față" sau chiar „am zis că eu chiar mă las de facultate". Aceste stări apar frecvent înaintea sesiunii sau a examenelor importante, fiind declanșate de volumul mare de informații, de suprapunerea termenelor limită și de percepția că efortul depus este inutil.

Neîncrederea în sine joacă un rol important. Studenții care au învățat intens, dar au obținut note de trecere sau chiar 5, ajung frecvent la concluzia „dacă învăț sau nu, pentru mine e egal cu 0". Această profeție autoîmplinită (Thomas & Thomas, 1928) este amplificată de percepția că materia este „prea grea" sau că profesorul este „prea exigent", ceea ce reduce și mai mult motivația și duce la evitarea examenelor sau la acumularea de restanțe. În astfel de momente de criză, colegii devin principala sursă de sprijin emoțional: „m-au sunat și m-au liniștit și a zis că nu, e ok. Hai să facem împreună". Profesorii, dimpotrivă, sunt rareori percepuți ca surse de susținere emoțională, iar interviurile cu reprezentanții universităților confirmă că „primul sprijin este profesorul de la catedră", însă multe cadre didactice nu au competențele sau disponibilitatea necesare pentru a gestiona dimensiunea emoțională a adaptării studenților.

Aceste vulnerabilități psiho-emoționale nu apar izolat, ci se suprapun peste celelalte categorii de factori. Precaritatea și angajarea generează oboseală fizică suplimentară, tranziția slab pregătită amplifică sentimentul de inadecvare, iar cursurile percepute ca teoretice și irelevante erodează motivația intrinsecă. Rezultatul este un cerc vicios: stresul duce la epuizare, epuizarea la scăderea performanței, iar scăderea performanței la o și mai profundă neîncredere în sine, care, în ultimă instanță, favorizează abandonul.

8.6. Bariere specifice pentru studenții cu dizabilități

Studenții cu dizabilități se confruntă cu un set suplimentar și distinct de bariere care le amplifică semnificativ riscul de abandon universitar. Aceste bariere sunt de natură fizică, academică și psihosocială și depășesc, în intensitate și complexitate, provocările întâlnite de colegii lor fără dizabilități. Lipsa unei accesibilizări complete a mediului universitar, atât din punct de vedere fizic (spații, mobilier adaptat, covoare tactile, materiale în Braille), cât și curricular (materiale didactice adaptate, metode de predare și evaluare flexibile), limitează participarea reală la activitățile academice. Exemple concrete menționate de reprezentanții universităților arată că adaptarea unui laborator de chimie sau biologie pentru un student în fotoliu rulant implică resurse și eforturi logistice disproporționate, ceea ce generează adesea o „disonanță" în evaluare și un sentiment de nedreptate persistent.

Un factor agravant major este stigmatizarea și evitarea asumării statutului de dizabilitate. Mulți studenți refuză să se înregistreze oficial ca persoane cu dizabilități, tocmai „din cauza stigmatului", pentru a nu fi văzuți ca „altfel". Această reticență reduce drastic accesul la facilitățile și sprijinul prevăzute de lege, transformând o vulnerabilitate deja existentă într-un risc și mai mare de izolare academică și socială. Reprezentanții universităților subliniază că, deși profesorii sunt, în general, empatici, lipsa resurselor materiale și a personalului specializat face ca multe nevoi să rămână neacoperite, iar intervenția instituțională să fie tardivă sau parțială.

8.7. Antiintelectualismul și orientarea pragmatică a studenților

Un element distinctiv și de noutate adus de prezentul studiu este identificarea unui nivel moderat de antiintelectualism în rândul studenților care au abandonat sau se află în risc de abandon. Măsurat prin scala specifică (Eigenberger & Sealander, 2001), acest construct reflectă percepția că „cunoașterea de dragul cunoașterii" este inutilă, iar învățarea trebuie să fie legată direct de aplicații practice imediate. Corelațiile pozitive semnificative între scorul de antiintelectualism și trei motive

principale de abandon (lipsa competențelor practice, relația cu profesorii și dificultatea examenelor) arată că studenții cu atitudini mai pronunțat antiintelectuale resimt mai acut neconcordanța dintre ceea ce li se predă și așteptările lor legate de utilitatea imediată a studiilor.

Această orientare pragmatică se regăsește atât în datele cantitative, cât și în relatările calitative. Studenții critică frecvent volumul mare de teorie abstractă, bibliografia excesivă și disciplinele percepute ca „de umplutură", solicitând în schimb mai multe exemple practice, aplicații concrete și un limbaj accesibil. Ei apreciază cursurile care reduc efortul de memorare și oferă cunoștințe direct aplicabile pe piața muncii, iar când aceste așteptări nu sunt îndeplinite, motivația scade rapid, iar frustrarea se transformă în demotivare sau chiar respingere a întregului demers academic.

Antiintelectualismul nu este un factor izolat, ci se împletește strâns cu experiența academică negativă și cu dificultățile de tranziție. El explică, parțial, de ce mulți studenți percep universitatea mai degrabă ca un spațiu de dezvoltare personală decât ca o pregătire profesională practică și de ce beneficiile cele mai valorizate ale studiilor superioare sunt dezvoltarea intelectuală, nu neapărat accesul la un loc de muncă mai bine plătit sau mai sigur. Această atitudine subliniază necesitatea unei adaptări curriculare care să echilibreze mai bine componenta teoretică cu cea aplicativă, mai ales în anul I, și să facă explicită relevanța practică a conținuturilor predate.

8.8. Consilierea vocațională în liceu

Un alt factor structural care contribuie semnificativ la riscul de abandon universitar este deficitul major de consiliere vocațională în perioada liceului. Datele anchetei sociologice arată că doar unul din zece respondenți care au abandonat studiile a beneficiat de consiliere vocațională din partea consilierului școlar. Dintre cei care au primit această consiliere, cel mult unul din patru a considerat-o cu adevărat utilă în alegerea facultății. Majoritatea studenților au declarat că au luat decizia privind programul de studiu pe baza surselor informale (familie, prieteni, profesori de liceu) sau a unor criterii conjuncturale (locuri la buget, proximitate, presiuni externe), nu pe baza unei orientări sistematice și profesioniste.

Această lipsă de sprijin structurat în orientarea educațională și profesională se traduce direct în alegeri academice neinformate. Focus-grupurile cu studenți în risc de abandon confirmă că mulți au ajuns la facultate fără o imagine clară asupra cerințelor programului, a conținuturilor de studiu sau a oportunităților reale de carieră, ceea ce a accentuat șocul tranziției și a favorizat dezamăgirea rapidă față de domeniul ales. Reprezentanții universităților intervievați subliniază, la rândul lor, că o parte importantă a dificultăților de adaptare din anul I derivă tocmai din această pregătire insuficientă din liceu.

8.9. Beneficiile percepute ale studiilor superioare

Studenții care au abandonat studiile de licență și cei aflați în risc de abandon apreciază cel mai mult, ca beneficiu al absolvirii universitare, dezvoltarea personală și intelectuală (media 3,71 pe o scală de la 1 la 5). În schimb, beneficiile strict economice și profesionale sunt evaluate semnificativ mai slab: accesul la un loc de muncă mai bine plătit (3,28) și siguranța locului de muncă (2,88) ocupă ultimele poziții. Această ierarhie a beneficiilor percepute indică o **percepție predominant non-instrumentală asupra universității**: pentru mulți respondenți, facultatea reprezintă mai degrabă un spațiu de creștere personală decât o investiție directă în carieră și venituri.

Diferențele sunt și mai accentuate în funcție de nivelul de educație al părinților: studenții proveniți din familii fără studii superioare valorizează mai puternic toate beneficiile, inclusiv pe cele economice, ceea ce sugerează că pentru ei absolvirea licenței reprezintă o șansă majoră de mobilitate socială. Aceste rezultate indică o necesitate privind informarea mai clară și mai consistentă, încă din liceu, atât pentru elevi, cât și pentru părinți, privind rolul real al studiilor superioare pe piața muncii. Fără o astfel de clarificare, decalajul dintre așteptările pragmatice ale studenților și oferta actuală a universităților riscă să alimenteze demotivarea și abandonul.

8.10. Nuanțe calitative suplimentare privind experiența academică

Analiza calitativă aduce câteva nuanțe importante care completează imaginea experienței academice negative. Un aspect frecvent evidențiat de studenții în risc de abandon este **interpretarea mesajului de „autonomie" transmis de unii profesori ca o formă de „indiferență rece".** Atunci când cadrele didactice subliniază că studentul este responsabil pentru propria învățare și trebuie „să se descurce singur", acest mesaj este perceput nu ca încurajare a autonomiei, ci ca lipsă de sprijin și de implicare emoțională. Drept urmare, studenții devin reticenți să ceară clarificări, iar anxietatea față de examene crește.

În plus, cei patru factori academici principali – relația cu profesorii, calitatea cursurilor, dificultatea examenelor și raportul teorie-practică – nu acționează izolat, ci formează un sistem interconectat. Studenții văd aceste elemente ca fiind strâns legate: un profesor distant generează cursuri percepute ca abstracte și examene excesiv de dificile; lipsa exemplelor practice amplifică sentimentul de inutilitate; iar toate acestea, împreună, erodează motivația și încrederea în sine. O observație recurentă este că studenții rareori își asumă propria responsabilitate în procesul de învățare și blamează preponderent profesorii sau sistemul universitar pentru dificultățile întâmpinate. Această tendință de externalizare a cauzelor poate limita capacitatea lor de a identifica și de a acționa asupra propriilor strategii de adaptare.

În ansamblu, cercetarea demonstrează că **abandonul universitar este un fenomen profund multicauzal și cumulativ**, în care **precaritatea materială acționează ca un catalizator major**, amplificat de dificultățile tranziției din primul an, de o experiență academică negativă marcată de relații distante cu profesorii, de decalajul teorie-practică și de un nivel moderat de antiintelectualism, precum și de vulnerabilități psiho-emoționale și de bariere specifice pentru studenții cu dizabilități. Aceste riscuri sunt agravate de absența unei consilieri vocaționale eficiente încă din liceu și de percepția studenților că universitatea oferă mai degrabă dezvoltare personală decât o pregătire practică relevantă pentru piața muncii.

Concluziile studiului argumentează faptul că **niciun factor singular nu explică abandonul**, ci interacțiunea lor complexă, care necesită o **abordare integrată, holistică și coordonată** pentru combatere, atât la nivel național, cât și la nivelul fiecărei universități.

SINTEZĂ

Factorii care se cumulează în riscul de abandon universitar

- **Precaritate materială**
- **Tranziție dificilă în primul an**
- **Experiență academică negativă**
- **Vulnerabilități psiho-emoționale**
- **Bariere pentru studenții cu dizabilități**

→

Risc cumulativ de abandon universitar



IX.

Recomandări de măsuri și politici

pentru prevenirea și reducerea abandonului universitar



9. Recomandări de măsuri și politici pentru prevenirea și reducerea abandonului universitar

Pornind de la rezultatele cercetării, a fost formulat un set de **recomandări structurate pe două niveluri de intervenție**: universitar/instituțional și național. Recomandările propuse reflectă atât problemele recurente identificate în datele calitative (legate de tranziția din învățământul preuniversitar, integrarea academică și socială, adaptarea la așteptările universitare, sprijinul financiar, relația cu profesorii și accesul la servicii de sprijin), cât și pe cele identificate în datele cantitative. În ansamblu, aceste recomandări urmăresc să ofere direcții concrete și fezabile pentru prevenirea și reducerea abandonului universitar, în concordanță cu obiectivele PNRAU și cu eforturile de modernizare a învățământului superior din România.

1 Combaterea precarității materiale și consolidarea sprijinului socio-economic

Precaritatea materială a fost identificată ca principalul catalizator al abandonului universitar, afectând aproape jumătate dintre respondenții care au abandonat studiile și fiind strâns corelată cu angajarea disruptivă (61% au lucrat în anii I și/sau II, dintre care 39% cu normă întreagă). Recomandările de mai jos vizează reducerea presiunii financiare și crearea unui sistem de sprijin socio-economic predictibil și accesibil.

La nivel național (Ministerul Educației și Cercetării/PNRAU)	**La nivel instituțional** (universități)
Introducerea unui sistem de burse sociale diferențiate în funcție de venituri și/sau contexte socio-economice și familiale specifice, bazat pe anchete sociale riguroase și actualizate anual (interogare PatrimVen), cu cuantumuri adaptate la coșul minim de consum regional și la rata inflației. **Lansarea unui program național pentru alimentația studenților** (similar programului masă sănătoasă din învățământul preuniversitar), care să garanteze o masă caldă gratuită zilnic pentru studenții cu bursă socială sau în situații de risc. **Crearea unui mecanism național de stimulare a angajatorilor** pentru acordarea de programe flexibile (maximum 4 ore/zi sau zile libere pentru examene) studenților care lucrează. **Alocarea de fonduri dedicate** (de la bugetul de stat și din fonduri europene) pentru construirea, modernizarea și extinderea căminelor și cantinelor universitare, cu ținte clare de creștere a numărului de locuri accesibile.	**Dezvoltarea unor servicii integrate de informare, consiliere și asistență financiară personalizată** în cadrul Centrelor de Consiliere și Orientare în Carieră sau al unor structuri dedicate, cu accent pe studenții angajați și cei din medii vulnerabile. **Creșterea capacității de cazare și îmbunătățirea calității serviciilor** de cazare și masă, inclusiv prin predictibilitate în alocarea locurilor în căminele studențești și informare transparentă. **Colaborarea activă cu angajatorii locali** pentru crearea de internshipuri plătite și programe de muncă flexibile compatibile cu cerințele academice. **Suplimentarea fondului de burse din venituri proprii** și prioritizarea studenților cu risc ridicat de abandon pe baza unor criterii clare și echitabile.

2 Îmbunătățirea orientării vocaționale și a tranziției de la liceu la facultate

Deficitul de consiliere vocațională în liceu și alegerea frecvent conjuncturală a facultății reprezintă factori structurali majori ai abandonului timpuriu. Doar 10% dintre respondenții care au abandonat studiile au beneficiat de consiliere vocațională din partea consilierului școlar, iar dintre aceștia cel mult unul din patru a considerat-o utilă. Recomandările de mai jos vizează o tranziție mai bine pregătită și reducerea alegerilor neinformate.

La nivel național (Ministerul Educației și Cercetării/PNRAU)	**La nivel instituțional** (universități)
Introducerea unui program național obligatoriu de consiliere vocațională și orientare universitară în clasele a XI-a și a XII-a, cu module dedicate vieții universitare, autonomiei academice și cerințelor reale ale facultății. **Dezvoltarea și promovarea unei platforme naționale integrate de informare** (extinderea „Study in Romania" către candidați români), care să ofere materiale standardizate, tururi virtuale, videoclipuri cu studenți și absolvenți și date comparative despre programele de studiu. **Includerea în planul național de formare continuă** a diriginților și consilierilor școlari a competențelor specifice de orientare către studiile superioare. **Lansarea de campanii naționale** adresate elevilor și părinților privind beneficiile reale ale studiilor superioare și riscurile alegerilor conjuncturale.	**Organizarea de programe sistematice de orientare și adaptare pentru studenții de anul I** (ateliere practice, sesiuni de mentorat cu studenți mai mari, tururi virtuale și întâlniri de pregătire academică înainte de începerea semestrului). **Dezvoltarea de parteneriate active cu liceele** (vizite în campus, „o zi de student", ateliere de pregătire pentru admitere și sesiuni interactive de informare). **Crearea unui serviciu de reorientare rapidă și consiliere pentru studenții din anul I** care manifestă intenții de abandon sau semnale de neadecvare la programul ales. **Digitalizarea și diversificarea canalelor de informare cu privire la oferta educațională** a universităților și a facilităților oferite de acestea (podcasturi, ghiduri online, webinare).

3 Creșterea calității experienței academice și a relației profesor–student

Experiența academică negativă reprezintă al doilea cel mai frecvent factor de abandon menționat de studenți (49% au indicat relația cu profesorii, iar 47% percepția că nu dobândesc competențe practice utile). Studenții critică frecvent distanța emoțională a cadrelor didactice, interpretarea autonomiei ca indiferență, accentul excesiv pe teorie în detrimentul aplicațiilor practice și dificultatea percepută ca excesivă a examenelor. Recomandările de mai jos vizează îmbunătățirea calității predării, creșterea empatiei și a relevanței curriculare.

La nivel național (Ministerul Educației și Cercetării/PNRAU)	**La nivel instituțional** (universități)
Introducerea unui program național obligatoriu de formare continuă a cadrelor didactice universitare, axat pe competențe pedagogice moderne, comunicare empatică, echilibru teorie–practică și evaluare transparentă. **Elaborarea unor standarde naționale minime** privind structura fișa disciplinei, claritatea obiectivelor de învățare, inclusiv prin corelarea acestora cu rezultatele învățării elaborate în cadrul standardelor specifice pentru evaluarea externă a programelor de studii de către ARACIS, și ponderea componentelor practice în programele de studii (în cadrul disciplinelor de studii, prin metode moderne și inovatoare de predare-învățare-evaluare). **Stimularea universităților prin mecanisme de finanțare** (FDI sau alte fonduri) care să premieze îmbunătățirea calității experienței academice și retenției studenților.	**Dezvoltarea programelor interne de formare și mentorat pedagogic** pentru profesori, cu accent pe stiluri de predare inovative și adaptate la nevoile studenților, feedback constructiv și relații de sprijin real cu studenții. **Creșterea ponderii componentelor practice, aplicațiilor și studiilor de caz** în programele de studii, cu precădere în anul I, și explicitarea relevanței fiecărei discipline pentru viitoarea carieră. **Implementarea unor mecanisme regulate și anonime de feedback al studenților** privind calitatea cursurilor și relația cu cadrele didactice, cu măsuri concrete de îmbunătățire, dezvoltate cu consultarea tuturor actorilor relevanți (studenți, organizații studențești, absolvenți, cadre didactice, membri ai structurilor de conducere din universități etc.).

La nivel național (Ministerul Educației și Cercetării/PNRAU)	La nivel instituțional (universități)
	Optimizarea orarului și a organizării examenelor pentru a reduce suprapunerea sarcinilor și stresul academic excesiv, cu consultarea studenților, absolvenților, organizațiilor studențești și altor actori relevanți.

4 Sprijin psiho-emoțional, flexibilitate curriculară și combaterea demotivării

Factorii personali și motivaționali – stresul academic, epuizarea, anxietatea, frica de examen și neîncrederea cronică în sine – amplifică toți ceilalți factori de risc și reprezintă o componentă centrală a abandonului. Studenții în risc raportează frecvent că se simt copleșiți, iar colegii rămân principala sursă de suport emoțional. În același timp, flexibilitatea în alegerea cursurilor și adaptarea traseului educațional a fost indicată ca cel mai util tip de sprijin pentru continuarea studiilor. Recomandările de mai jos vizează reducerea demotivării și crearea unui cadru academic mai uman și mai adaptabil.

La nivel național (Ministerul Educației și Cercetării/PNRAU)	La nivel instituțional (universități)
Introducerea unui standard național minim privind serviciile de consiliere psihologică și suport emoțional în universități, cu finanțare dedicată și indicatori de performanță clari. **Promovarea flexibilității curriculare la nivel de sistem:** posibilitatea de a alege trasee personalizate, recunoașterea competențelor dobândite prin experiență profesională și prelungirea perioadei de absolvire cu până la 2 ani fără penalități. **Dezvoltarea unui program național „A doua șansă”** pentru reintegrarea studenților care au abandonat anterior, cu recunoașterea perioadelor de studii parcurse anterior și echivalarea creditelor obținute anterior, precum și acces prioritar la locuri bugetate.	**Consolidarea și extinderea serviciilor de consiliere psihologică și suport emoțional** prin CCOC, cu programare rapidă, confidențialitate garantată și sesiuni regulate de gestionare a stresului și anxietății examenelor. **Implementarea unui sistem flexibil de acumulare a creditelor și alegere a cursurilor**, inclusiv opțiuni interdisciplinare și posibilitatea de a modifica traseul academic în funcție de nevoile individuale. **Organizarea de programe de mentorat și tutorat academic** combinate cu suport emoțional, cu accent pe reducerea sentimentului de izolare și pe construirea încrederii în sine. **Monitorizarea periodică a nivelului de stres și demotivare** prin chestionare anonime scurte și intervenții rapide pentru studenții aflați în situații de risc.

5 Sprijin psiho-emoțional, flexibilitate curriculară și combaterea demotivării

Studenții cu dizabilități sau cerințe educaționale speciale se confruntă cu bariere suplimentare – fizice, academice și psihosociale – care le cresc semnificativ riscul de abandon. Deși cadrul legal (Legea nr. 199/2023 și OME nr. 4481/2024) prevede obligații clare de accesibilizare, structurile de suport rămân fragile, subfinanțate și insuficiente, iar stigmatizarea face ca mulți studenți să evite solicitarea ajutorului oficial.

La nivel național (Ministerul Educației și Cercetării/PNRAU)	La nivel instituțional (universități)
Crearea unei linii bugetare distincte și predictibile, dedicată exclusiv serviciilor de suport	**Înființarea sau consolidarea Birourilor / Centrelor dedicate pentru studenți cu**

La nivel național (Ministerul Educației și Cercetării/PNRAU)	**La nivel instituțional** (universități)
pentru studenții cu dizabilități, independentă de finanțarea de bază a universităților. **Subvenționarea directă a serviciilor esențiale** pentru asigurarea condițiilor de studiu necesare, precum tehnologii asistive sau materiale adaptate. **Dezvoltarea unei rețele naționale de centre universitare de incluziune**, cu standarde minime de calitate și schimb de bune practici. **Lansarea de campanii naționale** de reducere a stigmatizării și de încurajare a declarării dizabilității.	**dizabilități**, cu personal specializat și resurse adecvate. **Adaptarea reală** a infrastructurii fizice, a curriculelor, a metodelor de predare și evaluare la nevoile individuale. **Formarea continuă a cadrelor didactice** și a personalului administrativ în domeniul incluziunii și accesibilizării. **Implementarea unor proceduri simple, confidențiale și nediscriminatorii** pentru identificarea și sprijinirea timpurie a studenților cu nevoi speciale.

6 Monitorizare, avertizare timpurie și fundamentarea politicilor pe date

Cercetarea a evidențiat o lipsă acută de date sistematice, actualizate și comparative atât la nivel instituțional, cât și național privind amploarea, cauzele specifice și factorii de risc ai abandonului universitar. Fără monitorizare riguroasă și mecanisme de avertizare timpurie, intervențiile rămân reactive, insuficient țintite și greu de evaluat în ceea ce privește impactul real asupra retenției studenților.

La nivel național (Ministerul Educației și Cercetării/PNRAU)	**La nivel instituțional** (universități)
Publicarea anuală a unui Raport Național privind Abandonul și Tranziția în Învățământul Superior, cu date comparative pe universități, domenii de studiu, medii de proveniență și profiluri socio-demografice. **Implementarea unui sistem național integrat de avertizare timpurie** bazat pe date administrative (credite acumulate, absențe, performanțe academice, semnale de angajare disruptivă). **Evaluarea periodică** (ex-ante și ex-post) a impactului modificărilor de politici (ex. cuantumul burselor, reguli de finanțare, flexibilitate curriculară) asupra ratei abandonului. **Obligativitatea raportării standardizate** de către toate universitățile a indicatorilor de retenție și abandon, cu includerea acestora în procesul de alocare a fondurilor.	**Dezvoltarea unui sistem intern de monitorizare continuă a studenților cu risc**, bazat pe credite, absențe, note și semnale psiho-emoționale, cu alertă automată către CCOC și tutori. **Crearea unui tablou de bord instituțional** accesibil conducerii, decanilor și CCOC, cu indicatori de retenție actualizați lunar. **Utilizarea datelor pentru intervenții personalizate** și planuri individuale de recuperare academică și suport emoțional. **Colaborarea cu alte universități și cu ministerul de resort** pentru benchmarking și transfer de bune practici.

Referințe

Literatură științifică, studii și rapoarte instituționale

Alexe-Coteț, D., Păunescu, M., și Hâj, C. M. (2022). *Abandonul în învățământul superior românesc: Definire, măsurare, interpretare*. Editura UEFISCDI. https://editura.uefiscdi.ro/6-abandonul-in-invatamantul-superior-romanesc-definire-masurare-interpretare

Álvarez, D. (2021). Analysis of university dropout in Spain: A bibliometric study. *Publicaciones, 51*(2), 241–261. https://doi.org/10.30827/publicaciones.v51i2.23843

Autoritatea Suedeză pentru Învățământ Superior [Universitetskanslersämbetet]. (2024). *UKÄ: An overview – English annual report 2024*. https://www.uka.se/download/18.2215701c18c6242f0141e50f/1702630438362/UK%C3%84_An%20overview-engelska%20%C3%A5rsrapporten_webb_enkelsidor.pdf

Becker, R., și Hecken, A. E. (2009). Higher education or vocational training? An empirical test of the rational action model of educational choices suggested by Breen and Goldthorpe and Esser. *Acta Sociologica, 52*(1), 25–45. https://doi.org/10.1177/0001699308100632

Behr, A., Giese, M., Teguim Kamdjou, H. D., și Theune, K. (2020). Dropping out of university: A literature review. *Review of Education, 8*(2), 614–652. https://doi.org/10.1002/rev3.3202

Belloc, F., Maruotti, A., și Petrella, L. (2010). University drop-out: An Italian experience. *Higher Education, 60*(2), 127–138. https://doi.org/10.1007/s10734-009-9290-1

Boll, C., Leppin, J., și Puckelwald, J. (2020). *The economic costs of educational underachievement* (ZEW Discussion Paper nr. 20-085). Leibniz Centre for European Economic Research (ZEW).

Borș, O. (2020). Poziționarea elevilor cu status socio-economic scăzut față de învățarea școlară – studiu de caz. *Journal of Pedagogy – Revista de Pedagogie, 68*(1), 51–70. https://doi.org/10.26755/RevPed/2020.1/51

Bourdieu, P., și Passeron, J.-C. (1978). *Reproduction in education, society and culture*. Sage.

Bozick, R. (2007). Making it through the first year of college: The role of students' economic resources, employment, and living arrangements. *Sociology of Education, 80*(3), 261–285. https://doi.org/10.1177/003804070708000304

Braun, V., și Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Çağlar, A., Alp, E., Çetinkaya, E., și Karadeniz, O. (2026). Enhancing graduate employability through extended internships in vocational higher education: Evidence from Türkiye. *International Journal of Educational Development, 121*, articolul 103515. https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2026.103515

Callender, C. (2015). Term-time employment and its impact on the student experience. *Widening Participation and Lifelong Learning, 17*(3), 78–95. https://doi.org/10.5456/WPLL.17.3.47

Carson, T. (2010). Overcoming student hardship at Swinburne University, Australia: An insight into the impact of equity scholarships on financially disadvantaged university students. *Widening Participation and Lifelong Learning, 12*(3), 36–59. https://doi.org/10.5456/WPLL.12.3.36

Comisia Europeană. (2025a). *Education and training monitor 2025: Poland*. Oficiul pentru Publicații al Uniunii Europene. https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor/en/country-reports/poland.html

Comisia Europeană. (2025b). *Education and training monitor 2025: Portugal*. Oficiul pentru Publicații al Uniunii Europene. https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor/en/country-reports/portugal.html

Curaj, A., Cismaru, D.-M., Corbu, N., Fiț, C.-R., Frunzaru, V., Gologan, D., Hâj, C. M., Mărgineanu, A., Stăvaru, A.-M., și Ștefăniță, O. (2020). *Politici publice privind echitatea în învățământul superior: Impactul burselor sociale și al locurilor speciale pentru absolvenții de licee din mediul rural*. Comunicare.ro. https://edituracomunicare.ro/noutati/politici-publice-privind-echitatea-in-invatamantul-superior-impactul-burselor-sociale-si-al-locurilor-speciale-pentru-absolventii-de-licee-din-mediul-rural-598.html

Deaconu, Ș. M., și Hâj, C. M. (2022). *Studiu privind angajabilitatea absolvenților de învățământ superior din România (2021)*. Editura UEFISCDI. https://editura.uefiscdi.ro/13-studiu-privind-angajabilitatea-absolventilor-de-invatamant-superior-din-romania-2021

Deaconu, Ș. M., Olah, R., și Hâj, C. M. (2024). Do early signals count? Exploring potential root causes of university dropout. În A. Curaj, C. M. Hâj și R. Pricopie (ed.), *European Higher Education Area 2030: Bridging realities for tomorrow's higher education* (pp. 295–334). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-75140-0_18

Departamentul pentru Învățământ Superior, Cercetare, Inovație și Știință [Department of Further and Higher Education, Research, Innovation and Science]. (f.a.). *Student accommodation assistance*. Guvernul Irlandei. https://www.gov.ie/en/department-of-further-and-higher-education-research-innovation-and-science/services/student-accommodation-assistance/

EACEA. (2022). *Către echitate și incluziune în învățământul superior din Europa. Raport Eurydice*. Oficiul pentru Publicații al Uniunii Europene. https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/fa946919-b564-11ec-b6f4-01aa75ed71a1/language-en

Edgerton, J. D., Roberts, L. W., și Peter, T. (2013). Disparities in academic achievement: Assessing the role of habitus and practice. *Social Indicators Research, 114*(2), 303–322. https://doi.org/10.1007/s11205-012-0147-0

Eigenberger, M. E., și Sealander, K. A. (2001). A scale for measuring students' anti-intellectualism. *Psychological Reports, 89*(2), 387–402. https://doi.org/10.2466/pr0.2001.89.2.387

Gairín, J., Triado, X. M., Feixas, M., Figuera, P., Aparicio-Chueca, P., și Torrado, M. (2014). Student dropout rates in Catalan universities: Profile and motives for disengagement. *Quality in Higher Education, 20*(2), 165–182. https://doi.org/10.1080/13538322.2014.925230

Gonçalves, G. S., Serra, F. A. R., Storopoli, J. E., Scafuto, I. C., și Rafael, D. N. (2024). Undergraduate student retention activities: Challenges and research agenda. *Sage Open, 14*(3), articolul 21582440241249334. https://doi.org/10.1177/21582440241249334

Gretzky, M., și Lerner, J. (2020). Students of academic capitalism: Emotional dimensions in the commercialization of higher education. *Sociological Research Online, 26*(1), 205–221. https://doi.org/10.1177/1360780420968117

Hassel, S., și Ridout, N. (2018). An investigation of first-year students' and lecturers' expectations of university education. *Frontiers in Psychology, 8*, articolul 2218. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02218

Hauschildt, K. (2024). Socio-economic background of students. În K. Hauschildt (ed.), *Social and economic conditions of student life in Europe: Eurostudent 8 synopsis of indicators 2021–2024*. wbv Media. https://doi.org/10.3278/6001920ew002

HEFCE. (2012). *What works? Student retention & success programme: Final report*. Higher Education Funding Council for England. https://www.advance-he.ac.uk/knowledge-hub/building-student-engagement-and-belonging-higher-education-time-change-final-report

Herțeliu, C., Alexe-Coteț, D., Hâj, C. M., și Pârvan, A. T. (2022). Defining and measuring dropout phenomenon in Romanian public universities. În A. Curaj, L. Deca și R. Pricopie (ed.), *European Higher Education Area: Challenges for a new decade* (pp. 93–118). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-94496-4_6

Heublein, U. (2014). Student drop-out from German higher education institutions. *European Journal of Education, 49*(4), 497–513. https://doi.org/10.1111/ejed.12097

Hovdhaugen, E. (2015). Working while studying: The impact of term-time employment on dropout rates. *Journal of Education and Work, 28*(6), 631–651. https://doi.org/10.1080/13639080.2013.869311

Keup, J. R. (2007). Great expectations and the ultimate reality check: Voices of students during the transition from high school to college. *NASPA Journal, 44*(1), 3–31. https://doi.org/10.2202/1949-6605.1752

Kocsis, Á., și Molnár, G. (2025). Factors influencing academic performance and dropout rates in higher education. *Oxford Review of Education, 51*(3), 414–432. https://doi.org/10.1080/03054985.2024.2316616

Lacerda, I. P., Valentini, F., și Yunes, M. A. M. (2023). University student housing as a protective context for academic performance development: A longitudinal multilevel study. *Trends in Psychology*. Publicare online în avans. https://doi.org/10.1007/s43076-023-00307-6

Lehmann, W. (2007). „I just didn't feel like I fit in": The role of habitus in university dropout decisions. *Canadian Journal of Higher Education, 37*(2), 89–110. https://doi.org/10.47678/cjhe.v37i2.542

Lessky, F., și Unger, M. (2023). Working long hours while studying: A higher risk for first-in-family students and students of particular fields of study? *European Journal of Higher Education, 13*(3), 347–366. https://doi.org/10.1080/21568235.2022.2047084

Logan, J., Hughes, T., și Logan, B. (2016). Overworked? An observation of the relationship between student employment and academic performance. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice, 18*(3), 250–262. https://doi.org/10.1177/1521025115622777

Lorenzo-Quiles, O., Galdón-López, S., și Lendínez-Turón, A. (2023). Factors contributing to university dropout: A review. *Frontiers in Education, 8*, articolul 1159864. https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1159864

Meyer, T., și Thomsen, S. L. (2018). The role of high-school duration for university students' motivation, abilities and achievements. *Education Economics, 26*(1), 24–45. https://doi.org/10.1080/09645292.2017.1351525

Mu, L., și Cole, J. (2018, aprilie). *Dimensions of expectations: How it breaks freshman myth* [lucrare prezentată]. American Educational Research Association (AERA) Annual Meeting, New York, NY, Statele Unite ale Americii. https://scholarworks.iu.edu/dspace/items/860cb443-a147-4003-8d9f-f890b9185ba5

OECD. (2025). *Education at a glance 2025: OECD indicators*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/1c0d9c79-en

Ogren, C. A. (2003). Rethinking the „nontraditional" student from a historical perspective: State normal schools in the late nineteenth and early twentieth centuries. *The Journal of Higher Education, 74*(6), 640–664. https://doi.org/10.1080/00221546.2003.11780862

Reynolds, C. L. (2020). The effect of dormitory residence during college on student outcomes. *Journal of Human Capital, 14*(2), 249–289. https://doi.org/10.1086/709534

Rußmann, M., Netz, N., și Lörz, M. (2023). Dropout intent of students with disabilities. *Higher Education, 88*, 183–208. https://doi.org/10.1007/s10734-023-01111-y

Thomas, W. I., și Thomas, D. S. (1928). *The child in America*. Alfred A. Knopf. [fără

DOI, URL stabil sau ISBN – ediție anterioară sistemului ISBN]

Xiong, X. (2025). Influence of teaching styles of higher education teachers on students' engagement in learning: The mediating role of learning motivation. *Education for Chemical Engineers, 51*, 87–102. https://doi.org/10.1016/j.ece.2025.02.005

Zacharias, N., și Ryan, J. (2021). Moving beyond „acts of faith": Effective scholarships for equity students. *Journal of Higher Education Policy and Management, 43*(2), 147–165. https://doi.org/10.1080/1360080X.2020.1777499

Zarifa, D., Kim, J., Seward, B., și Walters, D. (2018). What's taking you so long? Examining the effects of social class on completing a bachelor's degree in four years. *Sociology of Education, 91*(4), 290–322. https://doi.org/10.1177/0038040718802258

Acte normative

Hotărârea Guvernului nr. 387/2025 pentru aprobarea metodologiei privind organizarea și funcționarea Programului național de reducere a abandonului universitar. (2025). Monitorul Oficial al României, Partea I, nr. 348 din 22 aprilie 2025. https://legislatie.just.ro/public/DetaliiDocument/296796

Legea învățământului superior nr. 199/2023. (2023). Monitorul Oficial al României, Partea I, nr. 614 din 5 iulie 2023. https://legislatie.just.ro/Public/DetaliiDocument/271898

Ministerul Educației. (2024). *Ordinul nr. 4.481/2024 pentru aprobarea Normelor privind accesibilizarea învățământului superior pentru persoanele cu dizabilități*. Monitorul Oficial al României, Partea I, nr. 496 din 29 mai 2024. https://legislatie.just.ro/public/DetaliiDocument/283314

Sitografie

ELA [Ekonomiczne Losy Absolwentów]. (f.a.). *Polish graduate tracking system*. Ministerul Științei și Învățământului Superior din Polonia. https://ela.nauka.gov.pl/en/home

Employment and Social Development Canada. (f.a.). *Student work placement program*. Guvernul Canadei. https://www.canada.ca/en/employment-social-development/programs/student-work-placement-program.html

Eurydice. (f.a.-a). *Austria: 13.4 National reforms in higher education*. Comisia Europeană. https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/eurypedia/austria/national-reforms-higher-education

Eurydice. (f.a.-b). *Belgium – Flemish Community: Guidance and counselling in early childhood and school education*. Comisia Europeană. https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/eurypedia/belgium-flemish-community/guidance-and-counselling-early-childhood-and-school-education

Eurydice. (f.a.-c). *Denmark: 13.4 National reforms in higher education*. Comisia Europeană. https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/eurypedia/denmark/national-reforms-higher-education

Eurydice. (f.a.-d). *Estonia: 13.4 National reforms in higher education*. Comisia Europeană. https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/eurypedia/estonia/national-reforms-higher-education

Eurydice. (f.a.-e). *France: 13.4 National reforms in higher education*. Comisia Europeană. https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/eurypedia/france/national-reforms-higher-education

Eurydice. (f.a.-f). *Spain: 13.4 National reforms in higher education*. Comisia Europeană. https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/eurypedia/spain/national-reforms-higher-education

Ministerul Educației, Formării Profesionale și Sportului din Spania [Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes]. (f.a.). *Becas y ayudas para estudiantes*. https://www.becaseducacion.gob.es/portada.html

Ministerul Educației și Cercetării din Estonia [Haridus- ja Teadusministeerium]. (f.a.).

Recognition of prior learning and work experience. https://www.hm.ee/en/education-research-and-youth-affairs/recognition-prior-learning-and-work-experience

Munich Business School. (f.a.). *Working alongside your studies: What rules should I follow?* https://www.munich-business-school.de/en/l/guide/working-alongside-your-studies

National Careers Service. (f.a.). *National Careers Service*. Departamentul pentru Educație al Regatului Unit [Department for Education]. https://nationalcareers.service.gov.uk/

Onderwijskiezer. (f.a.). *Onderwijskiezer*. Centrele pentru Consilierea Elevilor [Centra voor Leerlingenbegeleiding] și Departamentul pentru Educație și Formare al Comunității Flamande. http://onderwijskiezer.be/

Serviciul Public Francez [Service-Public]. (f.a.). *Students: How to apply for the Crous meal at 1 €?* https://www.service-public.gouv.fr/particuliers/actualites/A16017?lang=en

Anexa 1 – Ghid de interviu pentru focus-grupurile cu studenți în risc de abandon

Introducere (15 minute)

1. **Pentru început, să facem un tur de prezentare:** fiecare să ne spună prenumele, de la ce facultate și din ce an sunteți? Sunteți angajat/ă?
2. **Povestiți, vă rog, cum ați ales facultatea la care studiați acum.**
    - **(domeniu)** La ce vă așteptați când ați ales această specializare/facultate?
    - **(grad de informare)** Ce informații ați avut despre facultatea aleasă? Aveați informații despre cursurile de aici și șansele de a vă angaja în urma celor învățate?
    - **(influențe sociale)** Cu cine v-ați sfătuit legat de alegerea facultății?

Tranziție (15 minute)

3. **Să continuăm discuția despre cum a fost pentru voi primul an universitar sau tranziția de la liceu la facultate.**
    - Cum v-ați descurcat cu organizarea și acoperirea cheltuielilor de cazare, transport, masă și participare la cursuri?
    - Cum v-ați adaptat la stilul de predare și evaluare din facultate? Cum vi s-au părut cursurile? Interesante? Grele? Legate de ceea ce voiați să faceți pe viitor?

Întrebări-cheie (50 minute)

4. **Povestiți-ne despre principalele probleme pe care voi și colegii voștri le întâmpinați în efortul vostru de a absolvi facultatea?**
    - financiare (cazare, transport, masă, computer, rechizite și alte cheltuieli necesare participării la cursuri);
    - personale (familiale), relaționale (prieteni, cunoștințe);
    - lipsa timpului (lucrez, urmez 2 facultăți, responsabilități de familie);
    - dificultatea, inutilitatea sau neatractivitatea cursurilor;
    - relația cu profesorii, colegii, secretariatul, personalul administrativ responsabil de cămine etc.;
    - relația job-facultate și prezența la cursuri;
    - motivația personală;
    - altele.
5. **Am vorbit despre probleme voastre, care credeți că sunt principalele motive pentru care o parte din colegii voștri nu termină facultatea?**
    - Relația cu profesorii;
    - Relația cu colegii;
    - Costuri ridicate;
    - Dificultatea examenelor și a materiilor;
    - Aplicabilitate redusă a cursurile;
    - Domeniul de studiu prost ales;
    - Jobul;
    - Dificultatea de adaptare;
    - Domeniul de studiu nu era potrivit pentru ceea ce voiați să profesați;
    - Probleme familiale sau medicale;
    - Lipsa de motivație sau interes pentru facultate.
6. **Puteți să împărtășiți cum vă organizați și gestionați cerințele facultății, mai ales în perioadele de vârf** (finalul semestrului, sesiunea, suprapunerea mai multor termene limită pentru teme/proiecte).
    - Care sunt cerințele facultății pe care le considerați cel mai ușor de gestionat? Ce cerințe vă provoacă cel mai mult stres sau dificultăți?

- Facultatea are anumite cerințe pe care le considerați nerealiste sau nedrepte? De ce vi se par așa?
- Cum vă pregătiți pentru un examen sau pentru un proiect mai greu? Cum vă organizați, ce dificultăți întâmpinați cel mai des (probleme de concentrare, timpul, accesul la resurse) și cum le depășiți?
- Ce vă motivează cel mai mult să învățați (profesorii, colegii, tutorii de an, ședințele de consiliere)? Ne puteți împărtăși un moment sau o experiență care v-a motivat să răspundeți mai bine cerințelor facultății?
- Când vă simțiți copleșiți, că e prea mult, ce faceți ca să vă reveniți sau să nu renunțați la facultate?
- Ce ați avea nevoie pentru a gestiona mai bine cerințele facultății? Sprijin academic? Acces la bibliotecă, laboratoare și materiale online?

7. **Să ne imaginăm că ați fi rectorul universității; ce măsuri ați lua pentru a sprijini studenții cărora le e greu să termine facultatea?**

- Creșterea burselor?
- Mai multe camere de cămin disponibile?
- Flexibilitate pentru prezență?
- Consiliere și orientare în carieră?
- Sprijin academic personalizat?
- Cursuri mai ușoare și/sau mai atractive?

Încheiere (10 minute)

8. **Povestiți-ne despre un moment sau o experiență care v-a motivat să continuați facultatea, oricât de greu v-a fost.**

9. **Care sunt planurile voastre de viitor în privința facultății?**

- Doriți să vă dați licența și/sau să continuați cu un master?
- Ce dificultăți sau temeri aveți privind terminarea facultății?
- Ce aveți nevoie pentru a termina facultatea? Cu ce vă poate sprijini facultatea?

10. **Am discutat despre accesul în învățământul universitar, despre alegerea unei facultăți, dar și despre problemele întâmpinate ca student la ciclul de licență. De asemenea, am vorbit despre posibilele soluții pentru diminuarea sau eliminarea acestor probleme. Ce credeți că ar mai fi trebuit spus pe această temă?**

Anexa 2 – Ghid de interviu al reprezentanților universităților

1. **Pentru început, vă rog să spuneți câteva lucruri despre dumneavoastră.** Ce funcție aveți în universitate? Care este legătura dvs. cu tematica abandonului universitar (dacă e implicat/ă în

monitorizare, dacă are atribuții directe sau indirecte, dacă a fost implicată în cercetări sau proiecte pe subiect etc.)

(3 minute)

- De când ocupați această funcție?
- Faceți parte din Senatul universității/Consiliul de administrație/Consiliul unei facultăți sau din alte structuri ale universității care pot lua decizii pe acest subiect?
- Relația cu tematica abandonului universitar

2. **Cum evaluați situația abandonului în rândul studenților din universitatea/facultatea dumneavoastră? Cunoașteți dimensiunea acestui fenomen în universitatea/facultatea dvs.?**

(3 minute)

- Cum a evoluat această situație în timp?

3. **Care sunt, din perspectiva dvs., motivele pentru care studenții abandonează studiile?**

(15 minute)

- financiare (cazare, transport, masă, computer, rechizite și alte cheltuieli necesare participării la cursuri);
- personale (familiale), relaționale (prieteni, cunoștințe);
- lipsa timpului (lucrează, urmează două facultăți, responsabilități de familie);
- munca pe perioada studiilor;
- dificultatea, inutilitatea sau neatractivitatea cursurilor;
- relația cu profesorii, colegii, secretariatul, personalul administrativ responsabil de cămine etc.;
- relația loc de muncă – facultate și prezența la cursuri;
- motivația personală;
- altele: care?

4. **Cum reușesc studenții să gestioneze cerințele academice ale facultății, mai ales în perioadele de vârf (finalul semestrului, sesiunea, suprapunerea mai multor termene limită pentru teme/proiecte)?**

(5 minute)

- Cât sunt de pregătiți studenții să facă față cerințelor din învățământul superior?
- Care sunt cerințele facultății pe care studenții le consideră cel mai ușor de gestionat? Care sunt cerințele care le provoacă cel mai mult stres sau dificultăți?
- Sunt anumite cerințe pe care studenții le consideră nerealiste sau nedrepte? Care sunt și de ce credeți că sunt astfel considerate?
- Ce-i motivează pe studenți cel mai mult să învețe (profesorii, colegii, tutorii de an, ședințele de consiliere)?

5. **Vă propun să vorbim câteva minute despre participarea studenților la piața muncii. Care este situația studenților de la ciclul de licență din universitatea/facultatea dumneavoastră în această privință?**

(5 minute)

- Cum gestionează studenții împăcarea rolului de student cu cel de angajat pe piața muncii?
- Cum gestionează universitatea împăcarea rolului de student cu cel de angajat pe piața muncii? Există flexibilitate din partea universității/profesorilor legat de program și de cerințe (de exemplu, pot participa la ale grupe de seminar, pot compensa absențele cu alte activități etc.)?

6. **Care este rolul Centrului de Consiliere și Orientare în Carieră în privința diminuării riscului de abandon în rândul studenților?**

(5 minute)

- În ce măsură există cerințe din partea studenților pentru a primi ajutor, îndrumare sau consiliere din partea specialiștilor din acest Centru?
- Care este impactul acestui Centru? Puteți da exemple de situații în care studenții beneficiari au depășit anumite dificultăți și au continuat studiile (nu au abandonat)?

7. **Ce instrumente și măsuri derulează sau implementează universitatea dumneavoastră pentru prevenirea și reducerea abandonului universitar?**

   (5 minute)

   a. **Mecanisme de monitorizare a fenomenului abandonului**: Cum monitorizați studenții în risc de abandon? Folosiți instrumente de avertizare timpurie, analize periodice, rapoarte interne, baze de date dedicate?

   b. **Măsuri financiare și sociale**: Există burse speciale, sprijin financiar direct, reduceri de taxe, programe de sprijin social pentru studenți în situații vulnerabile? Alte tipuri de ajutoare (ex. facilități de cazare, masă, transport)?

   c. **Măsuri academice pentru sprijinirea studenților**: Oferiți activități remediale, sesiuni de tutorat academic, cursuri de recuperare sau programe speciale pentru creșterea performanței academice?

   d. **Măsuri de integrare socială și academică a studenților:** Ce acțiuni organizați pentru a facilita integrarea studenților în comunitatea universitară (evenimente, activități extracurriculare, programe de buddy/mentorat social)?

   e. **Servicii de consiliere și mentorat:** Există servicii de consiliere psihologică, orientare în carieră sau mentorat academic? Cum sunt organizate aceste servicii?

   f. **Măsuri de flexibilizare pentru studenții** care lucrează: Sunt disponibile programe de studii adaptate, orare flexibile, posibilitatea de a opta pentru forme alternative de învățare (online, blended learning etc.)?

8. **Ce măsuri suplimentare, în afara celor deja implementate în prezent, considerați că ar fi potrivite pentru prevenirea și reducerea abandonului universitar în instituția dumneavoastră?**

   (3 minute)

9. **Să ne imaginăm că ați fi ministrul învățământului. Care sunt măsurile pe care le-ați lua pentru a scădea rata abandonului în universități?**

   (3 minute)

10. **Am discutat despre riscul de abandon și despre posibile măsuri pentru diminuarea acestui fenomen în universitățile românești. Ce credeți că ar mai trebui spus pe lângă cele discutate?**

    (3 minute)

Anexa 3 – Detalii teoretice pentru fundamentarea factorilor care influențează abandonul universitar

Atunci când vorbim despre abandon universitar, unul dintre cele mai influente modele este cel al integrării propus de Tinto (1975). Modelul Integrării Studenților al lui Tinto (1975) explică abandonul universitar prin prisma integrării academice și sociale a studenților în mediul universitar. Tinto argumentează că decizia unui student de a continua sau de a renunța la facultate depinde de cât de bine reușește să se adapteze atât din punct de vedere academic, cât și social (Tinto, 1975). În cadrul cercetării noastre, am inclus o categorie de factori ai integrării sociale din modelul Tinto, precum și factorii academici care sunt relevanți pentru integrarea academică a studenților.

Astin (1999) a dezvoltat Teoria Implicării Studenților care se aseamănă cu modelul lui Tinto (1975) pentru a explica modul în care gradul de implicare al unui student în activitățile academice și extracurriculare influențează succesul său universitar (Astin, 1999). Principiul de bază al teoriei sale ar putea fi definit astfel: cu cât un student este mai implicat în experiența universitară, cu atât are mai multe șanse să învețe, să se dezvolte și să își finalizeze studiile. În consecință, în cercetarea noastră am introdus factori ai implicării studenților în activități extracurriculare.

Modelul Integrat al Retenției Studenților (Cabrera et al., 1993) dezvoltă modelul propus de Tinto (1975), adăugând rolul factorilor economici, psihologici și sociali în decizia de a rămâne sau de a abandona facultatea, alături de factorii integrării studenților. Modelul dezvoltat de Cabrera et al. (1993) oferă o perspectivă mai cuprinzătoare asupra retenției studenților, arătând că succesul academic este influențat nu doar de integrarea socială și academică, ci și de sprijinul financiar, al familiei și percepția asupra facultății. În cadrul cercetării noastre, am inclus o categorie de factori care evaluează sprijinul financiar primit de studenți atât din partea familiei, cât și de la universitate.

Mai recent, teoria autodeterminării propusă de Ryan & Deci (2020) susține că oamenii sunt mai motivați și mai împliniți atunci când își satisfac trei nevoi psihologice fundamentale: autonomie, prin dorința de a avea control asupra propriilor alegeri și acțiuni, competență, prin nevoia de a simți că posedă abilitățile necesare pentru a reuși, și relaționare, prin nevoia de a avea conexiuni sociale și sprijin din partea celorlalți. Aplicată în învățământul superior, teoria ar presupune indicatori relevanți pentru creșterea autonomiei studenților (oferirea de opțiuni și flexibilitate în alegerea cursurilor), sprijinirea competenței (feedback pozitiv, oportunități de învățare activă și mentorat) și îmbunătățirea relaționării (incluziune, relaționare colegi, profesori). Modelul a stat la baza conceperii categoriei de factori academici introduși în cercetare.

Bean și Metzner (1985) dezvoltă un model de analiză a abandonului în rândul studenților non-tradiționali (cei care nu locuiesc în campus, sunt mai în vârstă decât studenții tradiționali și de obicei lucrează pe perioada studiilor). Modelul lor extinde teoria lui Tinto (1975), argumentând că, pentru acești studenți, integrarea socială contează mai puțin, iar factori externi precum obligațiile familiale, munca și sprijinul financiar joacă un rol mai mare în decizia de abandon. Am luat în considerare acest model prin includerea în analiză a studenților de la programele cu frecvență redusă sau la distanță.

Deși modelele clasice de analiză a abandonului universitar, precum cel propus de Tinto, pun accentul pe integrarea academică și socială a studentului, literatura recentă atrage atenția asupra limitelor explicative ale acestei perspective. Într-o sinteză cuprinzătoare a literaturii academice recente cu privire la abandonul universitar, Lorenzo-Quiles et al. (2023) au identificat o serie de factori recurenți care explică acest fenomen. Astfel, autorii concluzionează că abandonul este determinat, în principal, de factori personali și psihologici, printre care se numără stresul, anxietatea, frustrarea, demotivarea, dificultățile de adaptare la viața universitară, percepția negativă asupra propriei persoane, lipsa integrării în comunitatea academică, nivelul socio-economic scăzut, contextul familial vulnerabil, precum și diverși factori instituționali care pot influența starea de demotivare a studentului. Acești factori acționează adesea cumulativ, slăbind motivația studentului și determinându-l să renunțe la studii, chiar și în cazurile în care percepția asupra calității educației oferite este pozitivă. În construcția cadrului analitic și a instrumentelor de cercetare, analiza prezentă a avut în vedere atât modelele clasice ale abandonului universitar, cât și abordările recente, compunând un instrument care cuprinde o serie diversă de factori analizați.

Integrarea acestor perspective teoretice în analiza empirică contribuie la fundamentarea solidă a concluziilor și recomandărilor formulate, și permite relaționarea rezultatelor cu cele din literatura internațională și cu politicile educaționale naționale care vizează echitatea, retenția și succesul academic.

Anexa 4 – Chestionar privind motivele abandonului universitar

Ministerul Educației și Cercetării, prin UEFISCDI, dorește să afle opinia ta despre parcursul tău universitar.

Completează chestionarul nostru și ajută-ne să înțelegem experiența ta de student! E confidențial, scurt și poate face diferența pentru viitorii studenți! Completarea chestionarului durează **5-7 minute**!

Acest demers se adresează persoanelor care au început o facultate în România, dar nu au finalizat-o, și urmărește să afle direct de la tine ce dificultăți sau motive au stat la baza acestei decizii. Scopul este să putem dezvolta politici și măsuri prin care, pe viitor, statul să sprijine mai bine studenții fie că este vorba despre informații mai clare, consiliere de calitate sau burse sau alte instrumente punctuale de sprijin. Găsești mai multe informații aici.

Q1 *Acord GDPR: *Obligatorie; Form Radio*

Conform prevederilor Regulamentului (UE) 2016/679 privind protecția persoanelor fizice în ceea ce privește prelucrarea datelor cu caracter personal și privind libera circulație a acestor date (GDPR), vă informăm că datele personale furnizate prin completarea acestui formular sunt colectate și prelucrate de UEFISCDI, în calitate de operator de date, în scopul organizării și desfășurării evenimentelor din cadrul proiectului „Intervenții pentru învățământul terțiar – măsuri sistemice pentru prevenirea și reducerea abandonului universitar" (cod MySMIS: 322473), precum și în scopuri statistice sau de raportare internă. Datele colectate includ detalii privind parcursul dvs. educațional. Temeiul legal al prelucrării este consimțământul dumneavoastră (art. 6 alin. (1) lit. a din GDPR), exprimat prin completarea și transmiterea formularului. Datele colectate vor fi păstrate pe durata necesară organizării evenimentului și vor fi șterse ulterior, cu excepția situațiilor în care există obligații legale de păstrare. Drepturile dumneavoastră includ: - dreptul de acces la datele personale; - dreptul la rectificarea sau ștergerea acestora; - dreptul de a restricționa prelucrarea; - dreptul de opoziție; - dreptul de a vă retrage consimțământul în orice moment, fără a afecta legalitatea prelucrării anterioare; - dreptul de a depune o plângere la Autoritatea Națională de Supraveghere a Prelucrării Datelor cu Caracter Personal (ANSPDCP). Pentru întrebări legate de prelucrarea datelor sau pentru exercitarea drepturilor menționate, ne puteți contacta la: echitate@uefiscdi.ro. Prin completarea acestui formular, declarați că ați fost informat(ă) cu privire la prelucrarea datelor personale și că vă exprimați consimțământul în mod liber, informat și neechivoc.

Da	Nu
☐	☐

Q2. *Cel puțin unul dintre părinții tăi are studii superioare: *Obligatorie; Form Radio*

Da	Nu
☐	☐

Q3. *Ai cel puțin un frate/soră care are studii superioare? *Obligatorie; Form Radio*

Da	Nu	Nu am frați/surori
☐	☐	☐

Q4. *Cum apreciezi situația financiară a familiei tale în perioada în care ai urmat studiile universitare? *Obligatorie; Form Radio*

1. Nu ne ajungeau banii nici pentru strictul necesar
2. Ne ajungeau banii numai pentru strictul necesar
3. Ne ajungeau banii pentru un trai decent, dar nu ne permiteam cumpărarea unor bunuri mai scumpe
4. Reușeam să cumpărăm și unele bunuri mai scumpe, dar cu restrângeri în alte domenii
5. Reușeam să avem tot ce ne trebuie, fără să ne restrângem de la ceva
6. Nu știu/ Nu răspund

Q5. În ce măsură te caracterizează următoarele afirmații referitoare la sprijinul familiei și prietenilor în timpul studiile universitare: *Opțională; Matrix Radio*

Alege un răspuns de la 1 la 5, unde „1"=„deloc" și „5"=„în foarte mare măsură".

	1	2	3	4	5
Familia mea m-a încurajat să urmez o facultate	☐	☐	☐	☐	☐
Familia mea m-a susținut financiar să continui studiile superioare	☐	☐	☐	☐	☐
Prietenii mei/colegii apropiați m-au încurajat să continui studiile	☐	☐	☐	☐	☐

Q6. Cât de dificil ți-a fost, atât ție, cât și familiei tale, să acoperiți costurile necesare pentru continuarea studiilor universitare (de exemplu, taxe, materiale didactice, transport, cazare și mâncare)? *Opțională; Form Radio*

Foarte dificil	Dificil	Mediu	Ușor	Foarte ușor	Nu știu/ Nu răspund
☐	☐	☐	☐	☐	☐

Q8. *În ce măsură fiecare dintre următorii factori a influențat situația ta de a nu finaliza programul de studii de licență? *Obligatorie; Matrix Radio*

	În foarte mare măsură	În mare măsură	Nici în mică, nici în mare măsură	În mică măsură	Deloc	Nu a fost cazul
	5	4	3	2	1	9
1. Relația cu profesorii (ex. lipsă de sprijin, comunicare dificilă)						
2. Relația cu colegii (ex. dificultatea de a vă integra, lipsa unui grup de suport)						
3. Relația cu secretariatul și birocrația universitară (ex. dificultăți administrative, probleme cu documentele, secretarele au vorbit urât)						
4. Dificultatea examenelor și a materiilor						
5. Nu învățam ceva practic, care să mă ajute la muncă						
6. Lipsa resurselor financiare pentru a continua studiile						
7. Dificultatea de a mă adapta să trăiesc într-o altă localitate (*dacă e cazul*)						

	În foarte mare măsură	În mare măsură	Nici în mică, nici în mare măsură	În mică măsură	Deloc	Nu a fost cazul
	5	4	3	2	1	9
8. M-am angajat pentru carieră profesională						
9. Am descoperit că de fapt nu mă interesează domeniul de studiu al facultății						
10. Am avut probleme de familie						
11. Am avut probleme medicale						
12. Am plecat în străinătate						
13. Cursurile nu au fost interesante sau relevante						
14. Mi-am pierdut tipul cu petreceri						
15. Am rămas însărcinată sau trebuia să am grijă de copil/copii						
16. Trebuia să câștig bani pentru a supraviețui						
17. Am considerat că programul de studii avea un nivel scăzut de calitate						
18. M-am angajat pentru a câștiga bani de buzunar						
19. Consum de alcool sau substanțe interzise						

Q9. Ai lucrat în cea mai mare parte a anilor de facultate? (*întrebare filtru pentru 9*) *Opțională; Form Radio*

1. Nu, nu am lucrat în timpul studiilor
2. Da, cu normă redusă sau parțială (mai puțin de 8 ore/zi)
3. Da, cu normă întreagă (8 ore/zi sau mai multe)

Q10. În ce domeniu ai fost angajat(ă) în cea mai mare parte a anilor de facultate? (*adresată celor care răspund b sau c la 8*) *Opțională; Matrix Radio*

1. Am lucrat în domeniul meu de studiu (ex. studiai programare și ai lucrat ca programator)
2. Am lucrat într-un alt domeniu decât domeniul meu de studiu (ex. studiai programare și ai lucrat ca chelner)

Q11. Care a fost motivul principal pentru care ai ales să lucrezi în timpul facultății? *(răspuns multiplu) Opțională; Form Checkbox*

1. Voiam să câștig experiență în domeniu de studiu
2. Aveam nevoie să câștig bani pentru a mă întreține
3. Voiam să am bani mulți/ mai mulți bani
4. Toți prietenii mei lucrau
5. Am vrut să mă reprofilez într-un alt domeniu

6. Alt motiv (vă rugăm să specificați): _____

Q12. În ce măsură angajatorul ți-a permis: *Opțională; Matrix Radio*

Alege un răspuns de la 1 la 5, unde „1"=„deloc" și „5"=„în foarte mare măsură".

	1	2	3	4	5
Să participați la cursuri și seminarii/ laboratoare					
Să te pregătești și să participi la examene					

Q13. Ai beneficiat de consiliere vocațională din partea consilierului școlar în perioada liceului? *(întrebare filtru pentru 12) Opțională; Form Radio*

Da	Nu	Nu-mi amintesc
☐	☐	☐

Q14. În ce măsură ți-a fost utilă consiliere vocațională primită de la consilierul școlar pentru alegerea facultății? *(Dacă a răspuns da la 11) Opțională; Form Radio*

În foarte mare măsură	Într-o mare măsură	Oarecum	În mică măsură	Deloc	Nu-mi amintesc
5	4	3	2	1	9
☐	☐	☐	☐	☐	☐

Q15. Care a fost principalul motiv pentru care ai ales să urmezi această facultate? *Opțională; Form Radio*

1. Am fost pasionat(ă) de acest domeniu și am vrut să îl studiez
2. Am sperat că voi obține un loc de muncă bine plătit
3. Am fost admis pe un loc la buget
4. Facultatea era aproape de locuința familiei mele/ de casă
5. Am fost influențat(ă) de familie/prieteni/profesori
6. Nu am avut o preferință clară, am ales-o întâmplător
7. **Alt motiv (vă rugăm să specificați):** _____

Q16. În ce măsură consideri că studiile universitare îți oferă următoarele beneficii? *Opțională; Matrix Radio*

Alege un răspuns de la 1 la 5, unde „1"=„deloc" și „5"=„în foarte mare măsură".

	1	2	3	4	5
1. Acces la un loc de muncă respectat în societate					
2. Salariu mai mare					
3. Siguranța locului de muncă					
4. Dezvoltare personală și intelectuală					
5. Îmi oferă ocazia să-mi fac cunoștințe și relații (networking)					

Q17. Facultatea pe care ai ales-o a fost prima ta opțiune? *Opțională; Form Radio*

Da	Nu
☐	☐

Q18. În ce măsură consideri că domeniul ales la facultate a fost potrivit pentru tine? *Opțională; Form Radio*

În foarte mare măsură	Într-o mare măsură	Oarecum	În mică măsură	Deloc
5	4	3	2	1
☐	☐	☐	☐	☐

Q19. În ce măsură ești de acord cu următoarele afirmații care se referă la învățare: *Opțională; Matrix Radio*

Alege un răspuns de la 1 la 5, unde „1"=„deloc" și „5"=„în foarte mare măsură".

	1	2	3	4	5
1. Noi trebuie să muncim, și nu să gândim la lucruri care nu au legătură cu profesia noastră.					
2. Să înveți să știi ceva fără utilitate practică imediată este o pierdere de vreme.					
3. Curiozitatea trebuie să fie legată de practică.					
4. Cunoașterea de dragul cunoașterii este un moft.					
5. Trebuie să învățăm doar pentru a găsi soluții la problemele practice.					
6. Cunoașterea de dragul cunoașterii este pentru cei care au timp de pierdut.					

Q20. În ce măsură consideri că următoarele tipuri de sprijin ți-ar fi fost utile pentru a continua studiile? *Opțională; Matrix Radio*

Alege un răspuns de la 1 la 5, unde „1"=„deloc" și „5"=„în foarte mare măsură".

	1	2	3	4	5
1. Sesiuni de tutorat și mentorat (ex. studenți mai mari sau profesori care oferă îndrumare suplimentară la materiile dificile)					
2. Feedback constant și personalizat din partea profesorilor (ex. sesiuni de clarificare a notelor, discuții despre progresul academic)					

3. Acces mai ușor la materiale de studiu și resurse educaționale (ex. cursuri online, platforme de suport pentru teme și proiecte)					
4. Flexibilitate în alegerea cursurilor și adaptarea traseului educațional					
5. Servicii de consiliere în carieră și/sau psihologică					
6. Activități extracurriculare și de socializare					
7. Sprijin financiar pentru depășirea problemelor financiare					

Q21. Gândindu-te la facultatea pe care ai început-o, în ce măsură ai fost mulțumit de: *Opțională; Matrix Radio*

Alege un răspuns de la 1 la 5, unde „1”=„deloc” și „5”=„în foarte mare măsură”.

	1	2	3	4	5
1. Calitatea sălilor de curs/ seminar/ laborator					
2. Claritatea așteptărilor programului de studii față de studenți (ex. cerințe, modalități de evaluare, volum de muncă necesar)					
3. Modul în care profesorii își țineau orele (claritate, implicare, metode de predare)					
4. Deschiderea profesorilor de a oferi sprijin și de a discuta problemele studenților					
5. Relevanța cursurilor pentru cariera pe care v-o doreați					
6 Cunoștințele teoretice dobândite					
7 Cunoștințele practice dobândite					
8 Dotare (biblioteci, laboratoare, dotări IT etc.)					
9 Condițiile de cazare (răspundeți numai dacă ați locuit la căminul universității)					
10 Valoarea taxei de studii și a restanțelor					

Q22. La ce activități ai participat în timpul studiilor universitare? (*Te rugăm să bifezi toate variantele de răspuns care ți se potrivesc*) *Opțională; Form Checkbox*

1. Evenimente sociale (ex. petreceri studențești, baluri, seri culturale)

2. Activități extracurriculare organizate de universitate sau de organizațiile studențești (ex. cluburi academice, conferințe științifice, traininguri etc.)
3. Implicare direct în ligi/organizații/cluburi studențești
4. Evenimente sau activități sportive sau culturale
5. Activități derulate de Centrul de Consiliere și Orientare în Carieră al universității
6. Mentorat sau tutorat academic (inclusiv cursuri remediale)
7. Nu am participat la activitățile enumerate

Q23. Ce ai fi avut nevoie pentru a continua studiile? *Opțională; Form Text Area*

Q24. Cât de probabil consideri că este să finalizezi, în viitor, un program de studii universitare de licență cu succes (cel început sau altul nou)? *Opțională; Form Radio*

Foarte probabil	Destul de probabil	Puțin probabil	Foarte puțin probabil	Deloc probabil
5	4	3	2	1
☐	☐	☐	☐	☐

Informații despre respondenții la chestionar, preluate din Registrul Matricol Unic

Q25. Care este generația?

1. 2019-2020
2. 2020-2021
3. 2021-2022
4. 2022-2023
5. 2023-2024

Q26. Este străin?

1. Nu
2. Da

Q27. Sex

1. Femeie
2. Bărbat

Q28. Etnia

1. Română
2. Altă etnie

Q29. Starea socială

1. Nu este cazul
2. Provenit din familii monoparentale
3. Orfan de un părinte
4. Orfan de ambii părinți
5. Provenit din grupuri dezavantajate/medii defavorizate
6. Provenit din case de copii/din plasament familial
7. Alte situații

Q30. Situație medicală

1. Nu este cazul
2. Persoană cu dizabilități

Q31. Mediu domiciliu

1. Urban
2. Rural

Q32. Universitatea

1. Privată
2. Publică

Q.33. Tip universitate?

1 - Științe, Socio-Uman, Economic
2 - Comprehensive
3 - Tehnic
4 - Medicină
5 - Arhitectură, Artă, Sport
6 - Agronomic, Veterinar
7 - Militar
8 - Particular
9 - Alte cazuri

Q34. Forma de învățământ?

1. Învățământ cu frecvență (IF)

1. Învățământ la distanță (ID)
2. Învățământ cu frecvență redusă (IFR)

Q35. Durata

_____

Q36. Domeniul fundamental

1. Științe sociale
2. Științe inginerești
3. Matematică și științe ale naturii
4. Științe umaniste și arte
5. Științe biologice și biomedicale
6. Știința sportului și educației fizice

Q37. Forma finanțare la începutul studiilor

1. Cu taxă
2. Finanțare de la buget
3. Finanțare individuală
4. Bursier al statului român

Q38. Vârsta la începutul studiilor

_____

Q39. Anul de studiu când au abandonat

_____

Q40. Forma de finanțare la exmatriculare

1. Cu taxă
2. Finanțare de la buget
3. Finanțare individuală
4. Bursier al statului român

Q41. Media la examenul de bacalaureat

_____

Q42. Mobilitate academică

0 = fără mobilitate
1 = mobilitate pentru universitate (a plecat din orașul de domiciliu pentru a studia la universitate)
2 = mobilitate pentru liceu și universitate
3 = mobilitate pentru liceu

Lista figurilor

***Figură 1**. Evoluția procentului persoanelor cu studii superioare în UE și România 12*
***Figură 2**. În ce măsură fiecare dintre următorii factori a influențat situația ta de a nu finaliza programul de studii de licență? (%) 38*
38
***Figură 3**. În ce măsură fiecare dintre următorii factori a influențat situația ta de a nu finaliza programul de studii de licență? 39*
***Figură 4**. Cât de dificil ți-a fost, atât ție, cât și familiei tale, să acoperiți costurile necesare pentru continuarea studiilor universitare (de exemplu, taxe, materiale didactice, transport, cazare și mâncare)? (N = 684) 44*
44
***Figură 5**. Cum apreciezi situația financiară a familiei tale în perioada în care ai urmat studiile universitare? (N = 684) 45*
45
***Figură 6**. În ce măsură te caracterizează următoarele afirmații referitoare la sprijinul familiei în timpul studiilor universitare? 45*
45
***Figură 7**. Care a fost motivul principal pentru care ai ales să lucrezi în timpul facultății? (N = 509) 48*
***Figură 8**. În ce domeniu ai fost angajat(ă) în cea mai mare parte a anilor de facultate 50*
***Figură 9**. Procentul studenților care raportează că angajatorul le-a permis în mică măsură sau deloc să se pregătească și să participe la examene, în funcție de domeniul de angajare 50*
***Figură 10**. Procentul studenților care raportează că angajatorul le-a permis în mică măsură sau deloc să se pregătească și să participe la examene, în funcție de mărimea normei 51*
***Figură 11**. Procentul studenților care raportează că angajatorul le-a permis în mică măsură sau deloc să participe la cursuri și seminare/laboratoare, în funcție de domeniul de angajare 51*
***Figură 12**. Procentul studenților care raportează că angajatorul le-a permis în mică măsură sau deloc să participe la cursuri și seminare/laboratoare, în funcție de mărimea normei 51*
***Figură 13**. Procentul studenților care raportează în ce măsură angajatorul le-a permis să se pregătească și să participe la examene, respectiv să participe la cursuri și seminare/laboratoare 51*
***Figură 14**. Ai beneficiat de consiliere vocațională din partea consilierului școlar în perioada liceului? (N = 666) 59*
59
***Figură 15**. În ce măsură ți-a fost utilă consilierea vocațională primită de la consilierul școlar pentru alegerea facultății? (N = 64) 59*
***Figură 16**. Facultatea pe care ai ales-o a fost prima ta opțiune? (N=644) 62*
***Figură 17**. În ce măsură consideri că domeniul ales la facultate a fost potrivit pentru tine? (N = 643) 63*
***Figură 18**. Care a fost principalul motiv pentru care ai ales să urmezi această facultate? (N = 69) 64*
***Figură 19**. Gândindu-te la facultatea pe care ai început-o, în ce măsură ai fost mulțumit de: 69*
***Figură 20**. La ce activități ai participat în timpul studiilor universitare? 69*
***Figură 21**. Cât de probabil consideri că este să finalizezi cu succes, în viitor, un program de studii universitare de licență (cel început sau altul nou)? 86*
86
***Figură 22**. În ce măsură consideri că următoarele tipuri de sprijin ți-ar fi fost utile pentru a continua studiile? 88*

Lista tabelelor

Tabel 1. *Comparație sintetică a principalelor inițiative recente ale României și altor 4 țări europene* 14
Tabel 2. *Politici, programe și măsuri recente pentru creșterea retenției studenților* 15
Tabel 3. *Structura eșantionului* 22
Tabel 4. *Caracteristicile participanților la focus-grupuri* 24
Tabel 5. *Analiza focus-grupurilor cu studenții* 26
Tabel 6. *Analiza interviurilor cu reprezentanții universităților* 27
Tabel 7. *Factorii care influențează riscul de abandon* 33
Tabel 8. *Influența factorilor asupra abandonului universitar în funcție de domeniul fundamental de studiu* 41
Tabel 9. *Dificultatea resimțită în funcție de mediul de proveniență și mobilitatea studenților* 45
Tabel 10. *Ai lucrat în cea mai mare parte a anilor de facultate?* 49
Tabel 11. *Distribuția studenților în funcție de domeniul de angajare și domeniul de studiu* 50
Tabel 12. *Corelația dintre motivul angajării și susținerea percepută a studenților din partea angajatorilor pentru continuarea studiilor* 53
Tabel 13. *Alegerea facultății în funcție de media de la bacalaureat* 62
Tabel 14. *Alegerea facultății ca primă opțiune în funcție de domeniul de studii* 62
Tabel 15. *Date descriptive privind nivelul de antiintelectualism* 68
Tabel 16. *Corelație Pearson între „antiintelectualism" și motivele intelectuale ale abandonului* 68
Tabel 17. *Regresie lineară cu variabila dependentă „opinia că vor finaliza studiile de licență"* 86
Tabel 18. *În ce măsură consideri că studiile universitare îți oferă următoarele beneficii?* 87
Tabel 19. *Opinia privind beneficiile studiilor de licență în funcție de nivelul de educație al părinților* 87

Cofinanțat de Uniunea Europeană

Motivele abandonului universitar în România. Bariere și dificultăți studențești

Daniela Alexe-Coteț
Octavia Mihaela Borș-Georgescu
Cezar Mihai Hâj
Valeriu Frunzaru
Roland Olah

Implementat de Unitatea Executivă pentru Finanțarea Învățământului Superior, a Cercetării, Dezvoltării și Inovării, în parteneriat cu Ministerul Educației și Cercetării. Proiect cofinanțat din Fondul Social European+, prin Programul Educație și Ocupare (PEO) 2021–2027 și din bugetul național.

Acest document a fost pregătit pentru Unitatea Executivă pentru Finanțarea Învățământului Superior, a Cercetării, Dezvoltării și Inovării și reflectă opinia autorilor. Acest material nu reprezintă poziția Comisiei Europene sau a Guvernului României, care nu poartă răspunderea modului în care informația conținută în acest studiu ar putea fi utilizată.

București, octombrie 2026

Editor:
Unitatea Executivă pentru Finanțarea Învățământului Superior, a Cercetării, Dezvoltării și Inovării (beneficiar)

Publishing House

Reducerea abandonului universitar

ISBN 978-606-95918-2-6