

Cât de „prezenți” sunt studenții la școală? Angajamentul academic al studenților din zona transfrontalieră Ungaria-România

Sorana Săveanu*

Petru-Adrian Pop**

Universitatea din Oradea, Facultatea de Științe Socio-Umane

Abstract: The issue of school dropout is increasingly found in research conducted in all European countries. The increased interest for this subject is justified in terms of the European objectives for 2020. If we look closely to school dropout and we define it as the final step of a long process of disengagement, then the attention of researchers should also be directed to the analysis of levels of commitment, student attachment to school and student academic integration. One of the main difficulties encountered in studies addressing this topic is the conceptual definition. In this study we use several scales to measure academic engagement and we identify three dimensions of student' engagement, based on the conceptualization found in the scientific literature. Using data from HERD research project conducted between 2011 and 2012 in Hungary-Romania cross-border region, this paper shows that there are differences between universities found in this region, and also differences regarding some individual characteristics of students. Our main result refers to the characteristics of students' groups at the university level and we argue that engagement is a result of a continuous process, closely linked to the choice of academic paths. In the final section of the paper, there are presented the main limitations of the research and directions to be followed in future studies.

Keywords: *engagement; higher education; typology; universities.*

Cuvinte-cheie: *angajament; învățământ superior; tipologie; universități.*

Introducere

În contextul Strategiei 2020, România trebuie să fie una dintre țările serios preocupate de creșterea numărului de absolvenți de studii superioare. În 2014, în România a fost înregistrat un procent de 26,6% de absolvenți ai învățământului terțiar din totalul populației cu vârsta de 30-34 de ani, procent aflat sub media europeană de 37,9% (Eurostat, 2015). De altfel, România se află pe penultima po-

ziție în clasamentul țărilor europene în ceea ce privește acest indicator. Pentru creșterea efectivelor de indivizi absolvenți ai nivelului de studii universitare, una dintre preocupările la nivel național este reducerea abandonului și încurajarea continuării studiilor universitare. Potrivit statisticilor europene, România și în cazul acestui indicator (ponderea persoanelor cu vârsta cuprinsă între 18 și 24 de ani care sunt absolvenți ai cel mult nivelului de învățământ secundar inferior și care nu se regăsesc înscriși ulterior în nici o

* Universitatea din Oradea, Facultatea de Științe Socio-Umane, Strada Universității 1, 410087, Oradea, România. E-mail: soranasav@gmail.com.

** Universitatea din Oradea, Facultatea de Științe Socio-Umane, Strada Universității 1, 410087, Oradea, România. E-mail: pop.petru.adrian@gmail.com.

formă de educație) se află pe al treilea loc în clasamentul țărilor europene, înregistrând un procent de 18,1% de persoane care nu își continuă studiile după absolvirea nivelului gimnazial (Eurostat, 2015). În anul universitar 2015/2016 comparativ cu 2014/2015 este înregistrată o scădere cu 1,2% a numărului de studenți înmatriculați. Scăderile sunt prezente pentru toate nivelurile de studii: 0,1% la licență, 2,2% la masterat, 8,6% la doctorat și 42,3% la programele postuniversitare (MEN, 2016, 7). Acest trend indică faptul că pe măsură ce se înaintează pe rutele educaționale, avem valori din ce în ce mai scăzute, datorate pierderilor înregistrate la nivelurile inferioare. La fel de îngrijorătoare sunt valorile înregistrate cu privire la durata medie de frecvență a învățământului superior. Pentru anul universitar 2015/2016, valoarea este de 1,56 ani, ceea ce indică faptul că rata de părăsire timpurie a sistemului de învățământ superior prezintă ușoare creșteri în ultimii trei ani (MEN, 2016, 19).

Pornind de la aceste date, trebuie să fim conștienți că este nevoie să abordăm strategic direcții concrete cu privire la îmbunătățirea calității învățământului, în general, și a învățământului superior în particular. Este important în acest sens să identificăm factorii care contribuie la creșterea ratelor de retenție a studenților, la toate nivelurile de învățământ universitar.

Ținând cont de studiile internaționale care abordează problematica abandonului școlar, care aduc contribuții semnificative în ceea ce privește definirea abandonului din perspectiva proceselor de dezangajare ale indivizilor, a relaționării acestora cu instituția de învățământ (Tinto, 1993), considerăm că este justificată analiza nivelurilor angajamentului academic înregistrat în rândul studenților. Mai mult, noile direcții privind modalitățile de evaluare a calității procesului educațional, aduc în discuție rolul și implicarea studenților (Chalmers, 2007). Cu alte cuvinte, considerăm că este important să analizăm viața studentescă, nivelurile de in-

tegrare academică și socială a studenților, în vederea reducerii riscului abandonului universitar în rândul acestora. În acest context, lucrarea își propune să descrie principalele dimensiuni ale angajamentului academic și să identifice diferențele înregistrate în cazul studenților din regiunea transfrontalieră Ungaria-România.

Prima secțiune a lucrării abordează problematica delimitării conceptuale a angajamentului academic, prezentând principalele tipologii identificate în literatura de specialitate. Textul se oprește atât asupra lucrărilor și a studiilor fundamentale internaționale, cât și asupra cercetărilor, nu atât de numeroase, realizate în România și Ungaria, acestea fiind țările de referință pentru studiul de față. Partea teoretică este completată de prezentarea câtorva aspecte referitoare la relația dintre angajamentul academic și rezultatele școlare și descrierea principalelor evoluții înregistrate în învățământul terțiar, cu focus asupra datelor specifice celor două țări menționate anterior.

Cea de-a doua secțiune cuprinde cercetarea realizată pe baza datelor obținute în cadrul studiului derulat în proiectul *HERD – Higher Education for Social Cohesion. Cooperative Research and Development in a Cross-border area*, implementat în perioada 2011-2012, cu un parteneriat între Universitatea Debrecen, Universitatea din Oradea și Universitatea Creștină Partium. Studiul își propune să analizeze dimensiunile angajamentului academic în învățământul terțiar și să urmărească diferențele înregistrate în cazul valorilor angajamentului în funcție de universități și anumite caracteristici individuale ale studenților. Cercetarea are o importantă componentă metodologică prin care își propune verificarea diferitelor scale de măsurare a angajamentului și conturarea unei tipologii a acestuia în funcție de măsurile utilizate. Angajamentul academic este un construct conceptual complex care ridică numeroase dificultăți în ceea ce privește operaționalizarea și măsurarea, dar

și în utilizarea diferiților indicatori pentru creionarea modelelor explicative cu privire la anumite fenomene și procese sociale specifice mediului educațional. În acest sens, lucrarea poate fi privită ca o propunere pentru stabilirea granițelor conceptuale utilizate în cazul angajamentului academic. La finalul lucrării sunt sintetizate concluziile studiului și sunt prezentate principalele limite ale cercetării, dar și direcții de analiză pentru studiile viitoare.

Angajamentul academic. Delimitări conceptuale și tipologie

Conceptul de angajament educațional este un meta-construct care include mai multe aspecte cu privire la activitatea elevilor sau a studenților în cadrul instituției de învățământ la care sunt înscriși. De multe ori studiile care abordează această problemă se confruntă cu ambiguitatea conceptuală și deseori fac referire la multidimensionalitatea acestui concept (Trowler, 2010; Reschly și Christenson, 2012). Perspectivele din care este abordat conceptul sunt și ele multiple (Zepke și Leach, 2010; Kahu, 2013; Trowler, 2010). Astfel, modul în care sunt elaborate definițiile depinde de orientarea către psihologie, sociologie sau psihopedagogie a studiilor, dar și, concret, de metodologia, operaționalizarea și indicatorii utilizați de către cercetători în studiile proprii.

Angajamentul academic este privit în general ca implicarea studenților în mediul academic, în mediul de învățare (Coates, 2009, 3; Kuh, 2009). Angajamentul academic se referă la modul în care se raportează studenții la mediul academic în vederea facilitării activităților de învățare. Astfel, angajamentul este puternic legat de rezultatele învățării (Chalmers, 2007). În acest sens, delimitarea conceptuală este îngreunată și datorită numeroșilor termeni conecși: implicare, participare, integrare.

Definirea în limba română este cu atât mai dificilă cu cât conceptul este preluat din limba engleză unde „angajamentul” poate să însemne și „*engagement*” (*educational engagement, school engagement, academic engagement*), cât și „*commitment*” care poate fi tradus ca „angajament față de scop”, făcând trimitere la obligație, îndatorire, orientare către atingerea unui scop.

În literatura de specialitate sunt evidențiate în principal două perspective. În general, studiile care abordează angajamentul academic dintr-o perspectiva psihologică sunt fundamentate pe teoria psihologică a motivației. Termenul utilizat cel mai frecvent este cel de angajament (*engagement*), care este compus, în cele mai multe cazuri, din trei dimensiuni: comportamentală, emoțională și cognitivă (Finn, 1989; Marks, 2000; Newmann, Wehlage și Lamborn, 1992; Willms, 2003; Fredericks, Blumenfeld și Paris, 2004). Angajamentul este analizat din perspectiva relației puternice cu motivația academică. Motivația este privită ca acea dispoziție, dorință de a avea succes în activitățile educaționale (Newmann, Wehlage și Lamborn, 1992, 13). Cu referire la motivație, angajamentul este privit ca o manifestare comportamentală a acesteia.

Studiile care analizează angajamentul academic dintr-o perspectivă sociologică sunt cele care pornesc în principal de la problematica abandonului școlar, a retenției populației școlare în sistemul de învățământ și a identificării populației aflate în situații de risc privind abandonul, repetenția, performanțele școlare scăzute. Termenii cel mai des utilizați sunt cei de „angajament față de scop” (*commitment*), implicare (*involvement*), integrare (*integration*), participare (*participation*) (Astin, 1964, 1984; Tinto, 1993; Bucklin și Bucklin, 1970; Coker, 1968).

În sinteză, studiile realizate dintr-o perspectivă psihologică accentuează caracteristicile individuale care contribuie la creșterea/scăderea nivelului angajamentului unui indi-

vid, și se concentrează în special pe identificarea dimensiunilor conceptului. În sociologie, termenul este utilizat în sensul implicării și participării studenților, făcând referire astfel la integrarea acestora în mediul academic și la contextul social. Un grad ridicat de integrare este asociat cu o experiență relevantă și de calitate în procesul de învățare. Astfel, studiile sociologice sugerează faptul că analiza nivelurilor angajamentului academic trebuie să țină cont de contextul social în care studenții își desfășoară activitatea academică. Angajamentul studenților nu poate să fie indiferent față de comunitatea academică în care studenții sunt integrați. Cu alte cuvinte, angajamentul este relevant atât la nivel individual, cât și din punct de vedere contextual.

Angajamentul în universități este unul dintre conceptele aduse în discuțiile referitoare la stabilirea unor indicatori pentru evaluarea calității procesului educațional (Kuh, 2001; Chalmers, 2007). Din acest motiv, în studiile privind angajamentul este evidențiată atât perspectiva studentului, cât și a instituției. Acest lucru este subliniat încă din definiția angajamentului: „timpul și efortul pe care studenții îl dedică activităților care sunt legate empiric de rezultatele dorite ale universității și ce fac instituțiile pentru a determina studenții să participe la aceste activități” (Kuh, 2009, 683). Studenții au un anumit nivel al angajamentului, dar universitățile la rândul lor sunt responsabile să dezvolte un asemenea mediu academic care să faciliteze în continuare implicarea studenților (Chalmers, 2007; Kuh, 2003; Pascarella și Terenzini, 2005; Pike și Kuh, 2005; Trowler, 2010). Astfel, sunt importante interacțiunile dintre studenți și universități, și anume mediul în care învață.

Modelul participării-identificării al lui Finn (1989) este cel care evidențiază procesul ciclic care are loc pe parcursul înaintării studenților pe traseele academice. Modelul face referire la componenta comportamentală și cea afectivă/emoțională a angajamentului și subliniază faptul că angajamentul aca-

demice este un proces continuu; angajamentul crește sau scade în intensitate pe parcursul carierelor academice. Participarea (componenta comportamentală) se referă la activitățile de învățare, participarea în activitățile extrașcolare sau alte activități sociale în școală. Identificarea (componenta afectivă) se referă la sentimentul de apartenență la mediul academic. Participarea duce pe parcursul anilor de studiu la atașamentul față de școală și la dezvoltarea unui sentiment de apartenență, sentimente care ulterior duc la o creștere a participării. Potrivit acestui model, abandonul școlar sau finalizarea studiilor nu sunt evenimente, ci procese pe termen lung de dezangajare sau angajament.

Un alt model care face referire la implicarea studenților în sistemul academic este modelul integrării al lui Tinto (1975). În cadrul acestui model, termenul utilizat este cel de *commitment* și se află în strânsă legătură cu nivelul integrării academice și al integrării sociale. Integrarea academică se referă la rezultatele școlare și dezvoltarea intelectuală, iar integrarea socială se referă la interacțiunile din mediul academic (relații cu ceilalți colegi și cu profesorii). Ambele forme ale integrării contribuie la dezvoltarea angajamentului (față de scop). Nu este suficient ca un student să fie integrat din punct de vedere social. Pentru a fi cu adevărat angajat în viața academică, el trebuie să fie integrat din punct de vedere academic. Și în cadrul acestui model, abandonul universitar este privit ca ultimul pas într-un proces de dezintegrare și dezangajare. La fel ca și Finn (1989), modelul lui Tinto (1975) sugerează că, pentru ca un student să își finalizeze studiile, nu este suficient să fie prezent în școală, să participe și să interacționeze, trebuie ca aceste interacțiuni și experiențe să se integreze într-un întreg cu o anumită semnificație, să aibă un anumit scop, o finalitate.

Un alt model care face referire la latura participării în definirea angajamentului este cel al lui Astin (1984). În cadrul acestui model termenul utilizat este cel de implicare

(*involvement*) și este definit ca „energia fizică și psihologică pe care studentul o dedică experienței academice” (Astin, 1984, 297). Modul în care are loc procesul de învățare depinde de gradul de implicare. Implicarea este continuă și variază de la un individ la altul. Și în cadrul acestui model este accentuat rolul mediului academic în care au loc interacțiunile și experiențele pe parcursul anilor de studiu.

Dimensiuni ale angajamentului academic

În cadrul studiilor care abordează problematica angajamentului academic sunt definite două, trei, patru sau chiar mai multe dimensiuni ale conceptului (Finn și Zimmer, 2012). Într-o mare măsură, definirea angajamentului depinde de măsurile și indicatorii utilizați în cadrul cercetărilor. În principal, studiile identifică o componentă comportamentală (participare, comportament conform normelor instituției de învățământ, efort etc.), componenta emoțională sau afectivă (manifestarea interesului și a unei atitudini pozitive față de procesul de învățare, sentimente de apartenență și de identificare cu grupul de colegi și cu întreaga instituție etc.) (Finn, 1989; Marks, 2000; Newmann, Wehlage și Lamborn, 1992; Willms, 2003; Trowler, 2010) și o componentă cognitivă propusă de Jimerson, Campos și Greif (2003) și de Fredericks, Blumenfeld și Paris (2004). Aceasta din urmă presupune autodisciplinare, stabilirea de obiective și investirea de timp și resurse suplimentare în procesul de învățare, dorința de a depune efort suplimentar pentru a înțelege ideile și noțiunile complexe.

Angajamentul comportamental ține în cea mai mare măsură de felul în care studentul se comportă în cadrul instituției de învățământ, atât în cadrul activităților obligatorii, cât și în cele extra-curriculare, dar și

modul în care acesta își îndeplinește sarcinile (Fredericks, Blumenfeld și Paris, 2004). Angajamentul comportamental se referă în cea mai mare măsură la dezvoltarea unui comportament pozitiv în relația cu instituția de învățământ și personalul instituției de învățământ. În acest sens, studentul este preocupat de respectarea regulilor și de participarea la activitățile școlare (Finn și Zimmer, 2012). Totodată, acest tip de angajament presupune lipsa unor aspecte comportamentale negative: absența de la cursuri, nerespectarea termenelor de realizarea a sarcinilor sau alte activități prin care nu sunt respectate regulile școlii. Această componentă a angajamentului este definită de implicarea în procesul de învățare și participarea activă la activitățile academice care presupun efort susținut, concentrare, atenție, participarea la discuții în timpul cursurilor etc., dar și participarea la activități conexe procesului de învățare, cum ar fi activitățile sportive sau administrative (Kahu, 2013).

Angajamentul emoțional se referă la modul în care studentul reacționează din punct de vedere emoțional/afectiv în relația sa cu instituția de învățământ, cadrele didactice și colegii. Această componentă a angajamentului este caracterizată prin sentimentele pe care le are studentul în timpul cursurilor sau în îndeplinirea sarcinilor (interes, plăcere, fericire sau stări de anxietate), modul și tipul de relații pe care le leagă cu profesorii și colegii, sentimentul de apartenență la instituția de învățământ și valorizarea acesteia.

Angajamentul cognitiv se manifestă atunci când studentul este puternic implicat în tot ce înseamnă procesul de învățare, și anume reușește să înțeleagă mecanismele de învățare, dorește să se autodepășească, stabilește strategii de atingere a obiectivelor și este autodisciplinat. Angajamentul cognitiv presupune investiția și efortul intelectual și psihologic în procesul de învățare, stăpânirea cunoștințelor și abilităților dobândite, un nivel foarte ridicat al motivației și efort, autodisciplinare și dezvoltarea de strategii de

învățare, cum ar fi repetarea, organizarea, memorarea în vederea înțelegerii în profunzime a materiilor (Jimerson, Campos și Greif, 2003).

Alături de aceste tipuri, în cadrul studiilor, în special cele cu o orientare mai degrabă sociologică, este definit și *angajamentul față de scop*. Acesta se dezvoltă pe fondul implicării psihologice și emoționale a studenților în procesul de învățare. Scopul lor transcende obținerea de rezultate cuantificabile (în special note), și se transformă în dorința de a înțelege cât mai bine materiile învățate și preluarea acestora ca elemente cu care se identifică. Se poate spune că studenții au un nivel ridicat de angajament față de scop atunci când sunt implicați profund în procesul de învățare, persistă în ciuda unor provocări și obstacole, și consideră ca fiind o realizare majoră ducerea la bun sfârșit a sarcinilor de lucru și în special finalizarea studiilor (Wehlage et al., 1989).

Angajamentul a început să capete o importanță tot mai mare în evaluarea performanței unităților de învățământ. În cazul învățământului universitar, angajamentul capătă un rol important atât pentru student, cât și pentru universitate deoarece s-a constatat o strânsă legătură între gradul de angajament și abandonul școlar (Tinto, 2000; Bean, 1990; Bean, 2005) și performanțele obținute de către studenți (Pascarella și Terenzini, 2005). Pentru universități pierderile de studenți sunt o problemă atât economică, cât și de status, deoarece angajamentul studenților poate fi și un indicator al calității instituției de învățământ (Kuh, 2001; Chalmers, 2007). Pascarella (2001) afirmă că „educația foarte bună a unui student este realizată de obicei în acele colegii și universități în care există bune practici în ceea ce privește creșterea nivelului de angajament și implicare atât socială, cât și academică”. În consecință, în cazul învățământului universitar responsabilitatea pentru un nivel de angajament ridicat se mută dinspre student către universitate. Mai mult, dacă este să ne referim la scăderea

numărului de studenți cu care se confruntă învățământul superior astăzi, în contextul depășirii punctului critic al procesului de masificare, problema angajamentului devine una de importanță majoră pentru universități.

Influențe pozitive ale angajamentului academic

Studiile privind angajamentul în mediul universitar fac referire în principal la relația dintre nivelul implicării studenților și rezultatele acestora (*students' outcomes*). Angajamentul contribuie într-o măsură semnificativă la îmbunătățirea procesului de învățare (Coates, 2005). Studenții sunt principalii beneficiari ai angajamentului (Trowler, 2010). Acestora li se adaugă profesorii, universitățile și comunitățile locale. Pornind de la o amplă analiză a literaturii de specialitate, Trowler (2010) identifică principalele rezultate pozitive obținute în urma creșterii nivelurilor angajamentului academic, denumindu-le motive ale angajării: rezultate școlare mai bune, creșterea ratelor de transfer și retenție, reducerea disparităților sociale, îmbunătățirea relevanței curriculare, beneficii la nivel instituțional (financiar, imagine și reputație), reducerea costurilor.

Cercetările cu privire la angajament au scos în evidență faptul că un nivel ridicat de angajament corelează pozitiv cu dezvoltarea abilităților intelectuale, o mai bună adaptare la cerințele instituției de învățământ, dezvoltarea competențelor morale, dezvoltarea abilităților practice și adaptarea aptitudinilor dobândite la cerințe noi, dezvoltare cognitivă, acumularea de capital social, dezvoltare psihosocială și formarea unei imagini de sine pozitive și, nu în ultimul rând, obținerea de rezultate școlare superioare, satisfacție (Quaye și Harper, 2014; Trowler, 2010).

Cele mai multe modele teoretice în care au fost analizate aspecte cu privire la succesul academic al studenților au luat în calcul variabile precum: caracteristicile mediului din care provine studentul, aici fiind incluși

indicatori demografici și experiențele școlare anterioare; caracteristicile structurale ale instituției de învățământ, incluzând elemente ca misiunea, mărimea și elemente de selectivitate a studenților; interacțiunea cu angajații universității și cu colegii; percepția studenților cu privire la mediul de studiu și nivelul de angajament și efort depus de studenți în activitățile academice (Kuh et al., 2008).

Pornind de la principalele aspecte urmărite în cadrul studiilor, remarcăm din nou dificultatea delimitării conceptuale a angajamentului. Astfel, anumiți indicatori sunt incluși în caracteristicile definitorii ale angajamentului academic, în timp ce alte variabile sunt poziționate ca și covariante ale acestuia.

Contextul studiului. Evoluții ale învățământului superior

Educația, la nivel mondial, a cunoscut transformări masive în ultimul secol. Printre schimbările cele mai importante s-au numărat și creșterea extraordinară a numărului de persoane care au absolvit învățământul terțiar. Dacă la începutul secolului XX erau înregistrați aproximativ 500 de mii de studenți la nivel mondial, ceea ce reprezenta la acea vreme un procent de numai 1% din cohorta cu vârsta specifică acestui ciclu de învățământ, la începutul secolului XXI pentru aceeași grupă de vârstă cifrele se situau în jurul valorii de 19-20%, iar în unele țări ajungând chiar la 80% (Schofer și Mayer, 2005).

Creșterea numărului de persoane care se înscriu în învățământul universitar este un proces care se află în continuă desfășurare, date mai recente arătând ca într-o perioadă scurtă de timp de numai 7 ani (2000-2007) procentul a crescut cu șapte puncte, de la 19% la 26% la nivel mondial (Altbach, Reisberg și Rumbley, 2009), și anume de la 100,8 milioane studenți câți erau în 2000 la 152,5 milioane în 2007 (UNESCO Institute for Statistics, 2009). Regiunile cu creșterea

cea mai mare de studenți, în perioada 2000-2007, au fost zona Asiei de Est, America Latină și fostele state din blocul comunist din Europa Centrală și de Est.

Un indicator important în analiza numărului de persoane înscrise în ciclul terțiar de învățământ este Rata Brută de Înscrieri (RBI) care se calculează prin împărțirea numărului de persoane cu vârsta specifică învățământului universitar (de obicei între 18 și 22 de ani) la numărul total de studenți înmatriculați. În funcție de acest indicator a fost realizată clasificarea sistemelor de învățământ superior: *sisteme elitiste* în cazul în care RBI este mai mică de 15%, *sisteme de masă* (cu RBI între 16% și 50%) și *învățământ universal* (cu RBI peste 50%) (Trow, 1974).

În Europa Centrală și de Est, în majoritatea țărilor, învățământul universitar a ajuns la nivel universal într-o perioadă scurtă de aproximativ 15 ani, în special după căderea regimului comunist din 1990. Acest salt a fost făcut de unele state, cum este și cazul României, de la un nivel elitist în care RBI în 1990 era de numai 8% la 52% în 2006 și continuând să crească până în anul 2008. Altă țări din această regiune care au cunoscut astfel de creșteri ale RBI începând cu 1990, conform datelor din Raportul Global Education Digest 2009 al UNESCO (UIS, 2009), sunt Ungaria de la 14% în 1990 la 65% în 2005 și Turcia de la 12% la 31% în aceeași perioadă și Albania care a cunoscut o creștere de la 8% la aprox. 20%.

Astfel, într-o perioadă scurtă de timp, am putea spune de la o generație la alta, rolul învățământului superior s-a schimbat. Trecerea de la un nivel elitist, cu grad de participare mai mic de 15% a populației tinere la învățământul superior la un sistem universal cu nivel de participare de peste 50% s-a produs în majoritatea cazurilor într-o perioadă foarte scurtă de maxim 40-50 de ani. Dacă în perioada de acces scăzut rolul universităților era de a forma specialiști care urmau să ocupe rolurile importante din societate, oda-

tă cu masificarea și universalizarea studiilor superioare acest mecanism de plasare a indivizilor în ierarhiile societăților s-a schimbat (Usher, 2009).

Învățământul superior în România și Ungaria

După căderea regimului comunist, învățământul românesc a trecut printr-o perioadă de restructurare și adaptare la noile realități economice, sociale și culturale. Dacă la nivel de învățământ preșcolar, primar și secundar schimbările au fost minore și au fost caracterizate în principal de ieșirea de sub ideologia comunistă, la nivel de învățământ superior modificările au fost mai puternice. Cele mai importante aspecte ale reformei învățământului universitar au constat în adoptarea sistemului vest-european, prin alinierea la standardele procesului Bologna și înființarea de instituții private de învățământ.

mânt. Totodată, această perioadă a fost marcată de o creștere foarte mare a numărului de persoane care s-au înscris în învățământul superior. Creșterea numărului de studenți nu a fost corelată însă și cu o creștere a bazei materiale a sistemului de învățământ și a numărului cadrelor didactice, ceea ce a condus inevitabil la o scădere a calității învățământului. De asemenea, creșterea numărului de studenți nu a fost susținută și de o creștere demografică, ci dimpotrivă în această perioadă România se confruntă cu o scădere a populației. În perioada 1990-2011, numărul studenților a crescut de aproximativ 6 ori, de la 164.507 la 999.523, în schimb nu același lucru se poate spune și despre numărul cadrelor didactice din învățământul superior. În 1990 erau 11.803 cadre didactice în universități, iar în 2011 numărul acestora era de 27.765, deci o creștere de numai 2,3 ori (Drăgoescu, 2013).

Table 1: Evoluția instituțiilor de învățământ superior din România în perioada 1990-2011

Nr. de instituții de învățământ	1990 1991	1995 1996	1999 2000	2005 2006	2010 2011
învățământ superior de stat	56	95	121	107	108
învățământ superior particulare	-	36	195	52	51

Sursa: Anuarul Statistic al României, 2012.

Modificări semnificative au înregistrat și în ceea ce privește specializările care au atras cei mai mulți studenți. Dacă înainte de 1990 învățământul tehnic atrăgea cel mai mare număr de studenți, peste 70% din totalul studenților, în 2011 acest procent s-a fixat în jurul procentului de 11%. Cererea cea mai mare a fost pentru domeniile: economic, juridic și universitar pedagogic care împreună în 2011 aveau înscriși peste 70% (Anuarul Statistic al României, 2012). În ceea ce privește domeniile care au avut cea mai mare căutare în perioada comunistă, cum este învățământul tehnic care atrăgea peste 70% dintre studenți, în perioada nou capitalistă la această specializare erau înscriși aproximativ 10%, domeniile liberale, ca medicina, dreptul, științele economice și învățământul

pedagogic universitar, atrăgând cei mai mulți studenți.

Creșterea numărului de studenți, dar și de universități a atins nivelul maxim în 2008, când în România au fost aproximativ un milion de persoane înregistrate în învățământul superior și 159 de universități, din care o treime instituții private (Drăgoescu, 2013). Numărul foarte mare de studenți din această perioadă poate fi explicat și prin faptul că în anul universitar 2007-2008 au existat două grupe de absolvenți, cei care au finalizat studiile pe sistemul clasic de 4 ani și prima generația care a terminat în sistemul Bologna (3 ani).

Schimbările de ordin politic, social și economic din această perioadă de tranziție au contribuit la emergența unei suite de probleme care au afectat atât sistemul educațional

onal, cât și societatea ca întreg. Una dintre aceste probleme a fost scăderea calității învățământului superior și, implicit, scăderea valorii diplomelor de absolvire. Legislația permisivă a dus la înființarea unui număr foarte mare de instituții de învățământ superior care nu dispuneau de o bază materială adecvată și nici de cadre didactice suficiente și, mai ales, bine pregătite. Dacă în 1990 raportul dintre numărul de cadre didactice universitare per student era de 1 la 13, în anul școlar 2007-2008 acest raport era de 1 la 28 (Curaj, Deca și Hâj, 2015, 4).

În Ungaria postcomunistă situația a fost una similară cu cea din România. În decada 1990-2000 sistemul educațional superior fiind caracterizat de aceleași schimbări: facilitarea accesului la această formă de învățământ având ca rezultat o creștere foarte mare a numărului de studenți. La fel ca în situația învățământului superior din România această masificare a avut și efecte negative în special în ceea ce privește calitatea predării. Creșterea numărului de studenți nu a fost însoțită și de investiții în universități și de o creștere a numărului de cadre didactice universitare. În 1990 raportul dintre numărul de studenți și numărul de profesori era de 1 la 5,9, iar în 2005 a ajuns să fie de 1 la 16,5 (Pusztai și Szabó, 2008). Un alt aspect care definește perioada de după 1990, în ceea ce privește învățământul superior maghiar, este preluarea modelului capitalist vest-european și aderarea la Spațiul European al Învățământului Superior și procesul Bologna.

Cu toate acestea, o problemă identificată în ambele țări este aceea a inegalităților de acces la învățământul superior a anumitor clase sau grupuri sociale. În cele două țări sistemul de învățământ superior este unul de tip stratificat, în care există mai multe tipuri de universități care au roluri diferite, conform clasificării propuse de Scott (1995). În general universitățile de stat atrag studenți cu un statut socio-economic mai ridicat, în timp ce universitățile private atrag studenți din grupuri sociale dezavantajate (femei, ti-

neri din mediu rural, minorități etnice și/sau religioase) (Hatos, 2012).

În ceea ce privește studiul angajamentului academic, în România și Ungaria au fost realizate puține astfel de cercetări. Analizele în care este inclusă și România, de exemplu, se concentrează cu precădere asupra angajamentului la nivelul preuniversitar (Lam et al., 2014), și sunt extrem de puține cele care vizează angajamentul studenților. Cercetările analizează angajamentul, sau mai degrabă lipsa acestuia, ca indicator pentru abandon. Deoarece abandonul la nivel de învățământ terțiar este o problemă care capătă o importanță tot mai mare în agenda Uniunii Europene (scăderea ratelor de abandon în învățământul universitar este un obiectiv al Strategiei Europa 2020), numărul studiilor care abordează această problemă a crescut în ultimii ani.

Metodologia și obiectivele de cercetare

Obiectivele de cercetare propuse în cadrul studiului urmăresc identificarea dimensiunilor angajamentului academic prin aplicarea scalelor de măsurare, analiza comparativă a angajamentului academic pe tipuri de universități și specializări și investigarea relației dintre caracteristicile socio-economice ale studenților și angajamentul academic.

Principalele întrebări de cercetare care au stat la baza realizării studiului au pornit de la identificarea principalelor diferențe în ceea ce privește studenții din România și cei din Ungaria. Sunt nivelurile angajamentului diferite între cele două țări? Există diferențe în special în ceea ce privește dimensiunile angajamentului academic?

Pentru atingerea obiectivelor propuse am utilizat datele obținute în cadrul cercetării derulate prin proiectul HERD – HURO/0901/2.2.2, finanțat prin Programul de Cooperare Transfrontalieră Ungaria-România 2007-2013. Proiectul a fost implementat de către Universitatea din Debrecen în parteneriat cu Universitatea din Oradea și

Universitatea Creștină Partium din Oradea, cercetarea fiind derulată în perioada martie-august 2012.

Instrumentul de cercetare (chestionarul) a fost aplicat studenților din patru centre universitare: Universitatea din Debrecen (UD), Colegiul de la Nyregyhaza (NyF) (o substructură a Universității Debrecen), Universitatea Creștină Partium din Oradea (PKE), Universitatea din Oradea (UO) și Universitatea Creștină Emanuel (UEO). Selecția respondenților a fost una aleatoare, multistadială, eșantionul fiind reprezentativ la nivelul universităților, ciclul de studii și anul de studiu. Eșantionul final cuprinde 2.728 de cazuri. În studiul de față, din eșantionul inițial au fost eliminate cazurile înregistrate la două structuri ale UD și UO (din Ucraina, respectiv Satu-Mare), datorită numărului mic de cazuri și pentru a nu distorsiona rezultatele analizelor.

Descrierea eșantionului

Analizele au fost efectuate pe un număr total de 2.527 de studenți, aceștia reprezentând studenți înmatriculați la o formă

de învățământ superior, din Ungaria și din România. Distribuția lor în funcție de țară este următoarea: 49,7% dintre studenți sunt înmatriculați la o instituție de învățământ superior din România, iar 50,3% la o instituție de învățământ superior din Ungaria. 44,2% sunt înscriși la Universitatea din Debrecen, 6% la Colegiul de la Nyiregyhaza, care este tot o structură a Universității din Debrecen, 28,3% sunt înmatriculați la Universitatea din Oradea, 16,1% la Universitatea Creștină Partium (universitate privată) și 5,4% la Universitatea Creștină Emanuel (universitate privată).

În ceea ce privește domeniul de studiu, cei mai mulți dintre studenți sunt înscriși la științele economice și administrarea afacerilor (20,1%), urmați de cei la disciplinele umaniste (14,2%) și sănătate (12,7%). Procente mai mici înregistrăm în cazul studenților de la științele naturii (8,9%), științe sociale (8%), inginerie (7%), științele mediului (6,8%), științe juridice (6,8%), științele educației (6,6%), arhitectură și construcții (5,2%) și arte (3,7%).

Distribuția studenților pe domenii de studiu în cadrul universităților este următoarea:

Table 2: Distribuția eșantionului pe domenii de studiu

Domeniu/Universitate	UD	Ny F	UO	PKE	UEO
Arte și discipline umaniste (istorie, filosofie, teologie)	7,9	20,4	16,7	38,8	40,4
Sănătate (medicină, farmacie... etc.)	20,2	0,0	13,2	0,0	0,0
Științe Sociale (sociologie, științe politice, asistență socială, psihologie, relații internaționale)	3,0	2,6	5,0	19,2	37,5
Economie și administrarea afacerilor	19,8	19,1	8,1	42,0	22,1
Științe juridice inclusiv administrație publică	11,4	0,0	6,3	0,0	0,0
Științele naturii (biologie, chimie, fizică, matematică, informatică, geografie)	15,1	4,6	6,9	0,0	0,0
Arhitectură și construcții	7,6	0,0	6,6	0,0	0,0
Științele educației	6,3	32,9	6,4	0,0	0,0
Agricultură și științele mediului	4,1	0,0	17,5	0,0	0,0
Inginerie	4,7	20,4	13,3	0,0	0,0

Cele mai multe domenii de studiu sunt acoperite de către universitățile mari de stat din cele două țări, Universitatea Debrecen și Universitatea din Oradea. Numărul cel mai mare de studenți din Debrecen este în-

registrat în domeniul medicinei și științelor economice. În schimb la Oradea, pe studenții cei mai mulți îi regăsim la protecția mediului, inginerie, științele umaniste și medicină. Totodată observăm faptul că cele două uni-

versități private din România, Universitatea Partium și Universitatea Emanuel, sunt prezente un număr mai mic de specializări. La Universitatea Partium, pe cei mai mulți studenți îi regăsim la științele economice, iar la Emanuel sunt studenții înscriși la specializările din domeniul științelor sociale.

În privința ciclului de studii, 84,5% dintre studenții respondenți sunt înscriși la nivel de licență, iar 15,5% sunt la programele de masterat. Cei mai mulți dintre studenți sunt la forma bugetată (71%), iar 29% plătesc taxe de studii.

Analiza datelor și rezultate

În principal, unul dintre aspectele urmărite în cadrul demersului nostru se referă la analiza unei scale a angajamentului academic pentru identificarea dimensiunilor acestuia. În cadrul cercetării ne-am propus să investigăm modul în care variază și relaționează diferitele dimensiuni ale angajamentului studenților, măsurate prin aplicarea scalelor de măsurare.

Pentru început vom prezenta rezultatele aplicării unei scale multidimensionale care cuprinde 13 itemi referitori la comportamente și atitudini ale studenților. Scala a fost utilizată în cadrul anchetei derulate în proiectul HERD, fiind construită de experții implicați în cadrul proiectului, pornind de la diferite instrumente de măsurare validate la nivel internațional. În principal, scala cuprinde itemi utilizați în ancheta *National Survey of Student Engagement* (NSSE: <http://nsse.indiana.edu>), derulată anual începând din 2000. Indicatorii angajamentului sunt grupați pe patru teme principale: provocare academică, învățare alături de colegi, experiențe în facultate și mediul din campus. Acesta este unul dintre principalele instrumente de raportare individuală utilizat pentru măsurarea nivelurilor angajamentului academic în mediul universitar. Totodată, în cadrul

proiectului HERD au fost consultate și alte tipuri de instrumente, precum, *High School Survey of Student Engagement (HSSSE)*, *School Engagement Measure (SEM)* și *Student Engagement Instrument (SEI)*.

Potrivit rezultatelor obținute, cel mai des studenții participă activ la cursuri, colaborează cu ceilalți colegi la proiecte comune sau referate. Pe de altă parte, studenții sunt mai puțin implicați în discuțiile pe probleme legate de etnie sau rasă, sau apelează la profesori pentru a discuta planurile de carieră.

Pentru a identifica dimensiunile scalei am realizat analiza factorială folosind metoda componentelor principale, cu rotație de tip Varimax. Rezultatele analizei prezintă 4 factori (KMO = 0,850). Primul factor explică 19,8% din variația scalei. Acesta cuprinde itemi precum: *Am discutat despre notele și temele mele cu un cadru didactic*, *Am discutat despre planurile mele de carieră cu un cadru didactic sau un consilier*, *Am discutat despre idei legate de lectură sau cursuri cu cadre didactice în afara orelor de curs și seminar*, *Am primit un feed-back scris sau verbal prompt despre rezultatele mele la învățatură*. Acest factor face referire la relația pe care o are studentul cu profesorii, angajamentul dovedit prin relația de colaborare și solicitarea sprijinului din partea cadrelor didactice. Aceste comportamente implică latura privind consilierea (mentoratul) în activitatea academică. În acest sens am considerat acest tip de *angajament* drept unul *relațional*. Cel de-al doilea factor identificat explică 19,4% din variația scalei și cuprinde următorii itemi: *Am ridicat întrebări sau am participat la discuțiile de la cursuri și seminarii*, *Am făcut o prezentare în clasă*, *Am elaborat două sau mai multe schițe ale unui referat înainte să îl finalizez și să îl predau*, *Am lucrat la un proiect sau referat care a necesitat integrarea ideilor și informațiilor din diverse surse*, *Am integrat puncte de vedere diverse (religioase, politice etc.) în discuțiile de clasă sau în referate*. Itemii fac referire la activitățile academice în care sunt impli-

cați studenții, participarea activă la cursuri. Am denumit acest factor *Angajament comportamental/participativ*. Al treilea factor identificat explică 12,9% din variația scalei, iar al patrulea 11,9%. Cel de-al treilea factor cuprinde itemi care fac referire la poziționarea studenților față de problematica diferențelor de etnie și religie: *Am avut discuții serioase cu studenți de altă etnie sau rasă, Am avut conversații serioase cu studenți di-*

feriți de mine despre convingerile religioase, politice. Ultimul factor cuprinde itemii: *Am lucrat împreună cu alți studenți la un proiect în timpul cursului, Am lucrat cu colegi la elaborarea unui referat sau proiect.* Aceștia fac referire la relația de colaborare cu ceilalți colegi. Pentru analizele din secțiunile următoare vom folosi primii doi factori identificați, cel referitor la *Angajamentul relațional* și *Angajamentul comportamental*.

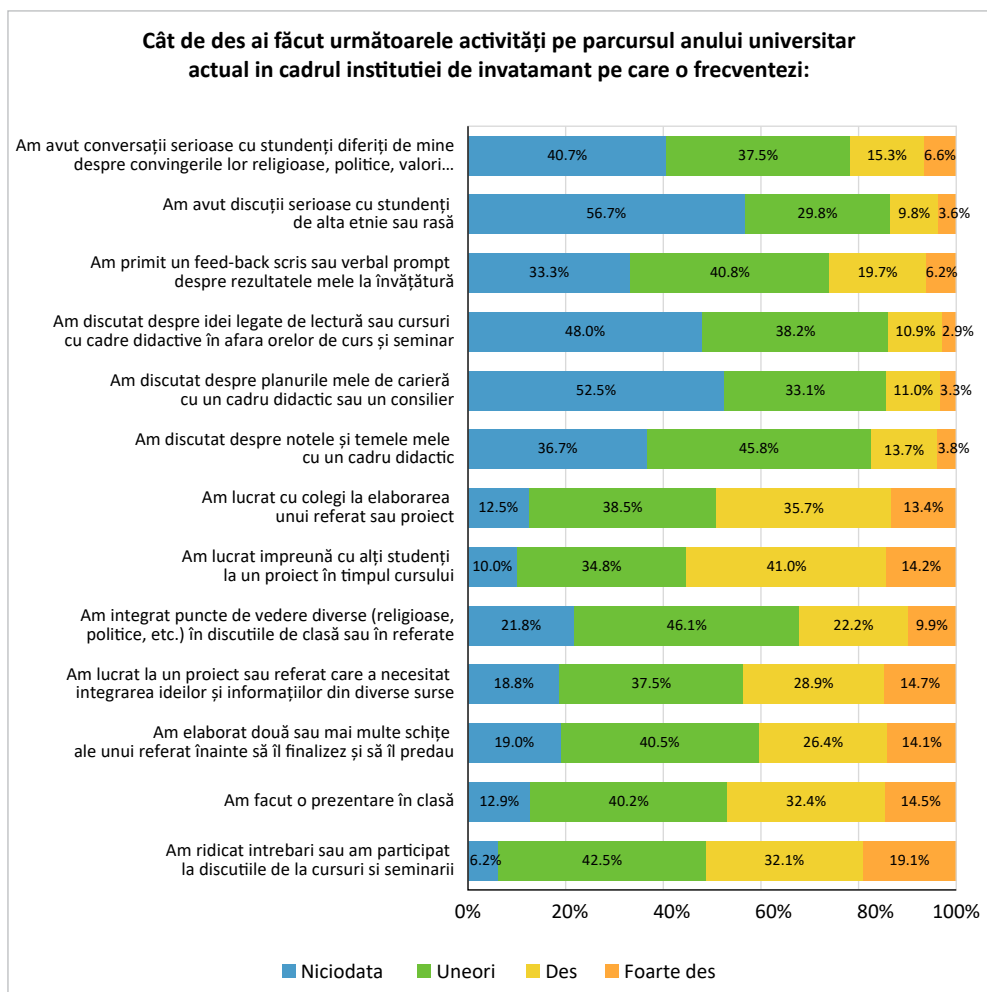


Figura 1: Itemii scalei multidimensionale a angajamentului

Calculul scorurilor angajamentului a fost realizat prin însumarea itemilor corespunzătorii analizei factoriale. Ambele scale sunt

valide (pentru angajamentul comportamental Cronbach alpha este de 0,775, iar pentru angajamentul relațional 0,782). Scorul an-

gajamentului comportamental are o valoare medie de 12,0, cu o abatere standard de 3,2. *Angajamentul relațional* are o valoare medie de 7,2, cu o abatere standard de 2,5.

Din punct de vedere metodologic, studiul își propune să identifice diferitele componente pentru evaluarea nivelurilor angajamentului. Astfel, am utilizat în cadrul analizelor încă o scală care face referire la aprecierea nivelului de implicare în viața

academică a studenților, poziționarea acestora față de finalizările traseelor academice. Acest tip de angajament (*angajamentul față de scop*) este măsurat prin devotamentul de care dau dovadă studenții pentru finalizarea studiilor.

Scala are o consistență bună, este unidimensională și validă pentru Cronbachalpha 0,769. Scorul final calculat are o valoare medie de 13,4, cu o abatere standard de 2,2.

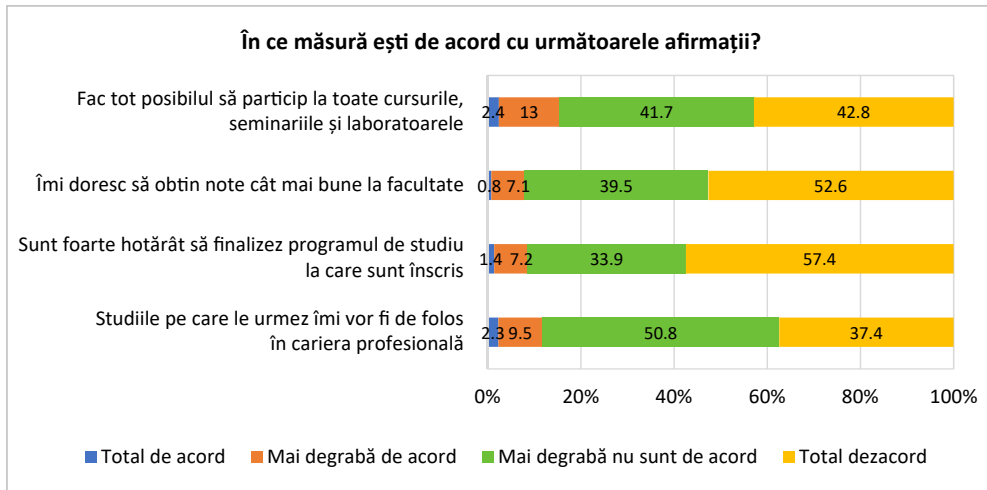


Figura 2: Itemii scalei Angajamentului față de scop

Așa cum ne așteptam, există corelații puternice între toți indicatorii angajamentului urmăriți în cadrul studiului. Cu alte cuvinte, putem constata faptul că un student care este puternic angajat în activitățile academi-

ce (realizează referate sau este implicat în proiecte, participă activ la ore etc.) va avea totodată și o relație bună de colaborare cu profesorii, și va avea determinarea să finalizeze cu succes studiile.

Tablel 3: Corelația între diferitele tipuri de angajament (coeficienți Pearson)

	angajament relațional	angajament față de scop
angajament comportamental	0,434**	0,203**
angajament relațional	-	0,114**

** corelație semnificativă pentru $p = 0,000$

Comparațiile privind nivelurile angajamentului înregistrat pe universitățile incluse în studiu indică rezultate semnificative. Datele relevă un nivel al angajamentului semnificativ mai mare în cazul studenților de la Universitatea Emanuel (Oradea, România). În cazul angajamentului comportamental, valoarea medie la Universitatea

Emanuel este 13,86, comparativ cu media pe celelalte universități de 11,99 (pentru $t = -6,30$, $p = 0,000$). Pentru angajamentul relațional media pentru Universitatea Emanuel este 7,62, comparativ cu 7,12 (pentru $t = -2,16$, $p = 0,031$), iar pentru angajamentul față de scop, media este 14,96, comparativ cu 13,34 obținută pentru celelalte universi-

tăți (pentru $t = -11,77$, $p = 0,000$). Situația poate fi explicată făcând referire la specificul acestei universități, și anume o universitate privată, care se adresează unei populații omogene din punctul de vedere al cultului religios. Inclusiv din descrierea online a universității, potrivit căreia „este singura universitate baptistă conservatoare acreditată din Europa, ce este dedicată dezvoltării echilibrate a studenților în domeniul spiritual și academic, cu un accent special pe formarea caracterului și promovează o viață autentică prin integrarea tuturor domeniilor de studiu în concepția creștină despre lume și viață” (www.emanuel.ro), identificăm atributele unei selecții restrictive a studenților.

Atașamentul față de comunitatea din care fac parte potențialii candidați se dovedește a fi un ingredient important în ceea ce privește integrarea socială și academică ulterioară a studenților. Un alt aspect ce trebuie menționat cu privire la aceste diferențe înregistrate în cazul nivelurilor angajamentului se referă la oferta educațională a Universității Emanuel (Hatos, 2012). Oferta se concentrează cu precădere pe științele economice și administrarea afacerilor și științe sociale. Astfel putem afirma că și din acest punct de vedere populația este omogenă, studenții înscriși fiind preocupați de activitatea antreprenorială, urmăresc specializările căutate pe piața muncii și mai puțin costisitoare.

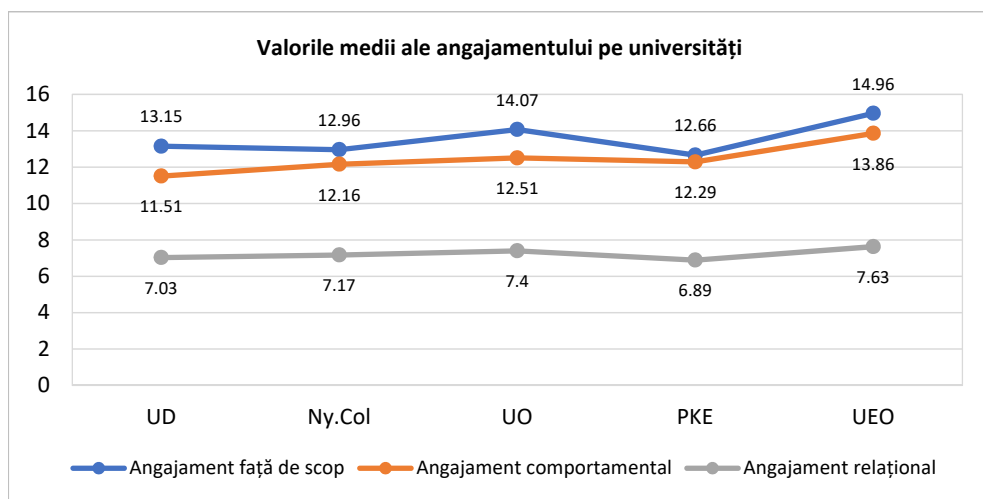


Figura 3: Distribuția angajamentului în funcție de universitate

Rezultatele sunt interesante și în cazul Universității Creștine Partium (Oradea, România). Aceasta se adresează și ea unei minorități delimitate, de această dată, pe criterii etnice. Totuși, este interesant că în cazul acestei universități obținem valori medii ale angajamentului relațional și față de scop semnificativ mai mici comparativ cu celelalte universități. Valoarea medie a angajamentului relațional în cazul Universității Partium este 6,89, comparativ cu 7,20 pentru celelalte universități (pentru $t = 2,25$, $p = 0,024$), respectiv valorile obținute pentru angaja-

mentul față de scop sunt: 12,66, comparativ cu 13,58 (pentru $t = 7,42$, $p = 0,000$).

Unul dintre cele mai importante rezultate obținute în cadrul studiului se referă la diferențele semnificative identificate în cazul celor două universități mari de stat din regiune: Universitatea din Oradea (RO) și Universitatea din Debrecen (HU). Pentru toate cele trei dimensiuni ale angajamentului, datele indică valori semnificativ mai mari în cazul Universității din Oradea, respectiv valori semnificativ mai mici în cazul Universității din Debrecen.

Tabel 4: Rezultatele comparației dintre valorile medii pentru Universitatea din Debrecen și Universitatea din Oradea

	Dimensiune angajament	Rezultatele testului pentru comparația mediilor (test t)		
		Diferența dintre valorile medii	t	p
<i>Universitatea din Debrecen</i> comparativ cu celelalte universități	comportamental	1,03	7,80	0,000
	relațional	0,22	2,12	0,034
	față de scop	0,49	5,35	0,000
<i>Universitatea din Oradea</i> comparativ cu celelalte universități	comportamental	-0,60	-3,83	0,000
	relațional	-0,35	-2,96	0,003
	față de scop	-0,90	-9,50	0,000

Pentru a sublinia diferențele înregistrate între universitățile incluse în studiu, am urmărit o variabilă care face referire la alegerea universității de către studenți. Am considerat în acest sens că studenții care se orientează doar spre o anumită universitate la admitere sunt cei care vor avea ulterior și niveluri mai mari ale angajamentului. Explicația rezidă în faptul că există o relație între oferta educațională, modul în care se adresează universitățile studenților și cui se adresează în mod special, și atașamentul acestora față de viața academică. Alegerea universității, și alegerea specializărilor, determină constituirea unor colectivități mai omogene sau mai puțin omogene la nivelul universităților. Datele susțin această situație: 64% din studenții Universității Creștine Partium, 43% din cei ai Universității din Oradea și 43% din cei ai Universității Emanuel declară că universitatea a fost singura opțiune la admitere. În schimb doar 15,6% dintre studenții Universității din Debrecen, respectiv 16,7% din cei de la Colegiul Nyregyhaza, susțin că universitatea a fost singura lor alegere. Distribuția este asemănătoare și în cazul alegerii specializărilor: 50,7% din studenții Universității Creștine Partium, 42,6% din cei ai Universității din Oradea și 46,2% din cei ai Universității Emanuel declară că specializarea aleasă a fost singura opțiune la admitere. Comparativ, doar 12% dintre studenții de la Universitatea din Debrecen sunt înscriși la o specializarea care a fost singura lor opțiune.

Aceste rezultate pot oferi o explicație cu privire la nivelurile mai scăzute ale angajamentului studenților la Universitatea din Debrecen. În cazul lor, nu putem vorbi de un atașament față de universitate încă înainte de a-și începe viața studentescă. Aproximativ 30% dintre aceștia declară că ar fi dorit să studieze la altă universitate sau chiar la altă specializare. Din acest punct de vedere este interesant de urmărit într-un demers de cercetare viitor, evoluția în timp a gradului de integrare academică a studenților, dar și identificarea acelor factori care contribuie la decizia privind alegerea specializării sau a universității.

Dacă analizăm angajamentul studenților în funcție de specializări, vom observa că nu există diferențe majore între acestea. Scorurile cele mai înalte de angajament academic le regăsim în domeniul științelor umane, științelor sociale și științelor educației. Cele mai mici scoruri de angajament academic sunt prezente la studenții care studiază în domeniile de sănătate și științe juridice. În schimb, observăm că cea mai mare valoare a angajamentului față de scop, o obținem în cazul studenților de la medicină. Acest aspect este interesant de studiat având în vedere că la domeniile considerate de elită, angajamentul academic, măsurat prin participare activă la cursuri și seminarii, este cel mai scăzut.

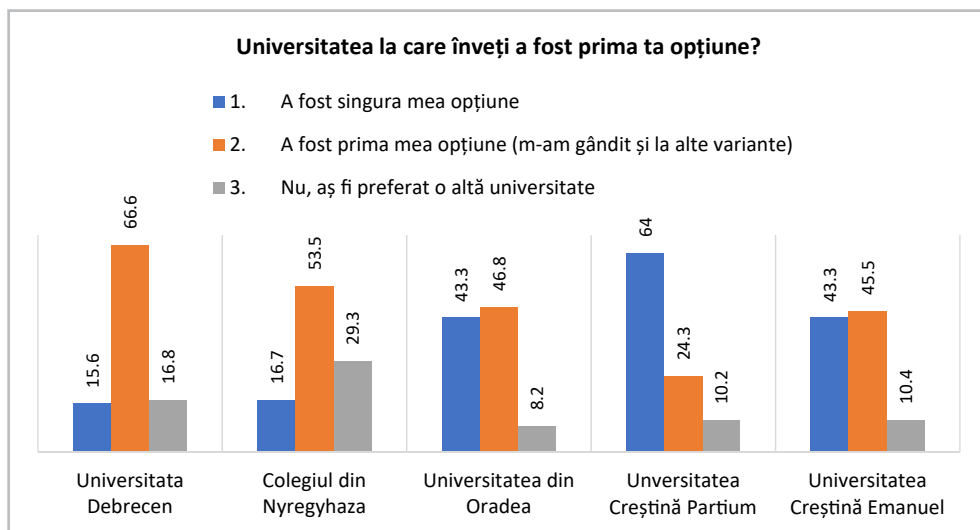


Figura 4: Alegerea universității

Scorurile cele mai înalte ale angajamentului relațional, măsurat prin interacțiunea cu cadrele didactice, sunt prezente la studenții care studiază la arte și științe umaniste, res-

pectiv la inginerie. Cele mai slabe scoruri de angajament sunt prezente la studenții de la agricultură și științele mediului.

Tabel 5: Distribuția angajamentului în funcție de specializare

	Angajament comportamental	Angajament relațional	Angajament față de scop
Arte și științe umaniste (istorie, filosofie, teologie)	13,38	7,84	13,66
Sănătate (medicină, farmacie... etc.)	10,52	6,89	13,77
Științe Sociale (sociologie, științe politice, asistență socială, psihologie, relații internaționale)	13,07	6,79	13,48
Economie și administrarea afacerilor	12,15	6,85	13,00
Științe juridice inclusiv administrație publică	11,18	6,89	13,52
Științele naturii (biologie, chimie, fizică, matematică, informatică, geografie)	12,04	7,34	13,09
Arhitectură și construcții	11,87	7,04	13,39
Științele educației	12,43	7,07	13,60
Agricultură și științele mediului	11,20	6,57	13,55
Inginerie	12,02	7,89	13,48

Rezultate semnificative am obținut și în cazul diferențelor pe nivelurile de studii. Datele indică diferențe semnificative în cazul angajamentului comportamental ($t = -7,9$,

$p = 0,000$) și cel relațional ($t = -4,2$, $p = 0,000$). Studenții înscriși la masterat au niveluri mai ridicate ale angajamentului.

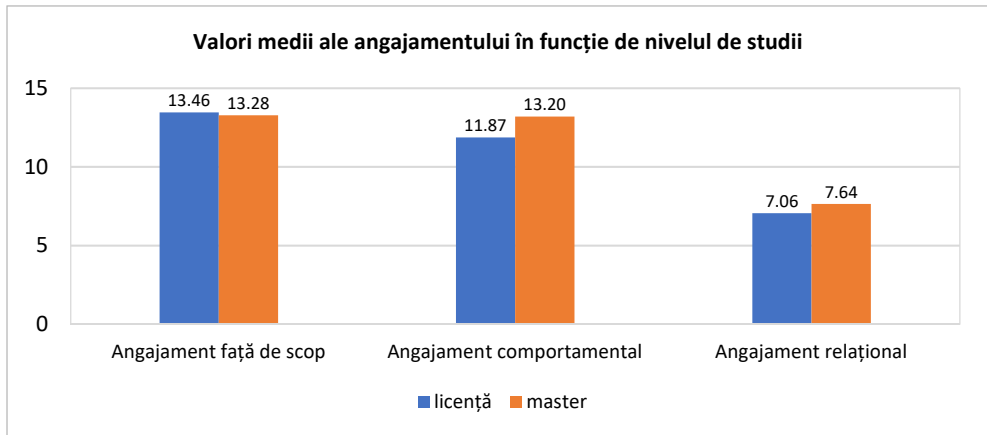


Figura 5: Valorile angajamentului în funcție de nivelul de studii

Studiile cu privire la angajamentul educațional acordă o mare atenție diferențelor de gen în măsurarea nivelului acestuia. Rezultatele studiului nostru confirmă astfel de diferențe, datele indică valori mai mari ale angajamentului în cazul fetelor (valori-

le sunt semnificative în cazul tuturor indicatorilor: Angajament comportamental $t = -2,99$; $p = 0,003$; Angajament relațional $t = 4,786$; $p = 0,000$; Angajament față de scop $t = -4,018$; $p = 0,000$).

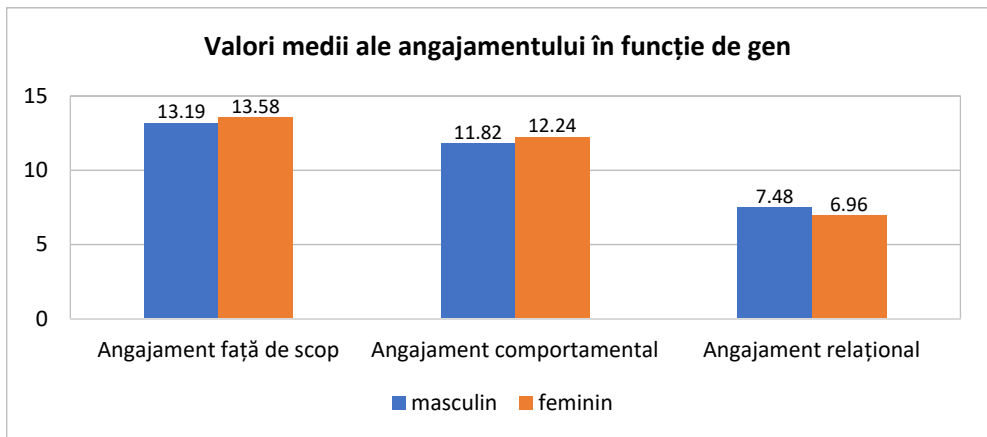


Figura 6: Distribuția angajamentului în funcție de genul studentului

Majoritatea dimensiunilor angajamentului identificate și analizate în cadrul studiului prezintă valori mai ridicate în rândul studentelor. Doar la nivelul angajamentului relațional, adică în relaționarea cu cadrele didactice, scorul acestora este mai mic față de cel al studenților de gen masculin.

În analizele următoare am utilizat trei indicatori cu privire la statusul socio-economic

al studenților, mediul lor de origine: nivelul de instrucție al părinților (măsurat în număr de ani de școală) și dotarea cu bunuri a gospodăriei. Cel de-al doilea indicator a fost calculat prin însumarea răspunsurilor afirmative ale studenților cu privire la bunurile prezente în gospodărie (Cronbach alpha = 0,721).

Analizând dimensiunile angajamentului în corelație cu indicatori ai statusului

socio-economic, am identificat relații semnificative în cazul nivelului de instrucție al tatălui și dotarea cu bunuri a gospodăriei. Astfel, studenții care au tată cu un număr mai mare de ani de școală înregistrează valori mai mari ale angajamentului relațional și angajamentul față de scop. Facem în această situație referire la relația dintre capitalurile educaționale ale părinților și aspirațiile edu-

caționale ale copiilor. Rezultatele studiului confirmă faptul că studenții care au aspirații școlare înalte își doresc să își continue studiile pentru a obține o diplomă, cel mai probabil vor avea și niveluri mari ale angajamentului academic. În ceea ce privește dotarea cu bunuri, aceasta este în corelație pozitivă cu angajamentul relațional. Totuși, remarcăm că relațiile nu sunt foarte puternice.

Table 6: Corelație angajament – status socio-economic familial (coeficient Pearson)

	Angajament comportamental	Angajament relațional	Angajamentul față de scop
Nr. ani școală tata	0,049*	0,060**	0,043*
Nr. ani școală mama	-0,013	0,027	-0,005
Dotarea cu bunuri	0,011	0,066**	-0,010

** semnificativ pentru $p < 0,01$, * semnificativ pentru $p < 0,05$

Rezultatele obținute pentru modelarea angajamentului academic indică rezultate interesante și susțin afirmațiile formulate anterior (modelele de regresie sunt în Anexa 1). Există diferențe între cele trei dimensiuni ale angajamentului analizate. În ceea ce privește angajamentul comportamental, modelul indică următorul profil al studenților: studenții cu un nivel mare al angajamentului comportamental sunt înscriși la Universitatea din Oradea și Universitatea Emanuel din Oradea; sunt studenți înscriși la nivel de masterat; urmează specializările arte și științe umaniste, științe sociale; sunt de gen feminin; au tatăl cu un nivel de instrucție superior și status economic superior; acești studenți nu sunt înscriși la specializările medicină, științele mediului și drept.

Studenții cu un nivel ridicat al angajamentului relațional sunt înscriși la Universitatea din Oradea, la specializările arte și științe umaniste, științele naturii și inginerie. Sunt studenți la nivel de masterat, de gen masculin, cu un status economic superior.

Modelul obținut în cazul angajamentului față de scop ne indică faptul că studenții puternic angajați sunt cei de la Universitatea Emanuel și Universitatea din Oradea, și nu

sunt cei de la Universitatea Creștină Partium. Sunt înscriși la specializările arte și științe umaniste și medicină. Sunt la nivel de licență, nu plătesc taxă de școlarizare și sunt de gen feminin.

Sunt interesante rezultatele obținute în cazul specializării medicină. Studenții care și-au ales acest domeniu de pregătire nu sunt foarte implicați în viața academică, dar sunt hotărâți să finalizeze programul de studiu ales. Totodată, cei de la științe socio-umane sunt „prezenți” la școală, participă la cursuri, realizează proiecte, ridică întrebări și fac prezentări la cursuri, dar nu sunt orientați către finalizarea studiilor. O relație bună de colaborare cu profesorii o au băieții, în schimb fetele sunt cele care au un nivel mai mare al angajamentului comportamental și cel față de scop. În privința nivelului de studiu, studenții înscriși la nivel de licență sunt preocupați de finalizarea studiilor cu succes. Studenții la nivel de masterat sunt cei implicați în viața academică și cei care au o strânsă relație de colaborare cu profesorii lor.

Sinteza rezultatelor și concluzii

Pornind de la datele obținute în urma aplicării a două scale privind implicarea studenților în viața academică, în cadrul studiului au fost identificate trei dimensiuni ale angajamentului academic: angajament comportamental, angajament relațional și angajament față de scop. Scalele analizate au o validitate bună și au fost utilizate pentru identificarea diferențelor pe universitățile și specializările incluse în studiu, respectiv diferențe în funcție de statusul socio-economic al studenților. Cele trei dimensiuni fac referire la angajamentul din punctul de vedere al participării active a studenților la activitățile academice (*angajament comportamental*), a relației de comunicare și mentorat cu cadrele didactice (*angajament relațional*) și din perspectiva gradului de devotament de care studenții dau dovadă pentru finalizarea ciclului de învățământ (*angajament față de scop*).

Analizând nivelurile angajamentului studenților înmatriculați la diferitele universități din Ungaria și România, am constatat faptul că studenții din România au un nivel de angajament semnificativ mai mare comparativ cu cei din Ungaria. Având în vedere însă analizele realizate cu privire la accesul în învățământul superior, unde am constatat faptul că aproximativ o treime din studenții de la Universitatea din Debrecen și-ar fi dorit să studieze la o altă universitate sau chiar la o altă specializare, deducem că nivelul scăzut de angajament al acestora este datorat modului în care studenții reușesc sau nu să își îndeplinească obiectivele, aspirațiile. În acest sens putem să constatăm că angajamentul academic este într-o mare măsură influențat de carierele academice anterioare și de proiectarea traiectoriilor academice viitoare. Totodată, modul în care studenții aleg să studieze la o anumită universitate și la o anumită specializare se reflectă și în nivelurile angajamentului acestora. Procesul de selecție la nivelul universităților, respectiv a

specializărilor, produce colectivități relativ omogene. Considerăm că modul în care se constituie grupurile de studenți la nivel de specializare și universitate, poate să reprezinte unul dintre factorii care explică nivelurile diferite ale angajamentului academic. Este important să ținem cont de oferta de studii a universităților, și în special cui se adresează această ofertă.

Analizând dimensiunile angajamentului academic pe nivelul de studii, am constatat faptul că studenții la nivel de masterat sunt semnificativ mai angajați în viața academică decât cei la nivel de licență. Modelele de regresie confirmă faptul că cei de la masterat sunt mai implicați în viața academică și au o relație bună cu profesorii lor, dar cei de la nivel de licență sunt mai puternic orientați către finalizarea studiilor.

În ceea ce privește relația dintre indicatorii demografici și socio-economici, s-a constatat o relație semnificativă în privința genului studenților. Datele confirmă ipotezele cu privire la faptul că angajamentul studenților este mai mare decât în cazul studenților. Totuși, băieții sunt cei care au o relație mai strânsă de colaborare cu profesorii. Nivelul de educație al tatălui corelează cu dimensiunile angajamentului, spre deosebire de nivelul de educație al mamei care nu prezintă o relație semnificativă. Situația materială a familiei prezintă influențe pozitive în ceea ce privește angajamentul comportamental și cel relațional.

Limite ale studiului

Cercetarea urmărește identificarea nivelurilor angajamentului academic al studenților, dimensiunile acestuia și diferențe înregistrate pe tipuri de universități. Principala limită a studiului se referă la analiza evoluției în timp a nivelurilor angajamentului. Literatura de specialitate subliniază faptul că acest proces (al angajării, respectiv dezangajării) este unul continuu, care poate avea ca

finalitate, de exemplu în cazul dezangajării, abandonul școlar (Christenson et al., 2001).

Totodată, după cum indică și rezultatele din această cercetare, angajamentul se dezvoltă pe tot parcursul carierei academice a indivizilor. Astfel, ar fi necesară o cercetare care măsoară nivelul angajamentului înaintea accesului la universitate. O asemenea abordare ar putea clarifica relația care există între angajament și alegerea carierelor academice. Este important studiul procesului de selecție la nivelul universităților și specializărilor din perspectiva modului în care acesta contribuie semnificativ la constituirea unor colectivități de studenți mai mult (sau mai puțin) angajați în viața academică.

Un alt aspect ce trebuie menționat cu privire la studiul angajamentului se referă la ambiguitatea delimitării conceptua-

le. Angajamentul academic este un proces complex, care aduce numeroase dificultăți în stabilirea granițelor conceptuale, iar alegerea indicatorilor utilizați în măsurarea acestuia este posibil să influențeze rezultatele obținute. În cazul acestui studiu subliniem faptul că scalele utilizate sunt valide, dar recomandăm în studii ulterioare verificarea relevanței altor indicatori care contribuie la conturarea unui model explicativ relevant în privința angajamentului academic.

Totodată trebuie amintit faptul că datele au fost culese prin chestionare auto-administrate studenților prezenți la universitate. Astfel, din eșantion poate să lipsească un procent semnificativ de studenți care nu frecventează cursurile și ca atare prezintă un nivel scăzut de angajament.

Bibliografie

- Altbach, P. G., Reisberg, L. și Rumbley, L. E. (2009) *Trends in global higher education: Tracking an academic revolution*. France: UNESCO World Conference on Higher Education.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L. și Furlong, M. J. (2008) Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45, 5, 369-386.
- Astin, A. W. (1964) Distribution of students among higher educational institutions. *Journal of Educational Psychology*, 55, 5, 276-287.
- Astin, A. W. (1984) Student Involvement: A Developmental Theory for Higher Education. *Journal of College Student Development*, 25, 297-308.
- Bean, J. P. (1990) Why students leave: Insights from research, în D. Hossler și J. Bean (eds.), *The strategic management of college enrollments*, San Francisco: Jossey-Bass, 147-169.
- Bean, J. P. (2005) Nine themes of college student retention, în A. Seidman (ed.), *College student retention: Formula for student success*, USA: American Council on Education and Praeger Publishers, 215-243.
- Bucklin, R. W. și Bucklin, M. L. (1970) *The Psychological Characteristics of the College Persistor and Leaver: A Review*. Washington, D.C.: Office of Education Report, HE-002-154. Disponibil la <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED049709.pdf>. Accesat în 18 noiembrie 2016.
- Chalmers, D. (2007) *A review of Australian and international quality systems and indicators of learning and teaching*, New South Wales, Australia: Carrick Institute for Learning and Teaching in Higher Education Ltd.
- Christenson, S. L., Sinclair, M. F., Lehr, C. A. și Godber, Y. (2001) Promoting successful school completion: Critical conceptual and methodological guidelines. *School Psychology Quarterly*, 16, 4, 468-484.
- Coates, H. (2005) The Value of Student Engagement for Higher Education Quality Assurance. *Quality in Higher Education*, 11, 1, 25-36.
- Coates, H. (2009) *Engaging Students for Success. Australasian Student Engagement Report*, Australasian Survey of Student Engagement, Australia: Australian Council for Educational Research (ACER).

- Coker, D. L. (1968) Diversity of Intellectual and Non-Intellectual Characteristics Between Persisting and Non-Persisting Students among Campuses. Office of Education (DHEW), Washington, D. C. Bureau of Research. ER-6-2728. Disponibil la <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED033645.pdf>. Accesat în 28 ianuarie 2016.
- Connell, J. P., Spencer, M. B. și Aber, J. L. (1994) Educational risk and resilience in African-American youth: Context, self, action, and outcomes in school. *Child development*, 65, 2, 493-506.
- Curaj, A., Deca, L. și Hâj, C. M. (2015) Romanian Higher Education in 2009-2013. The Bologna Process and Romanian Priorities in the Search for an Active European and Global Presence, în A. Curaj, L. Deca, E. Egron-Polak & J. Salmi (Eds.), *Higher Education Reforms in Romania*, London: Springer, DOI 10.1007/978-3-319-08054-3, 1-24.
- Drăgoescu, R. M. (2013) Transformări în sistemul de învățământ superior din România după 1990, *Revista Română de Statistică*, 3, 19-36.
- Eurostat (2015) Europe 2020 education indicators in 2014. The EU is moving closer to its Europe 2020 goals on education. Disponibil la <http://ec.europa.eu/eurostat/documents/2995521/6787423/3-20042015-BP-EN.pdf/b2f295ba-2e15-409c-bec9-91c4e49c5d32>. Accesat în 16 Martie 2016.
- Finn, J. D. (1989) Withdrawing from school. *Review of educational research*, 59, 2, 117-142.
- Finn, J. D., Pannozzo, G. M. și Voelkl, K. E. (1995) Disruptive and inattentive-withdrawn behavior and achievement among fourth graders. *The Elementary School Journal*, 95, 5, 421-434.
- Finn, J. D. și Rock, D. A. (1997) Academic success among students at risk for school failure. *Journal of applied psychology*, 82, 2, 221-234.
- Finn, J. D. și Zimmer, K. S. (2012) Student Engagement: What Is It? Why Does It Matter?, în S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement*, NY: Springer, 97-132.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. și Paris, A. H. (2004) School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of educational research*, 74, 1, 59-109.
- Hatos, A. (2012) Enrollment in Higher Education: College Choice in the Hungarian-Romanian Cross-Border Region, în G. Pusztai, A. Hatos și T. Ceglédi (eds.) *Third Mission of Higher Education in a Cross-Border Region*, Debrecen: Center for Higher Education Research and Development–Hungary–University of Debrecen, 179-198.
- Institutul Național de Statistică (INS) (2012) Anuarul Statistic al României. Disponibil la http://www.insse.ro/cms/files/Anuar%20arhive/serii%20de%20date/2012/pdf/ASR%202012_rom.pdf. Accesat în 9 februarie 2016.
- Jimerson, S. R., Campos, E. și Greif, J. L. (2003) Toward an understanding of definitions and measures of school engagement and related terms. *The California School Psychologist*, 8, 1, 7-27.
- Kahu, E. R. (2013) Framing student engagement in higher education. *Studies in higher education*, 38, 5, 758-773.
- Kuh, G. D. (2003) What We're Learning About Student Engagement from NSSE. *Change*, 35, 2, 24-32.
- Kuh, G. D., Cruce, T. M., Shoup, R., Kinzie, J. și Gonyea, R. M. (2008) Unmasking the effects of student engagement on first-year college grades and persistence. *The journal of higher education*, 79, 5, 540-563.
- Kuh, G. D. (2001) Assessing What Really Matters to Student Learning: Inside the National Survey of Student Engagement. *Change*, 33, 3, 10-17.
- Kuh, G. D. (2009) What Student Affairs Professionals Need to Know about Student Engagement. *Journal of College Student Development*, 50, 6, 683-706.
- Lam, S. F., Jimerson, S., Wong, B. P. H., Kikas, E., Shin, H., Veiga, F. H. și Hatzichristou, C. (2014) Understanding and measuring student engagement in school: The results of an international study from 12 countries. *School Psychology Quarterly*, 29, 2, 213-232.
- Marks, H. M. (2000) Student engagement in instructional activity: Patterns in the elementary, middle, and high school years. *American educational research journal*, 37, 1, 153-184.
- MEN (2016) Raport asupra stării învățământului superior. Disponibil la https://www.edu.ro/sites/default/files/_fi%C8%99iere/Minister/2017/transparența/Stare_sup%20%202016.pdf. Accesat în 24 ianuarie 2017.

- Newmann, F., Wehlage, G. și Lamborn, S. (1992) The significance and sources of student engagement, în F. Newmann (ed.), *Student engagement and achievement in American secondary schools*, New York; London: Teachers College Press, 11-39.
- Nystrand, M. și Gamoran, A. (1991) *Instructional discourse, student engagement, and literature achievement*. Madison, WI: National Center on Effective Secondary Schools.
- Pascarella, E. T. (2001) Identifying Excellence in Undergraduate Education Are We Even Close?. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 33, 3, 18-23.
- Pascarella, E. T. și Terenzini, P. T. (2005) *How College Affects Students: A Third Decade of Research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pike, G. R. și Kuh, G. D. (2005) A typology of student engagement for American colleges and universities. *Research in Higher Education*, 46, 2, 185-209.
- Pusztai, G. și Szabó, P. C. (2008) The Bologna Process as a Trojan Horse: restructuring higher education in Hungary. *European Education*, 40, 2, 85-103.
- Quaye, S. J. și Harper, S. R. (Eds.) (2014) *Student engagement in higher education: Theoretical perspectives and practical approaches for diverse populations*. New York; London: Routledge.
- Reschly, A. L. și Christenson, L. (2012) Jingle, Jangle, and Conceptual Haziness: Evolution and Future Directions of the Engagement Construct, în S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement*, NY: Springer, 3-20.
- Schofer, E. și Meyer, J. W. (2005) The worldwide expansion of higher education in the twentieth century. *American sociological review*, 70, 6, 898-920.
- Scott, P. (1995) Unified and binary systems of higher education in Europe. *Higher Education Policy Series-London*, 32, 37-54.
- Tinto, V. (1993) *Leaving College*. Chicago: University of Chicago Press.
- Tinto, V. (2000) Linking learning and leaving. Exploring the role of the college classroom in student departure, în J. Braxton (ed.), *Reworking the student departure puzzle*, Nashville: Vanderbilt University Press, 81-94.
- Tinto, V. (1975) Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45, 89-125.
- Trow, M. (1974) Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education. *Policies for Higher Education*, Berkeley, CA: Carnegie Commission on Higher Education.
- Trowler, V. (2010) *Student engagement literature review*. Department of Educational Research Lancaster University.
- UNESCO Institute for Statistics (Ed.) (2009) *Global education digest 2009: comparing education statistics across the world*. Institut de statistique de l'UNESCO.
- Usher, A. (2009) *Ten years back and ten years forward: developments and trends in higher education in Europe region*. UNESCO Forum on Higher Education in the Europe Region: Access, Values, Quality and Competitiveness (p. 75).
- Wehlage, G. G., Rutter, R. A., Smith, G. A., Lesko, N. și Fernandez, R. R. (1989) *Reducing theRisk: Schools as Communities of Support*. Philadelphia: The Falmer Press, Taylor & Francis Inc.
- Willms, J. D. (2003) *Student engagement at school. A sense of belonging and participation*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Zepke, N. și Leach, L. (2010) *Improving Student Engagement in Post-compulsory Education: A Synthesis of Research Literature*. New Zealand: Crown Teaching & Learning Research Initiative.

Anexa 1. Modelele de regresie liniară pentru cele trei dimensiuni ale angajamentului

	Variabila dependentă: angajament comportamental				Variabila dependentă: angajament relațional				Variabila dependentă: angajament față de scop							
	Unstandardized Coefficients		Standardized Coeff.		Unstandardized Coefficients		Standardized Coeff.		Unstandardized Coefficients		Standardized Coeff.					
	B	Std. Error	Beta	t	Sig.	B	Std. Error	Beta	t	Sig.	B	Std. Error	Beta	t	Sig.	
(Constant)	10.231	.437		23.421	.000	6.271	.353		17.779	.000	12.730	.299		42.575	.000	
Nyiregy01	.301	.302	.022	.996	.319	.064	.245	.006	.259	.795	-.317	.209	-.035	-1.513	.130	
U001	1.135	.175	.159	6.469	.000	.463	.142	.083	3.265	.001	.998	.120	.215	8.299	.000	
Partium01	.265	.234	.029	1.134	.257	-.080	.188	-.011	-.424	.671	-.551	.161	-.094	-3.423	.001	
Emanuel01	1.867	.375	.123	4.976	.000	.764	.305	.064	2.509	.012	2.148	.254	.222	8.448	.000	
arte.umam01	1.041	.217	.121	4.806	.000	1.049	.176	.156	5.969	.000	.349	.149	.062	2.344	.019	
medic01	-1.800	.252	-.182	-7.135	.000	.014	.203	.002	.067	.947	.370	.172	.059	2.157	.031	
st.soc01	.694	.290	.055	2.396	.017	.092	.232	.010	.396	.692	.011	.197	.001	.055	.956	
drept01	-7.760	.304	-.058	-2.498	.013	.092	.247	.009	.374	.708	.388	.211	.045	1.837	.066	
naturii01	-.080	.275	-.007	-.289	.772	.465	.221	.053	2.107	.035	-.141	.192	-.018	-.731	.465	
construc01	-.293	.328	-.020	-.896	.370	-.044	.265	-.004	-.167	.867	.121	.223	.013	.544	.587	
educ01	.256	.306	.020	.838	.402	.362	.248	.036	1.460	.145	.338	.210	.040	1.608	.108	
mediu01	-1.385	.309	-.106	-4.488	.000	-.467	.249	-.046	-1.872	.061	-.014	.213	-.002	-.067	.947	
ingin01	.000	.308	.000	-.002	.999	.786	.248	.081	3.173	.002	.191	.211	.023	.906	.365	
master 01	1.389	.184	.158	7.552	.000	.652	.148	.096	4.397	.000	-.339	.127	-.059	-2.674	.008	
taxa01	-.289	.171	-.040	-1.693	.091	-.098	.138	-.017	-.714	.475	-.451	.118	-.095	-3.812	.000	
feminin01	.508	.146	.074	3.490	.000	-.408	.118	-.077	-3.461	.001	.453	.100	.102	4.530	.000	
școală tata	.079	.033	.060	2.374	.018	.016	.027	.016	.609	.543	.033	.023	.039	1.474	.141	
școală mama	-.046	.032	-.036	-1.422	.155	-.018	.026	-.019	-.706	.480	-.023	.022	-.028	-1.047	.295	
dotare	.161	.040	.089	4.049	.000	.166	.032	.118	5.194	.000	.010	.027	.009	.380	.704	
	R = 0.369				R = 0.257				R = 0.331							
	R² = 0.136				R² = 0.066				R² = 0.110							
	Adj.R2 = 0.129				Adj.R2 = 0.058				Adj.R2 = 0.101							

În urma testului de coliniaritate, în toate cele trei modele, Universitatea din Debrecen și specializarea științe economice au fost excluse din analiză.