



RAPORT – rezultatele cercetării Student Experience FSAS 2025 – nivel licență

Cuprins

1. Introducere	3
2. Metodologia cercetării	4
2.1 Designul cercetării	4
2.2 Obiectivele de cercetare	4
2.3 Întrebările de cercetare.....	6
2.4. Eșantion.....	7
3. Analiza și interpretarea datelor	8
3.1 Experiența generală academică a respondenților – linia română și linia maghiară	9
3.1.1 Experiența generală academică a respondenților – linia română.....	9
3.1.2 Experiența generală academică a respondenților de la linia maghiară	10
3.2 Evaluarea infrastructurii și activități extracurriculare – linia română și linia maghiară.....	15
3.3 Evaluarea comunicării la FSAS – linia română și linia maghiară	20
3.4 Evaluarea procesului de onboarding – linia română și linia maghiară	24
3.5 Evaluarea experienței de studiu în anii 2 și 3 – linia română și linia maghiară.....	35
3.5.1 Evaluarea experienței anilor 2 și 3 – linia română.....	36
3.5.2 Evaluarea experienței anilor 2 și 3 – linia maghiară.....	38
3.6 Evaluarea planurilor de învățământ	45
5. Concluzii generale studiu.....	58
6. Bibliografie	59
Anexa 1. Date comparative Student Experience 2024 - 2025	64



Listă tabele

Tabel 1 Distribuția eșantionul – linia română	7
Tabel 2 Distribuția eșantionul – linia maghiară	8
Tabel 3 Experiența generală a respondenților de la linia română	12
Tabel 4 Experiența generală a respondenților de la linia maghiară	13
Tabel 5 Evaluare infrastructură și activități extracurriculare – linia română.....	17
Tabel 6 Evaluare infrastructură și activități extracurriculare – linia maghiară	18
Tabel 7 . INDEXUL DE ONBOARDING (Claritate • Adaptare • Participare) - linia română de studiu.....	25
Tabel 8 Testul Cronbach's α pentru Indexul de Claritate - linia română de studiu.....	25
Tabel 9 INDEXUL DE ONBOARDING ONBOARDING (Claritate • Adaptare • Participare) - LINIA MAGHIARĂ.....	27
Tabel 10 Testul Cronbach's α pentru Indexul de Claritate - linia maghiară de studiu.....	27
Tabel 11 Etapele metodologice de construire a Indexului de Onboarding (atât linia română cât și linia maghiară)	27
Tabel 12 Interpretare rezultate evaluare proces onboarding - linia română de studiu	28
Tabel 13 Interpretare rezultate evaluare proces onboarding - linia maghiară.....	30
Tabel 14 Analiză tematică a răspunsurilor deschise – linia română	33
Tabel 15 Construcția indicilor din punct de vedere metodologic	39
Tabel 16 Indici compoziți ai evaluării experienței anilor 2 și 3 – linia română.....	42
Tabel 17 Indici compoziți ai evaluării experienței anilor 2 și 3 – linia maghiară.....	43
Tabel 18 Indici compoziți ai evaluării experienței anilor 2 și 3 – valori agregate.....	44
Tabel 19 Diferențe absolute (LM minus RO)	44
Tabel 20 Distribuția răspunsurilor cantitative privind planurile de învățământ – linia română ...	47
Tabel 21 Distribuția răspunsurilor cantitative privind planurile de învățământ – linia maghiară.	48
Tabel 22 Analiză tematică a răspunsurilor deschise despre planurile de învățământ (toate specializările) – linia română.....	49
Tabel 23 Scorul NPS (Net Promoter Score) pe specializări – linia română	56
Tabel 24 Tabel comparativ 2024 vs. 2025	64
Tabel 25 Dificultăți întâmpinate (2024 vs. 2025)	64
 Figură 1 Comunicarea în cadrul facultății, pe specializări și ani – linia română.....	21
Figură 2 Comunicarea în cadrul facultății, pe specializări și ani – linia maghiară.....	21



1. Introducere

În anul 2025, Facultatea de Sociologie și Asistență Socială (FSAS) din cadrul Universității Babeș-Bolyai a desfășurat un demers de evaluare a experienței studenților, având ca obiectiv principal înțelegerea modului în care aceștia percep planurile de învățământ, procesul didactic, resursele educaționale, integrarea socială și orientarea profesională oferită de facultate. Această cercetare constituie o etapă esențială în procesul continuu de asigurare și îmbunătățire a calității educației universitare. Cercetarea Student Experience din 2025 se înscrie într-o tradiție recentă, dar consecventă, a evaluărilor anuale realizate de FSAS (edițiile din 2022, 2023 și 2024), care au adus deja schimbări semnificative în modul de organizare a programelor de studiu. Printre rezultatele acestor evaluări anterioare se numără: introducerea unor discipline noi în zona de aplicativitate, reorganizarea procesului de onboarding pentru studenții de anul I, crearea unor resurse educaționale mai accesibile, clarificarea unor proceduri administrative și reformarea parțială a planurilor de învățământ la Sociologie și Asistență Socială, precum și renovări în cadrul clădirilor FSAS și a spațiilor exterioare.

Raportul actual își propune să descrie impactul acestor schimbări în ceea ce privește percepția studenților și, în același timp, să identifice noi direcții de dezvoltare. Accentul cade nu doar pe nivelul de satisfacție al studenților, ci și pe structura experienței lor: percepții, așteptări, tensiuni, zone de dificultate și potențial de îmbunătățire. Mai mult decât un simplu „raport de satisfacție”, această lucrare reprezintă o radiografie a modului în care studenții FSAS negociază raportul cu mediul academic, cu disciplina lor vis a vis de sarcinile pe care le au, cu colegii și cu viitoarea lor carieră. Această interpretare privește mediul academic ca pe un ecosistem social complex, în sensul propus de Marginson (2016), în care reflexivitatea studentului joacă un rol central (Archer, 2003).

Prezentul raport include:



- analize diferențiate pe specializări în cazul datelor de la linia Română (Resurse Umane, Asistență Socială, Sociologie, Antropologie) și diferențiate pe domenii (Sociologie și Asistență Socială) în cazul datelor de la linia maghiară;
- analize diferențiale pe ani de studiu (I, II, III);
- analize comparative privind datele de la linia Română și cele de la linia maghiară
- interpretări sociologice ale percepțiilor studenților;
- analiza răspunsurilor deschise (necesități, propuneri, tensiuni);
- comparație cu ediția 2024 a raportului FSAS;
- propuneri de îmbunătățire la nivelul facultății pe anumite secțiuni evaluate prin intermediul studiului.

2. Metodologia cercetării

2.1 Designul cercetării

Studiul este unul de tip cantitativ și exploratoriu, utilizând un chestionar aplicat online, cu o structură complexă, cuprinzând:

- scale de tip Likert (5 trepte)
- itemi multipli (selectare multiplă)
- itemi binari sau triadici
- întrebări deschise, orientate spre identificarea nevoilor, tensiunilor și soluțiilor propuse de către studenți
- întrebări comparative între ani (auto-evaluare longitudinală).

Chestionarul a fost disponibil pentru o perioadă de două săptămâni, fiind distribuit pe canalele de comunicare ale facultății și studenților, precum s-a recurs și la intervenția în cadrul seminarelor pentru a obține o mai mare rată de răspuns.

2.2 Obiectivele de cercetare

- **Evaluarea multidimensională a experienței studențești**



Realizarea unei analize integrate a principalelor componente ale experienței universitare (academică, socială, profesională, administrativă și infrastructurală), în linie cu modelele internaționale de evaluare instituțională (Kuh, 2008; Pascarella și Terenzini, 2005).

- **Analiza diferențiată pe specializări și ani de studiu**

Investigarea experienței studenților în funcție de specializare și an, pentru a identifica patternuri specifice programelor vocaționale (AS, RU) și celor teoretice (Sociologie, Antropologie).

- **Construirea unor indici pentru o evaluare robustă**

Elaborarea a patru indici, bazându-ne pe principiile validate în cercetările privind învățarea în învățământul superior (Tinto, 1993; Yorke, 2015; NSSE):

- Index Academic
- Index Profesional/Practică
- Index Integrare Social–Motivațională
- Index Experiență Generală

- **Examinarea procesului de onboarding pentru studenții din anul I**

Analizarea modului în care studenții recepționează și înțeleg informațiile de început de an, precum și a gradului lor de integrare socială inițială, aspect crucial pentru retenție și adaptare academică (Briggs, Clark și Hall, 2012; Kift, 2015).

- **Explorarea percepțiilor privind planurile de învățământ**

Evaluarea coerenței curriculare resimțite de studenți, a aplicabilității în practica profesională și a gradului de încărcare academică, în acord cu literatura despre designul curricular (Healey și Jenkins, 2019).

- **Identificarea nevoilor de dezvoltare instituțională**



Identificarea aspectelor structurale care necesită îmbunătățiri, spații de studiu, comunicare instituțională, vizibilitate a facultății în mediul exterior, pentru a fundamenta recomandări strategice de dezvoltare.

- **Analiza longitudinală**

Compararea rezultatelor curente cu cele ale raportului Student Experience 2024, pentru a documenta evoluțiile și stagnările, conform standardelor QAA și EUA privind monitorizarea anuală a calității. Comparație între linia română de studiu și linia maghiară în ceea ce privește nivelul de satisfacție a respondenților etc.

2.3 Întrebările de cercetare

- a) Cum percep studenții experiența generală de studiu la nivelul celor patru specializări ale FSAS (Asistență Socială, Resurse Umane, Sociologie, Antropologie)?
- b) În ce măsură planurile de învățământ sunt percepute ca fiind coerente, relevante și adecvate nevoilor studenților în fiecare program?
- c) Cum este evaluat procesul de onboarding de către studenții din anul I în termeni de claritate, accesibilitate a informațiilor, orientare academică și integrare socială?
- d) Ce tipare caracterizează experiența de studiu în anii II și III în ceea ce privește dezvoltarea academică, profesională, socială și motivațională?
- e) Ce diferențe apar între specializări și linii de studiu în raport cu experiența academică, integrarea socială și percepția utilității profesionale a studiilor?
- f) Care sunt principalele aspecte structurale ale experienței studențești care facilitează sau îngreunează învățarea, integrarea și participarea studenților la viața academică?
- g) Cum se compară rezultatele obținute în 2025 cu tendințele identificate în raportul Student Experience FSAS 2024?
- h) Ce diferențe există la nivel de percepție, comparând datele de la linia română cu cele de la linia maghiară?



2.4. Eșantion

Au participat **390** (387 au fost validați pentru analiză) de studenți în cazul programelor de la linia română de studiu, distribuiți astfel:

Tabel 1 Distribuția eșantionul – linia română

Specializare	Număr respondenți	Număr studenți înmatriculați în anul universitar 2025-2026	Rată răspuns
Resurse Umane	154	261	59%
Sociologie	72	118	61%
Antropologie	18	39	46.2%
Asistență Socială	146	244	59.8%
Total	390	662	58.9%

An de studiu	Număr respondenți	Număr studenți înmatriculați în anul universitar 2025-2026	Rată răspuns
Anul I	149	230	64.78%
Anul II	137	224	61.16%
Anul III	101	208	48.56%
Total	387* (-3 care sunt în prelungire și nu au fost incluși în analiză)	662	58.04%

Menționăm că eșantionul este suficient de mare pentru a permite analize diferențiale consistente (excludem studenții aflați în prelungire).

Au participat **59** de studenți în cazul programelor de la linia maghiară de studiu, distribuiți astfel:



Tabel 2 Distribuția eșantionul – linia maghiară

Specializare	Număr respondenți	Număr studenți înmatriculați în anul universitar 2025- 2026	Rată răspuns
Resurse Umane	20	37	54.05%
Sociologie	12	19	63.16%
Antropologie	1	3	33.33%
Asistență Socială	25	38	65.79%
Total	58	97	59.79%

An de studiu	Număr respondenți	Număr studenți înmatriculați în anul universitar 2025- 2026	Rată răspuns
Anul I	32	37	86.49%
Anul II	10	27	37.04%
Anul III	16	33	48.48%
Total	58	97	59.79%

3. Analiza și interpretarea datelor

- Prelucrare date (Excel)
- Tabele comparative
- Analiză tematică a răspunsurilor deschise.
- Segmentare pe specializări și ani.
- Comparație longitudinală cu ediția 2024.



3.1 Experiența generală academică a respondenților – linia română și linia maghiară

Experiența academică reprezintă nucleul procesului educațional și dimensiunea cea mai direct legată de satisfacția studenților. Pentru FSAS, aceasta include interacțiunea cu cadrele didactice, calitatea predării, modul de evaluare, accesul la resurse, claritatea cerințelor și utilitatea practicii profesionale. Analiza se bazează pe cele 387 de răspunsuri de la linia română și cele 58 de la linia maghiară și oferă o perspectivă detaliată asupra modului în care studenții percep mediul academic al facultății.

3.1.1 Experiența generală academică a respondenților – linia română

Tabelul 3 surprinde principalele dimensiuni ale integrării academice și sociale: apartenența la facultate, relațiile cu colegii, percepția stigmatizării, încrederea academică și măsura în care studiile îi reprezintă pe studenți.

Per ansamblu, majoritatea respondenților oferă răspunsuri favorabile, dar apar diferențe între specializări și ani.

Sentimentul de apartenență

Între 77 - 82% dintre studenții de la Resurse Umane și 81 - 86% dintre cei de la Asistență Socială spun că simt că aparțin facultății. La Sociologie, valorile variază între 66% și 85%, cu mai multe răspunsuri neutre sau de dezacord în anul III. La Antropologie, procentele sunt ridicate (75 - 100%), dar grupurile sunt foarte mici. În majoritatea programelor, apartenența crește în anii superiori.

Relațiile cu colegii

Între 89 - 94% dintre studenții de la Resurse Umane și Asistență Socială spun că au un grup de colegi apropiați. La Sociologie, procentele sunt între 79 - 88%, iar la Antropologie între 62 - 100%. Majoritatea respondenților declară că au rețele sociale stabile.

Percepția de a fi judecat negativ

Majoritatea studenților nu se simt judecați sau marginalizați. Între 58 - 64% la Asistență Socială



și Resurse Umane și 52 - 63% la Sociologie exprimă dezacord față de această afirmație.

Proporția celor care se simt judecați este redusă, în general sub 15%.

Încrederea academică

Între 72 - 78% dintre studenții de la Resurse Umane și 72 - 83% dintre cei de la Asistență Socială spun că se simt încrezători în capacitatea lor academică. La Sociologie apar mai frecvent răspunsuri neutre, ceea ce indică percepții mai variate. La Antropologie, acordul este între 50 - 62%.

Reprezentativitatea studiilor

Între 78 - 82% la Resurse Umane, 79 - 80% la Asistență Socială și 77 - 84% la Sociologie spun că ceea ce fac la facultate îi reprezintă. La Antropologie, procentele ajung la 87 - 100%.

Dezacordul este foarte redus (0 - 12%).

Concluzie scurtă:

Studenții de la linia română descriu o integrare academică și socială bună, mai constantă la Resurse Umane și Asistență Socială și mai variabilă la Sociologie, în special în anul III.

3.1.2 Experiența generală academică a respondenților de la linia maghiară

Per ansamblu, răspunsurile sunt pozitive, dar diferențele dintre Asistență Socială și Sociologie sunt mult mai vizibile decât la linia română.

Apartenența la facultate

La Asistență Socială, între 77% și 100% dintre studenți spun că simt că aparțin facultății. La Sociologie, valorile scad în anul III la aproximativ 50%, iar 30% oferă răspunsuri neutre.

Relațiile cu colegii

Majoritatea studenților declară că au grup de colegi apropiați: aprox. 80 - 85% la Sociologie și 71 - 85% la Asistență Socială.

Percepția de a fi judecat negativ



Răspunsurile sunt mai polarizate decât la linia română. În Sociologie anul III, doar 20% resping ideea că sunt judecați, iar 40% sunt de acord și 40% neutri. La Asistență Socială, valorile sunt mai echilibrate.

Încrederea academică

Foarte ridicată la Asistență Socială (80 - 86%). La Sociologie anul III scade la 50% acord și 50% răspunsuri neutre.

Reprezentativitatea studiilor

Foarte ridicată la Asistență Socială (86 - 100%). La Sociologie anul III scade puternic: doar 30% acord, iar 70% neutru sau dezacord.

Concluzie scurtă:

La linia maghiară, Asistența Socială are evaluări constant pozitive, iar Sociologia devine mult mai variabilă în anul III, unde apar cele mai multe răspunsuri neutre sau negative.



Tabel 3 Experiența generală a respondenților de la linia română

Legendă culori ● = 80-100% (nivel foarte ridicat) ● = 60-79% (nivel moderat-ridicat) ● = 40-59% (nivel mediu) ● = sub 40% (nivel scăzut)

Specializare – An	Apartenență	Grup prieteni	Nu sunt judecat ¹	Încredere cursuri	Ce învăț mă reprezintă
Sociologie I	18 (66.7%)	24 (88.9%)	10 (37%)	18 (66.7%)	22 (81.5%)
Sociologie II	22 (84.6%)	23 (88.5%)	9 (34.6%)	20 (76.9%)	20 (76.9%)
Sociologie III	15 (78.9%)	15 (78.9%)	6 (31.6%)	16 (84.2%)	16 (84.2%)
Resurse Umane I	34 (60.7%)	50 (89.3%)	50 (86.2%)	41 (73.2%)	41 (73.2%)
Resurse Umane II	41 (80.4%)	47 (92.2%)	11 (21.6%)	40 (78.4%)	40 (78.4%)
Resurse Umane III	36 (81.8%)	40 (90.9%)	12 (27.3%)	32 (72.7%)	36 (81.8%)
Antropologie I	8 (100%)	6 (75%)	3 (37.5%)	5 (62.5%)	7 (87.5%)
Antropologie II	6 (75%)	5 (62.5%)	3 (37.5%)	5 (62.5%)	7 (87.5%)
Antropologie III	2 (100%)	2 (100%)	1 (50%)	1 (50%)	2 (100%)
Asistență Socială I	50 (86.2%)	54 (93.1%)	17 (29.3%)	42 (72.4%)	44 (75.9%)
Asistență Socială II	44 (84.6%)	49 (94.2%)	18 (34.6%)	43 (82.7%)	41 (78.8%)

¹ Afirmția „Îmi fac griji că sunt judecat/ă negativ...” este formulată negativ. Prin urmare, un nivel ridicat de acord indică un nivel mai mare de îngrijorare, iar un nivel redus de acord indică un climat perceput ca fiind mai favorabil. În interpretarea rezultatelor, acest item a fost analizat în sens invers față de ceilalți indicatori din tabel.



Specializare – An	Apartenență	Grup prieteni	Nu sunt judecat ¹	Încredere cursuri	Ce învăț mă reprezintă
Asistență Socială III	29 (80.6%)	33 (91.7%)	12 (33.3%)	28 (77.8%)	29 (80.6%)

Notă: Tabelul prezintă exclusiv răspunsurile de acord (A) pentru itemii privind experiența academică a respondenților de la linia română. Pentru fiecare item sunt afișate frecvențele absolute (numărul de respondenți) și procentele de acord (%) raportate la numărul total de răspunsuri valide (N) din fiecare cohortă (specializare × an de studiu).

Tabel 4 Experiența generală a respondenților de la linia maghiară

Legendă culori ● 80-100% foarte ridicat ● 60-79% moderat-ridicat ● 40-59% mediu ● sub 40% scăzut

Domeniu – An	Apartenență	Grup prieteni	Nu sunt judecat ²	Încredere cursuri	Ce învăț mă reprezintă
Sociologie I (N=19)	12 (70.6%)	16 (84.2%)	6 (31.6%)	13 (72.2%)	13 (72.2%)
Sociologie II (N=3)	3 (100%)	2 (66.7%)	1 (33.3%)	3 (100%)	2 (66.7%)
Sociologie III (N=10)	5 (50%)	8 (80%)	2 (20%)	5 (50%)	3 (30%)
Asistență Socială I (N=13)	10 (76.9%)	11 (84.6%)	6 (46.2%)	11 (84.6%)	12 (92.3%)

² Afirmția „Îmi fac griji că sunt judecat/ă negativ...” este formulată negativ. Prin urmare, un nivel ridicat de acord indică un nivel mai mare de îngrijorare, iar un nivel redus de acord indică un climat perceput ca fiind mai favorabil. În interpretarea rezultatelor, acest item a fost analizat în sens invers față de ceilalți indicatori din tabel.



Domeniu – An	Apartenență	Grup prieteni	Nu sunt judecat ²	Încredere cursuri	Ce învăț mă reprezintă
Asistență Socială II (N=7)	6 (85.7%)	5 (71.4%)	3 (42.9%)	6 (85.7%)	6 (85.7%)
Asistență Socială III (N=5)	5 (100%)	4 (80%)	3 (60%)	4 (80%)	5 (100%)

Notă: Respondenții de la specializările Sociologie, Resurse Umane și Antropologie au fost grupați în domeniul Sociologie, din rațiuni metodologice și analiză statistică. Analiza se concentrează pe domeniul de studiu și nu pe specializări. Tabelul prezintă exclusiv răspunsurile de acord (A) pentru itemii privind experiența academică a respondenților de la linia română. Pentru fiecare item sunt afișate frecvențele absolute (numărul de respondenți) și procentele de acord (%) raportate la numărul total de răspunsuri valide (N) din fiecare cohortă (specializare × an de studiu).



3.2 Evaluarea infrastructurii și activități extracurriculare – linia română și linia maghiară

Analiza descrie percepțiile studenților despre spații, resurse și oportunități de implicare, separat pentru linia română și linia maghiară.

Linia română

Spații pentru cursuri și seminare

Majoritatea studenților consideră spațiile adecvate: aproximativ 58-85% acord la Sociologie, 76-77% la Resurse Umane, 72-89% la Asistență Socială și 75-100% la Antropologie. Totuși, 12-16% dintre studenții de la RU și AS exprimă dezacord, sugerând aglomerare în anumite perioade.

Spații pentru studiu

Răspunsurile sunt mai rezervate: 18-37% neutru și 19-33% dezacord, mai ales la RU și AS. Aproximativ 37-50% la Sociologie și Antropologie declară că folosesc spațiile facultății, ceea ce indică utilizare moderată și posibilă nevoie de spații suplimentare.

Spații pentru relaxare

Utilizarea este redusă: 30-40% dezacord și doar 25-48% acord. Mulți studenți spun că nu folosesc aceste spații.

Asociații studențești

Nivel moderat-ridicat de cunoaștere: aproximativ 63-78% acord la Sociologie și AS, 56-65% la RU și 50-75% la Antropologie.

Website-ul facultății

Evaluări foarte pozitive: 83-96% acord în toate programele.

Linia maghiară

Infrastructura educațională

Evaluări pozitive în anii I-II, mai ales la Asistență Socială. În anul III la Sociologie apare o scădere puternică, cu 50-70% dezacord la unele itemuri.

Spații de studiu și relaxare

Utilizare moderată în Sociologie și mai ridicată în Asistență Socială; spațiile de relaxare sunt folosite de aproximativ 20-70% dintre studenți.



Asociații

studențești

Cunoaștere ridicată în Asistență Socială anul I (77%), dar scăzută în anul II și variabilă la Sociologie.

Website

Evaluări bune în Sociologie anul I (~74%) și percepții mixte, dar fără probleme majore, în Asistență Socială.

Concluzie comparativă

La linia română, percepțiile sunt relativ uniforme între programe. La linia maghiară, diferențele dintre Asistență Socială și Sociologie sunt mai mari, iar anul III din Sociologie apare ca principală zonă critică, cu evaluări mai negative privind infrastructura și sprijinul.

Principala zonă critică identificată în analiza răspunsurilor de la linia maghiară este anul III din domeniul Sociologie (Resurse Umane, Antropologie și Sociologie), unde apar niveluri ridicate de dezacord privind infrastructura, accesul la resurse și sprijinul instituțional. Acest pattern este compatibil cu literatura privind „**criza tranziției academice**” (Braxton, Milem și Sullivan, 2000), care arată că, în anii terminali, studenții resimt presiunea orientării profesionale, intensificarea responsabilităților academice și apropierea momentului de inserție pe piața muncii. În absența unor mecanisme instituționale robuste de sprijin, aceste presiuni pot conduce la creșterea stresului, decrement motivațional și evaluare negativă a mediului universitar (Arnett, 2000; Fouad, 2016). Totodată, diferențele ridicate între programe sugerează o configurație instituțională stratificată, în care accesul la resurse, oportunitățile de integrare și capitalul social variază între grupuri. Astfel de diferențe pot fi înțelese ca efecte ale structurii câmpului educațional, în care programele cu statut profesional clar au acces la volume mai mari de capital simbolic, instituțional și relațional (Bourdieu și Passeron, 1977; Marginson, 2016).



Tabel 5 Evaluare infrastructură și activități extracurriculare – linia română

Legendă culori: ● 80-100% foarte ridicat ○ 60-79% moderat-ridicat ● 40-59% mediu ● sub 40% scăzut

Specializare – An	Spații cursuri	Spații studiu	Folosesc spații studiu	Folosesc spații relaxare	Cunosc asociații	Website
Sociologie I	23 (85.2%)	18 (66.7%)	12 (44.4%)	10 (37%)	21 (77.8%)	23 (85.2%)
Sociologie II	15 (57.7%)	12 (46.1%)	8 (30.8%)	8 (30.8%)	19 (73.1%)	22 (84.6%)
Sociologie III	15 (78.9%)	8 (42.1%)	6 (31.6%)	5 (26.3%)	15 (78.9%)	17 (89.5%)
Resurse Umane I	43 (76.8%)	36 (64.3%)	31 (55.4%)	26 (46.4%)	35 (62.5%)	50 (89.3%)
Resurse Umane II	39 (76.5%)	26 (51.0%)	23 (45.1%)	19 (37.3%)	29 (56.9%)	45 (88.2%)
Resurse Umane III	34 (77.3%)	22 (50.0%)	21 (47.7%)	18 (40.9%)	29 (65.9%)	34 (77.3%)
Antropologie I	7 (87.5%)	4 (50%)	4 (50%)	3 (37.5%)	6 (75%)	7 (87.5%)
Antropologie II	6 (75%)	3 (37.5%)	3 (37.5%)	2 (25%)	6 (75%)	8 (100%)
Antropologie III	1 (50%)	1 (50%)	1 (50%)	1 (50%)	1 (50%)	0 (0%)
Asistență Socială I	52 (89.7%)	43 (74.1%)	32 (55.2%)	28 (48.3%)	44 (75.9%)	53 (91.4%)



Specializare – An	Spații cursuri	Spații studiu	Folosesc spații studiu	Folosesc spații relaxare	Cunosc asociații	Website
Asistență Socială II	42 (80.8%)	30 (57.7%)	22 (42.3%)	19 (36.5%)	33 (63.5%)	46 (88.5%)
Asistență Socială III	26 (72.2%)	18 (50%)	15 (41.7%)	13 (36.1%)	28 (77.8%)	30 (83.3%)

*Notă: Tabelul prezintă exclusiv **răspunsurile de acord (A)** pentru itemii privind experiența academică a respondenților de la linia română. Pentru fiecare item sunt afișate frecvențele absolute (numărul de respondenți) și procentele de acord (%) raportate la numărul total de răspunsuri valide (N) din fiecare cohortă (specializare × an de studiu).*

Tabel 6 Evaluare infrastructură și activități extracurriculare – linia maghiară

Domeniu – An	Spații cursuri	Spații studiu	Folosesc spații studiu	Folosesc spații relaxare	Cunosc asociații	Website
Sociologie I (N=19)	12 (63.2%)	11 (57.9%)	6 (31.6%)	8 (42.1%)	11 (57.9%)	14 (73.7%)
Sociologie II (N=3)	1 (33.3%)	1 (33.3%)	1 (33.3%)	0 (0%)	1 (33.3%)	1 (33.3%)
Sociologie III (N=10)	2 (20%)	3 (30%)	3 (30%)	2 (20%)	4 (40%)	4 (40%)
Asistență Socială I (N=13)	7 (53.8%)	9 (69.2%)	7 (53.8%)	9 (69.2%)	10 (76.9%)	6 (46.2%)
Asistență Socială II (N=7)	5 (71.4%)	5 (71.4%)	5 (71.4%)	5 (71.4%)	1 (14.3%)	4 (57.1%)
Asistență Socială III (N=5)	1 (20%)	0 (0%)	1 (20%)	1 (20%)	1 (20%)	3 (60%)



**sociologie &
asistență socială**

Universitatea Babeș-Bolyai

B-dul 21 Dec. 1989 nr. 128
Cluj-Napoca 400604

+40-246-42.46.74
+40-264-41.99.58

secretariat.socasis@ubbcluj.ro
socasis.ubbcluj.ro

*Notă: Tabelul prezintă **exclusiv răspunsurile de acord (A total + parțial)** pentru itemii privind experiența academică a respondenților de la linia română. Pentru fiecare item sunt afișate frecvențele absolute (numărul de respondenți) și procente de acord (%) raportate la numărul total de răspunsuri valide (N) din fiecare cohortă (specializare × an de studiu). Diferențele mari între procente în unele celule se datorează mărimii reduse a eșantionului (N mic).*



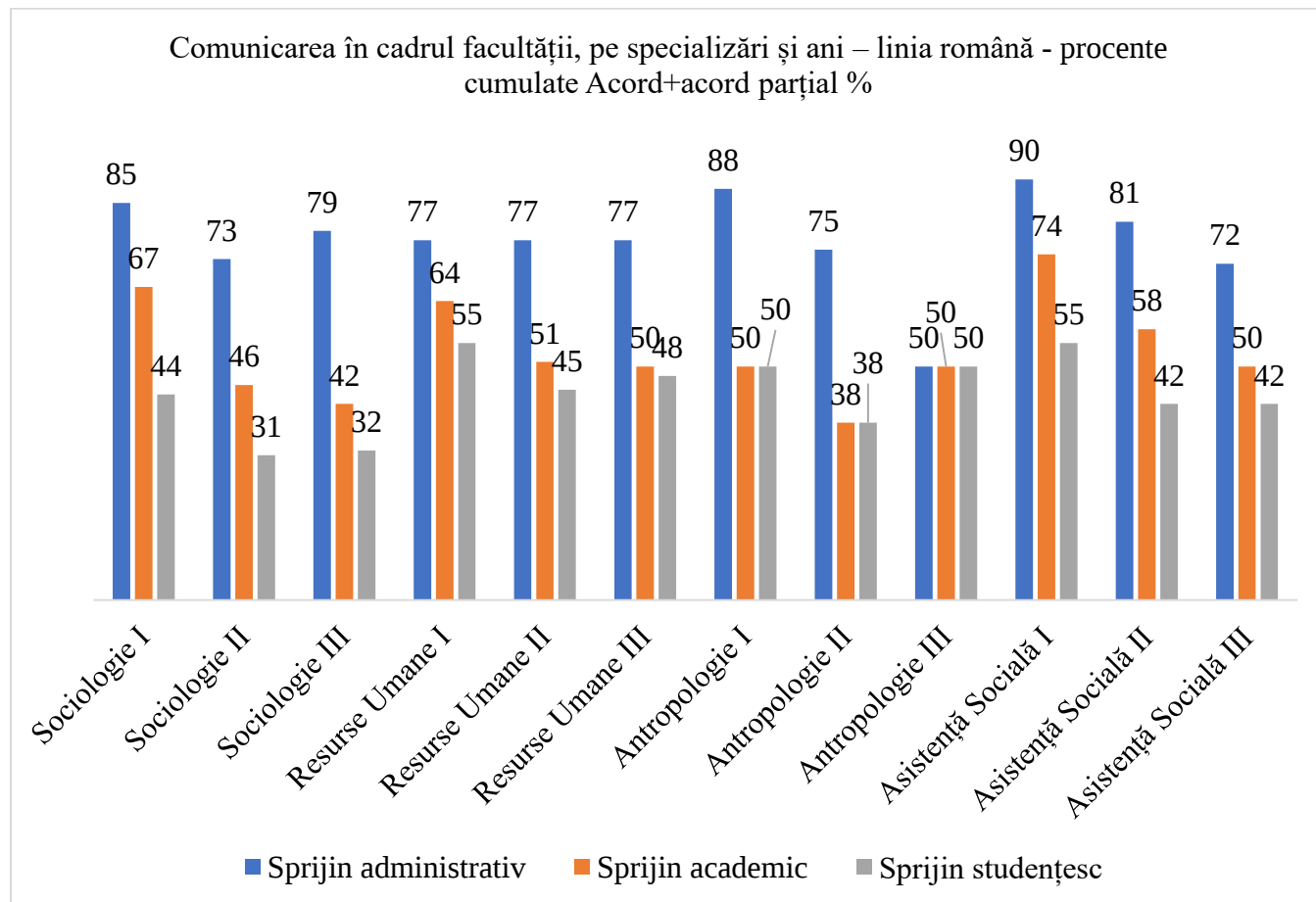
3.3 Evaluarea comunicării la FSAS – linia română și linia maghiară

Am grupat cei 7 itemi din chestionar în 3 mari categorii:

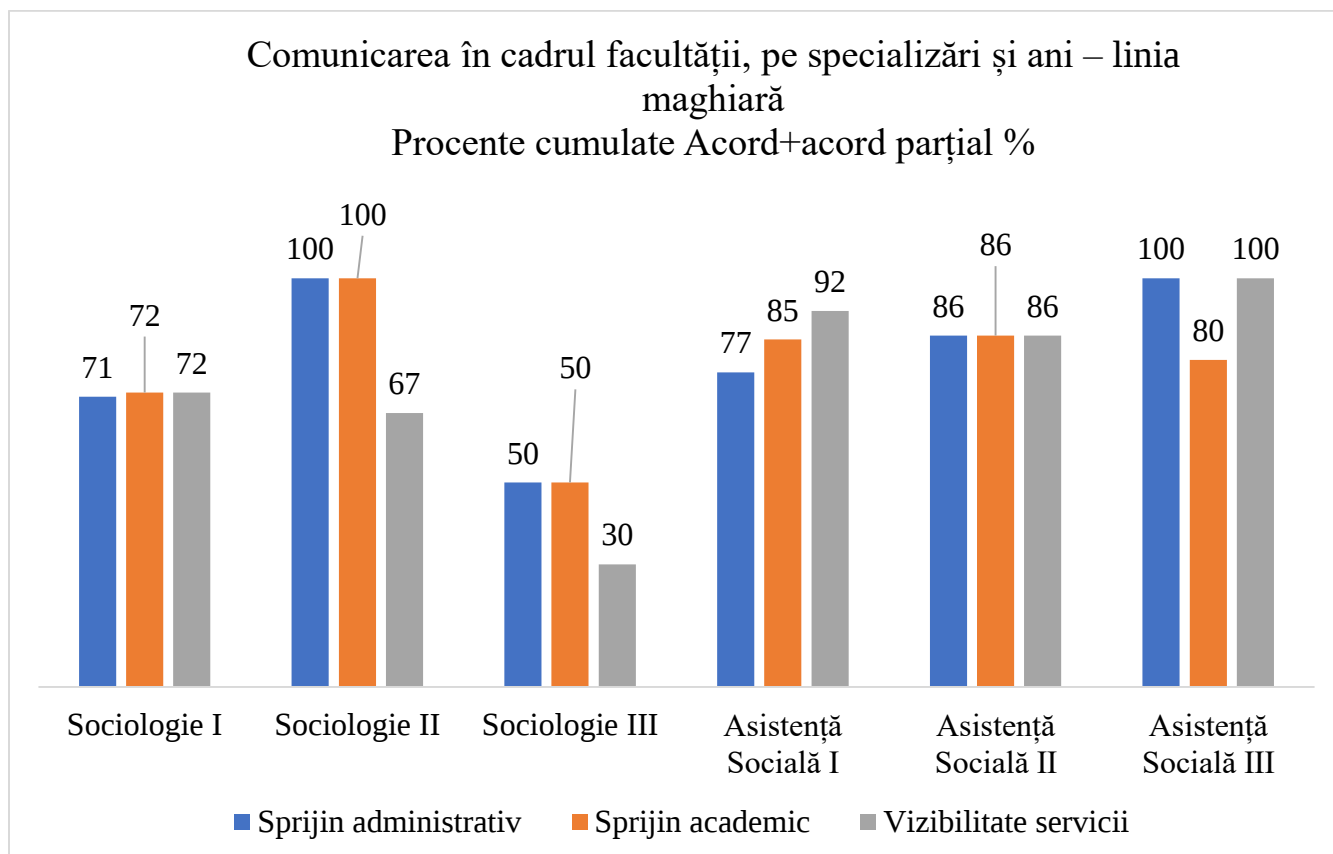
1. Sprijin administrativ (secretariat și comunicare oficială)
 - „Doamna secretară este binevoitoare și îmi oferă informațiile și sprijinul de care am nevoie.”
 - „Anunțurile din partea secretariatului și a conducerii ajung la mine ușor și rapid.”
2. Sprijin academic și guidance
 - „În general, știu cui să mă adresez când am o problemă la facultate.”
 - „Tutorele de an este binevoitor/binevoitoare să îmi ofere informațiile și sprijinul de care am nevoie.”
 - „Responsabilul de practică este binevoitor/binevoitoare să îmi ofere informațiile și sprijinul de care am nevoie.”
3. Sprijin studentesc și instituțional
 - „Biroul de Student Engagement (Veronica Savu, Anca Tunde Kurti, Anca Chiș) este ușor de găsit și simt că pot apela la sprijin când am nevoie.”
 - „Facultatea și activitățile sau evenimentele organizate sunt bine promovate.”



Figură 1 Comunicarea în cadrul facultății, pe specializări și ani – linia română



Figură 2 Comunicarea în cadrul facultății, pe specializări și ani – linia maghiară





Evaluarea percepției asupra comunicării în facultate

Linia română

Relația cu secretariatul și comunicarea administrativă

Respondenții raportează percepții favorabile privind interacțiunea cu secretariatul și transmiterea informațiilor. Răspunsurile sunt mai uniforme în Asistență Socială și Resurse Umane și mai variabile în Sociologie și Antropologie, mai ales în anii terminali.

Sprijin academic (tutori, practică, orientare)

Niveluri ridicate de acord în toate programele, mai consistente în Asistență Socială și Resurse Umane. În Sociologie, răspunsurile devin mai variate în anul III, unde apar mai frecvent răspunsuri neutre sau nefavorabile.

Sprijin studentesc și promovarea activităților

Percepțiile sunt pozitive, dar mai variabile. Studenții din anii terminali, mai ales la Resurse Umane și Sociologie, oferă mai des răspunsuri neutre sau nefavorabile.

Sinteză

Respondenții din Asistență Socială și Resurse Umane oferă evaluări mai uniforme, iar cei din Sociologie prezintă percepții mai variate, în special în anul III. La Antropologie predomină acordul, dar grupurile sunt mici.

Linia maghiară

Sprijin administrativ

Nivel ridicat și stabil de acord în Asistență Socială. În Sociologie, acordul scade în anul III, unde apar mai multe răspunsuri nefavorabile.

Sprijin academic și orientare

Evaluări pozitive în toate programele, dar mai constante în Asistență Socială. În Sociologie anul III apar mai frecvent răspunsuri neutre sau negative.

Vizibilitatea serviciilor instituționale

Percepții favorabile în Asistență Socială și mai variate în Sociologie, în special în anii terminali.



Sinteză

Respondenții din Asistență Socială raportează constant niveluri ridicate de acord, iar cei din Sociologie oferă evaluări mai variate, mai ales în anul III.

Comparație între liniile de studiu

Analiza rezultatelor celor două linii de studiu, română și maghiară, indică percepții favorabile privind sprijinul și comunicarea instituțională în ambele contexte, cu diferențe între programe și ani de studiu. La linia română, răspunsurile sunt relativ uniforme între programe, cu variații moderate între dimensiuni și ani de studiu. La linia maghiară, rezultatele sunt mai diferențiate între domenii, în special în cazul Asistenței Sociale, unde răspunsurile favorabile sunt predominant ridicate, iar în cazul Sociologiei, unde răspunsurile sunt mai variabile, în special în anii terminali. Aceste rezultate descriu diferențe în percepțiile respondenților privind sprijinul instituțional și comunicarea, fără a indica disfuncționalități sistemice. Interpretarea acestor rezultate este compatibilă cu literatura privind integrarea academică și socială (Tinto, 2012), capitalul social instituțional (Kuh, 2008) și diferențele între programe cu profil aplicat și programe cu profil teoretic în mediul universitar (Becher și Trowler, 2001), care sugerează că caracteristicile curriculare și organizatorice pot influența modul în care respondenții percep sprijinul și resursele instituționale.

3.4 Evaluarea procesului de onboarding – linia română și linia maghiară

Procesul de onboarding reprezintă ansamblul de activități, informații și intervenții prin care studenții de anul I sunt sprijiniți să se acomodeze cu mediul universitar, să înțeleagă cerințele academice și să se integreze în comunitatea facultății. În contextul tranziției de la liceu la universitate, calitatea acestui proces este esențială pentru reducerea anxietății, orientarea în curriculum și dezvoltarea sentimentului de apartenență. În această secțiune este evaluată experiența de onboarding exclusiv pe baza răspunsurilor studenților din anul I, utilizând itemii din chestionar care reflectă claritatea informațiilor primite la începutul anului universitar, nivelul de adaptare în primele luni și utilitatea percepută a activităților dedicate integrării. Pentru o analiză



coerentă și comparabilă, răspunsurile de tip cantitativ au fost recodate pe o scală unitară de tip Likert, iar din acești itemi au fost construiți trei indicatori ai procesului de onboarding: Claritate, Adaptare și Participare. Rezultatele prezentate în continuare oferă o imagine detaliată asupra modului în care studenții de anul I au trăit începutul experienței universitare și permit identificarea elementelor procesului de onboarding care funcționează eficient, precum și a celor care pot fi îmbunătățite.

Tabel 7. INDEXUL DE ONBOARDING (Claritate • Adaptare • Participare) - linia română de studiu

Specializare	Index Claritate (Item 9 + 10)	Index Adaptare (Item 13)	Index Participare (Item 14)	N	% favorabil (4-5)
Asistență Socială	4.379	4.140	4.469	58	87.0%
Resurse Umane	4.366	3.982	4.211	56	81.0%
Sociologie	4.259	3.852	3.889	27	76.7%
Antropologie	4.438	4.625	4.000	8	85.0%
TOTAL	4.360	4.030	4.230	149	82.7%

Tabel 8 Testul Cronbach's α pentru Indexul de Claritate - linia română de studiu

Itemi incluși în analiză	Cronbach's α	Interpretare
Item 9 + Item 10	0.715	Consistență acceptabilă, index valid



**sociologie &
asistență socială**

Universitatea Babeș-Bolyai

B-dul 21 Dec. 1989 nr. 128
Cluj-Napoca 400604

+40-246-42.46.74
+40-264-41.99.58

secretariat.socasis@ubbcluj.ro
socasis.ubbcluj.ro



Tabel 9 INDEXUL DE ONBOARDING ONBOARDING (Claritate • Adaptare • Participare) - LINIA MAGHIARĂ

Specializare	Index Claritate (Item 9 + 10)	Index Adaptare (Item 13)	Index Participare (Item 14)	N	% favorabil (4–5)
Asistență socială	3.72	4.22	4.00	13	84.6%
Sociologie	3.13	3.91	3.28	19	63.2%
TOTAL	3.38	4.04	3.56	32	71.9%

Tabel 10 Testul Cronbach's α pentru Indexul de Claritate - linia maghiară de studiu

Itemii incluși în analiză	Cronbach's α	Interpretare
Item 9 + Item 10	0.71	Consistență acceptabilă, index valid

Pentru a evalua coerența internă a Indexului de Claritate, am calculat coeficientul Cronbach α pentru cei doi itemi care compun indexul (evaluarea programului de onboarding și utilitatea informațiilor din prima săptămână). Valoarea obținută, $\alpha = 0.715$ pentru linia română și 0.71 pentru linia maghiară, ceea ce indică o consistență internă acceptabilă și susține utilizarea unui scor compozit pentru măsurarea clarității percepute de studenți.

Tabel 11 Etapele metodologice de construire a Indexului de Onboarding (atât linia română cât și linia maghiară)

Etapă	Descriere clară	Explicație
Selectarea itemilor	Au fost aleși 4 itemi din chestionar care măsoară claritatea informațiilor, adaptarea și utilitatea evenimentelor.	Itemii 9, 10, 13 și 14 au fost selectați ca indicatori ai onboardingului.
Filtrarea eșantionului	Au fost incluși doar studenții care sunt în anul I.	Filtrare pe baza răspunsului „I. Anul 1” (N=149).



Etapă	Descriere clară	Explicație
Recodarea răspunsurilor	Răspunsurile text au fost convertite într-o scală Likert 1–5 (de la negativ la foarte pozitiv).	Recodare ordinală: 1=nefavorabil, 5=favorabil. Non-răspunsurile → valori lipsă.
Construirea indexurilor	S-au construit 3 indexuri: Claritate, Adaptare, Participare.	Claritate = media itemilor 32+33; Adaptare = item 36; Participare = item 37.
Gestionarea datelor lipsă	Răspunsurile precum „Nu știu/nu răspund” nu au fost incluse în calcule.	Tratare prin excludere listwise la nivel de item, nu la nivel de respondent.
Testarea consistenței interne	Pentru indexul de Claritate a fost verificată coerența cu Cronbach’s α .	$\alpha = 0.715 \rightarrow$ consistență acceptabilă; justifică utilizarea unui scor compozit.
Calcularea rezultatelor pe specializări	Pentru fiecare specializare s-au calculat medii, N și % favorabil (4–5).	Agregare pe specializări; % favorabil = scoruri ≥ 4 .
Construirea tabelului final	Toate indexurile au fost puse într-un singur tabel clar (Tabelul 5).	Structură finală: Claritate, Adaptare, Participare, N, % favorabil.

Tabel 12 Interpretare rezultate evaluare proces onboarding - linia română de studiu

Index	Interpretare rezultate
Index Claritate	Studentii de anul I care au răspuns la chestionar au evaluat în mod predominant pozitiv calitatea informațiilor și materialelor primite la începutul anului universitar. Răspunsurile lor arată că aceștia au perceput comunicarea de început (Programul de onboarding și prezentările din prima săptămână) ca fiind clare, utile și relevante pentru orientarea în facultate .
Index Adaptare	În primele luni de facultate, majoritatea respondenților din anul I au raportat un nivel de adaptare evaluat ca fiind pozitiv (scoruri de 4–5). Totuși, răspunsurile acestora sunt mai variate decât la indexul de claritate, ceea ce sugerează că experiențele de adaptare diferă între studenți, în funcție de situația lor personală, grupul de colegi sau specializarea urmată. Valoarea medie de aproximativ 4 arată că, în rândul celor care au răspuns, tranziția în mediul universitar a fost în general una satisfăcătoare , cu unele diferențe între specializări.
Index Participare	Dintre respondenții de anul I care au participat la evenimentul dedicat sănătății mintale și integrării, majoritatea l-au evaluat ca fiind util sau foarte util. Pentru acești studenți, evenimentul a reprezentat un sprijin în procesul de integrare în facultate. Este important de menționat că rezultatul reflectă doar



	percepțiile celor care au participat efectiv și au putut oferi o evaluare — o parte dintre respondenți au declarat că nu au participat sau nu cunoșteau evenimentul, deci nu au fost incluși în calculul indexului.
Interpretare integrată	Rezultatele obținute pe baza celor patru itemi cantitativi evidențiază faptul că studenții din anul I care au completat chestionarul au avut, în general, o experiență pozitivă a procesului de onboarding. Cele trei dimensiuni analizate — Claritate, Adaptare și Participare — surprind etape complementare ale tranziției în mediul universitar, iar valorile obținute indică o percepție favorabilă asupra acțiunilor derulate de facultate la începutul anului academic. Claritatea informațiilor este dimensiunea cu cele mai ridicate scoruri. Studenții de anul I au evaluat atât programul de onboarding, cât și explicațiile oferite în prima săptămână ca fiind foarte utile și relevante. Acest rezultat sugerează că, pentru respondenți, comunicarea inițială a fost coerentă, accesibilă și suficient de detaliată pentru a facilita înțelegerea cerințelor universitare. În ceea ce privește Adaptarea, studenții raportează un nivel general de satisfacție ridicat în primele luni, deși răspunsurile sunt ceva mai variabile comparativ cu cele privind claritatea. Această variabilitate indică diferențe individuale sau situaționale în acomodarea la viața universitară, dar scorul mediu peste pragul de 4 arată că, în rândul respondenților, adaptarea este percepută preponderent pozitiv. Pentru dimensiunea Participare, studenții care au evaluat evenimentul dedicat sănătății mintale și integrării l-au considerat în majoritate util. Deși nu toți respondenții au participat la activitate, cei care au oferit o evaluare au perceput-o drept un sprijin semnificativ în procesul lor de integrare. În ansamblu, indexul de onboarding arată că răspunsurile respondenților de anul I conturează o imagine coerentă și pozitivă privind experiența de început în facultate, fără diferențe statistice majore între specializări. Această consistență între programe sugerează o implementare uniformă a activităților de onboarding, aspect confirmat și de nivelurile ridicate de claritate raportate.



Tabel 13 Interpretare rezultate evaluare proces onboarding - linia maghiară

Index	Interpretare rezultate
Index Claritate	Studentii din anul I au evaluat în general pozitiv calitatea informațiilor și materialelor primite în etapa de început a anului universitar. Răspunsurile sugerează că programul de onboarding (inclusiv e-mailurile, ghidurile și prezentările din prima săptămână) a fost perceput ca fiind clar, organizat și adaptat nevoilor specifice de orientare inițială. Valoarea medie relativ ridicată poate indica faptul că, pentru respondenții analizați, comunicarea formală a fost eficientă și a contribuit la înțelegerea cerințelor academice și administrative.
Index Adaptare	Nivelul ridicat de satisfacție raportat de studenții din anul I arată că experiența de tranziție la mediul universitar a fost, în general, pozitivă. Respondenții par să se fi adaptat relativ rapid la ritmul academic și la cerințele programului, percepend mediul facultății ca fiind favorabil învățării și dezvoltării personale.
Index Participare	Disponibilitatea declarată de a participa la activități extracurriculare, în special la workshopuri dedicate sănătății mintale, indică o orientare pozitivă către implicare și dezvoltare personală. Răspunsurile sugerează deschidere față de inițiative care promovează bunăstarea studenților și susțin adaptarea socio-emoțională în cadrul facultății. Deși nivelul de disponibilitate variază între programe, per ansamblu, interesul raportat reflectă potențial pentru dezvoltarea unor servicii complementare cu grad ridicat de acceptare.

Concluzii sintetice ale analizei răspunsurilor de tip cantitativ

Datele cantitative analizate indică diferențe între cele două linii de studiu în ceea ce privește percepțiile respondenților asupra integrării academice, infrastructurii, comunicării instituționale și experienței generale.

Integrare socială și experiență generală

Respondenții din ambele linii raportează percepții favorabile privind relațiile sociale și existența rețelilor de sprijin. În unele programe din linia maghiară, răspunsurile sunt mai variate în ceea ce privește sentimentul de apartenență și încrederea în abilitățile academice, în special în



programele teoretice. Aceste diferențe indică variații în modul în care respondenții se raportează la comunitatea academică și la propria experiență de studiu.

Infrastructură și medii de învățare

Respondenții raportează, în general, percepții favorabile privind infrastructura academică, dar distribuțiile răspunsurilor diferă între linii și programe. Respondenții de la linia română raportează, în medie, niveluri ridicate de utilizare a spațiilor, în timp ce răspunsurile de la linia maghiară sunt mai variate, cu proporții mai mari de răspunsuri neutre sau nefavorabile în unele programe. Aceste rezultate descriu diferențe în percepțiile respondenților asupra accesului la infrastructură și utilizării facilităților.

Comunicarea instituțională

La linia română, respondenții raportează niveluri predominant favorabile privind comunicarea oficială și sprijinul administrativ. La linia maghiară, răspunsurile prezintă variații mai mari între programe și tipuri de sprijin, cu proporții mai mari de răspunsuri neutre sau nefavorabile în unele cazuri. Aceste rezultate sugerează diferențe între linii în modul în care respondenții percep claritatea și accesibilitatea informațiilor instituționale.

Onboarding și tranziție academică

Respondenții de la linia română raportează niveluri ridicate de acord privind claritatea informațiilor de început și activitățile de orientare, iar indexurile asociate au valori ridicate. Respondenții de la linia maghiară raportează niveluri moderate, cu variații între programe. Aceste rezultate indică diferențe în evaluările respondenților privind sprijinul instituțional disponibil la începutul studiilor.

Dinamici comparative între liniile de studiu

Compararea datelor evidențiază diferențe între linii în percepțiile respondenților asupra sprijinului și comunicării instituționale. În cazul respondenților de la linia română, răspunsurile sunt în general favorabile și relativ uniforme, în timp ce, în cazul liniei maghiare, răspunsurile sunt mai variate între programe și dimensiuni. Aceste rezultate sunt compatibile cu literatura privind influența caracteristicilor curriculare și organizaționale asupra percepțiilor studenților (Tinto,



**sociologie &
asistență socială**

Universitatea Babeș-Bolyai

B-dul 21 Dec. 1989 nr. 128
Cluj-Napoca 400604

+40-246-42.46.74
+40-264-41.99.58

secretariat.socasis@ubbcluj.ro
socasis.ubbcluj.ro

2012; Kuh, 2008; Becher & Trowler, 2001), dar datele analizate nu permit identificarea factorilor care determină aceste diferențe.



Tabel 14 Analiză tematică a răspunsurilor deschise – linia română

Item: Ai întâmpinat dificultăți în a te adapta? Dacă da, care au fost acestea?

Temă identificată	Descriere temă	Frecvență aproximativă	Exemple	Observații pe specializări (dacă există)
Gestionarea programului și organizarea timpului	Adaptarea la ritmul academic, orar, sarcini multiple.	Ridicată	„E greu cu organizarea timpului.”	Reportată mai ales de respondenții de la Asistență Socială și Resurse Umane, unde efectivele sunt mai mari și programul perceput ca intens.
Lipsa familiarității cu mediul universitar	Înțelegerea procedurilor, modului de lucru la curs/seminar.	Medie	„Nu știam cum funcționează facultatea.”	Apare în toate specializările; mai multe mențiuni în Sociologie, conform răspunsurilor
Integrarea socială și relaționarea cu colegii	Timiditate, dificultăți în a cunoaște colegii.	Medie	„Mi-a fost greu să vorbesc cu colegii.”	Prezentă în toate specializările; în Antropologie, fiind cohorte mici, respondenții menționează integrarea mai rapidă.
Adaptarea emoțională: stres, anxietate	Emoții, îngrijorare, nesiguranță în primele săptămâni.	Medie	„Am avut anxietate la început.”	Distribuție uniformă; nu există diferențe notabile între specializări.
Dificultăți legate de orientarea fizică în spațiile facultății	Identificarea sălilor, a resurselor fizice.	Redusă– medie	„Nu găseam sălile.”	Semnalată mai frecvent în Resurse Umane, unde respondenții sunt mai numeroși.
Fără dificultăți de adaptare	Tranziție percepută ca lină.	Ridicată	„Nu am avut dificultăți.”	Apare în toate specializările; proporțional mai multe mențiuni în Antropologie și Sociologie.



Temă identificată	Descriere temă	Frecvență aproximativă	Exemple	Observații pe specializări (dacă există)
Nevoia de claritate informațională (ghiduri, centralizare informații)	Cererea pentru informare clară, centralizată, accesibilă.	Foarte ridicată	„Un ghid clar cu toate informațiile.”	Foarte frecvent în Asistență Socială și Resurse Umane; răspunsuri mai puține în Sociologie și Antropologie, dar tema este prezentă peste tot.
Activități de socializare și integrare	Evenimente, întâlniri informale, dinamici de grup.	Ridicăta	„Mai multe activități ca să ne cunoaștem.”	Menționată în special de respondenții de la Asistență Socială și Resurse Umane. La Antropologie, apare rar (cohorta este deja foarte mică).
Sprijin suplimentar din partea tutorilor / cadrelor didactice	Orientare, clarificări, îndrumare.	Medie	„Mai mult sprijin din partea tutorilor.”	Menționat la toate specializările; răspunsurile din Sociologie evidențiază cel mai clar această nevoie.
Consiliere psihologică și suport emoțional	Ateliere despre emoții, adaptare, stres.	Medie	„Ar fi utile sesiuni pentru gestionarea stresului.”	Similar în toate specializările; tema nu este specifică unui grup anume.
Prezentarea spațiilor facultății (tur ghidat)	Familiarizare cu campusul și sălile.	Redusă	„Un tur al facultății ar fi fost util.”	Apare ocazional la toate specializările, fără pattern clar.
Claritate în comunicarea online	Vizibilitatea și structura anunțurilor, platforme online.	Medie	„Anunțuri mai clare și mai vizibile.”	Cel mai frecvent în Resurse Umane și Asistență Socială; răspunsuri relativ puține în Sociologie și Antropologie.



Concluzii sintetice

Analiza răspunsurilor deschise evidențiază mai multe teme recurente în percepțiile respondenților privind începutul experienței universitare. Printre acestea se numără solicitarea pentru claritate informațională și centralizarea comunicării, interesul pentru activități suplimentare de socializare, precum și menționarea necesității de sprijin academic în primele săptămâni de studiu. Respondenții din Asistență Socială și Resurse Umane menționează frecvent aspecte legate de claritatea informațională și interacțiunea socială, în timp ce respondenții din Sociologie semnalează, mai frecvent, nevoia de orientare suplimentară. În rândul respondenților din Antropologie, referințele la dificultăți sunt mai rare, aspect posibil asociat dimensiunii reduse a grupurilor, fără ca datele să permită o explicație directă. Aceste observații reflectă diferențe între programe în tipurile de solicitări exprimate.

Evaluarea procesului de onboarding utilizează atât date cantitative, sintetizate prin Indexul Onboarding, cât și date calitative obținute din răspunsurile deschise, ceea ce permite examinarea percepțiilor respondenților din două perspective complementare. Rezultatele indică percepții predominant favorabile, dar includ și mențiuni privind zone în care respondenții au exprimat solicitări sau sugestii, în special legate de comunicare, interacțiuni sociale și sprijin academic. Direcțiile identificate în aceste răspunsuri sunt compatibile cu recomandările formulate în literatura internațională privind tranziția în învățământul superior, care subliniază importanța clarității informaționale, conectivității sociale și accesului la resurse pentru studenții aflați la începutul programului (de exemplu, Tinto, 2012; Kuh, 2008). Totuși, datele colectate în cadrul acestui studiu descriu percepții raportate de respondenți și nu permit evaluarea impactului acestor aspecte asupra adaptării sau performanței academice.

3.5 Evaluarea experienței de studiu în anii 2 și 3 – linia română și linia maghiară

Evaluarea experienței raportate de respondenți din anii II și III urmărește modul în care percepțiile asociate activităților academice, dezvoltării profesionale și interacțiunilor sociale se configurează după etapa inițială de tranziție. În timp ce primul an este frecvent caracterizat prin



proces de adaptare și familiarizare cu mediul universitar, anii ulteriori pot reflecta o stabilizare a practicilor academice și o formulare mai nuanțată a percepțiilor asupra programului de studii (Kuh, 2001; Tinto, 1993). Pentru această analiză au fost utilizate seturi de itemi organizați în patru dimensiuni conceptuale: percepția calității educaționale, satisfacția academică, dinamica motivațională și evoluția experienței de studiu. Fiecare dimensiune a fost operaționalizată printr-un indice compozit, obținut prin agregarea răspunsurilor favorabile la mai mulți itemi cu conținut tematic similar. Construirea unor indici compoziți reprezintă o abordare metodologică frecvent utilizată în cercetarea educațională, deoarece permite sintetizarea unor constructe complexe care nu pot fi captate adecvat prin itemi singolari (Harvey și Green, 1993; Biggs, 2001). Această structurare facilitează o analiză integrată a percepțiilor raportate de respondenți asupra aspectelor asociate mediului academic, implicării în procesul educațional și percepțiilor privind evoluția experienței universitare (Pascarella și Terenzini, 2005).

Analiza acestor indici permite descrierea variațiilor între domenii și ani de studiu și oferă o perspectivă asupra modului în care respondenții evaluează experiența educațională într-un moment intermediar al parcursului universitar. Rezultatele au caracter descriptiv și reflectă exclusiv răspunsurile persoanelor care au participat la sondaj, fără a permite inferențe asupra populației studențești sau a proceselor instituționale.

3.5.1 Evaluarea experienței anilor 2 și 3 – linia română

Indexul percepției calității educaționale

În eșantionul liniei române, valorile indexului percepției calității educaționale sunt ridicate și relativ stabile între domenii, situându-se între aproximativ 78% și 89%. Valorile cele mai ridicate se înregistrează la respondenții din Sociologie (anul III: ~89%) și la cei din Asistență Socială (anul II: ~88%). Aceste niveluri procentuale indică faptul că respondenții au raportat frecvent percepții favorabile privind calitatea experiențelor educaționale, incluzând aspecte precum structura activităților, suportul didactic și organizarea programului. Literatura de specialitate sugerează că percepțiile asupra calității educației sunt influențate de combinația dintre caracteristicile



curriculare, relațiile educaționale și percepțiile asupra eficacității pedagogice (Harvey și Green, 1993; Biggs, 2001). Rezultatele nu indică diferențe pronunțate între anii de studiu, ceea ce poate reflecta profiluri similare de percepții raportate de respondenți în ambele cohorte.

Indexul satisfacției academice

Indexul satisfacției academice prezintă valori moderate în toate domeniile, variind între aproximativ 33% și 47%. Valorile cele mai ridicate apar la respondenții din Sociologie, anul II (~47%), iar valorile reduse sunt observate în special în Resurse Umane și Sociologie, anul III (~33%). Aceste niveluri procentuale sugerează că respondenții evaluează pozitiv anumite aspecte ale experienței academice, dar fără a reflecta niveluri ridicate și uniforme de satisfacție. Literatura referitoare la satisfacția academică subliniază caracterul ei multidimensional, incluzând percepții asupra mediului de învățare, interacțiunilor sociale și suportului instituțional (Kuh, 2001; Tinto, 1993). Variațiile moderate observate aici sunt în linie cu ideea că experiențele academice pot fi percepute diferențiat în funcție de parcursul individual.

Indexul dinamicii motivaționale

Valorile indexului dinamicii motivaționale sunt moderate, situându-se între aproximativ 25% și 52%, cu diferențe între domenii și ani. Valorile cele mai ridicate apar la respondenții din Resurse Umane, anul II (~52%), în timp ce valori mai reduse sunt observate la respondenții din Antropologie, anul III (~25%). În ansamblu, respondenții raportează niveluri moderate ale percepției progresului motivațional, fără diferențe sistematice între ani. Modelele teoretice ale motivației academice sugerează că percepțiile privind progresul motivațional pot reflecta procese interne asociate autonomiei și competenței percepute (Deci și Ryan, 2000), dar datele actuale nu permit concluzii de natură explicativă.

Indexul evoluției experienței de studiu

Indexul evoluției experienței de studiu prezintă valori medii pozitive în toate domeniile, variind între aproximativ 0.38 și 0.55. Valorile cele mai ridicate apar în Resurse Umane, anul II (~0.55), iar cele mai reduse în Sociologie, anul II (~0.38). Aceste rezultate sugerează că respondenții raportează frecvent percepții favorabile privind evoluția experienței de studiu față de



anul precedent, fără diferențe majore între domenii. Literatura privind self-appraisal-ul educațional³ indică faptul că percepțiile pozitive privind progresul pot fi asociate cu procesele de adaptare academică și integrare în mediul educațional (Pascarella și Terenzini, 2005), însă datele prezente nu permit analiză cauzală.

3.5.2 Evaluarea experienței anilor 2 și 3 – linia maghiară

Indexul percepției calității educaționale

La linia maghiară, valorile variază între aproximativ **54% și 91%**. Cele mai ridicate valori apar la respondenții din Asistență Socială, anul II, iar cele mai scăzute la respondenții din sociologie. Nu există diferențe sistematice clare între anii II și III, valorile fiind apropiate în majoritatea cazurilor. Aceste date sugerează că respondenții au raportat, în general, niveluri moderate spre ridicate de apreciere a calității activităților educaționale.

Satisfacția academică

Indexul satisfacției academice prezintă valori mai reduse decât indexul anterior, situându-se între **22% și 67%**. Cele mai ridicate valori apar la respondenții din Asistență Socială, anul II, în timp ce valorile cele mai reduse se regăsesc la respondenții din Sociologie, în special în anul II. Aceste valori sugerează o percepție selectivă a unor aspecte ale experienței academice, fără a indica satisfacție preponderentă sau uniformă.

Dinamica motivațională

Indexul dinamicii motivaționale prezintă valori între **17% și 46%**, ceea ce indică prevalență moderată a percepției unei evoluții pozitive în sfera motivațională. Nu se observă un pattern consistent între domenii și ani, deși valorile cele mai ridicate apar în Asistență Socială, anul II.

Evoluția experienței de studiu

³ **Self-appraisal educațional** se referă la evaluarea de către respondenți a propriilor abilități și performanțe academice și la judecățile privind competența personală în raport cu cerințele de învățare. Conceptul este strâns legat de auto-eficacitate și auto-evaluare, influențând motivația și comportamentele de învățare (Bandura, 1997).



Tabel 15 Construcția indicilor din punct de vedere metodologic

Index	Itemi utilizați (col. 38–53 din baza de date RO și 39 – 54 baza de sate LM)	Tip item	Răspuns favorabil	Metoda de calcul (pași)	Ce măsoară indexul	Justificare teoretică
Indexul percepției calității educaționale	Item 15 – coloanele 38–45 RO și 39 – 46 LM (8 variabile Likert)	Likert, 5 trepte	„Acord total” și „Acord parțial”	Pas 1: Pentru fiecare respondent, fiecare item este recodat 1 = răspuns favorabil („acord total” / „acord parțial”), 0 = restul. Pas 2: Se calculează pentru fiecare respondent numărul de itemi favorabili (scor între 0 și 8). Pas 3: La nivel de grup (specializare × an), se însumează toți itemii favorabili. Pas 4: Se calculează procentul: $\text{scor total} / (N \times 8) \times 100$.	Percepția asupra calității procesului educațional: claritate, structură, utilitate, feedback, suport didactic și relevanță profesională.	Calitatea percepută a procesului academic este asociată cu retenția și implicarea în studii (Tinto, 1993; Kuh, 2001). Itemii sunt omogeni și permit construirea unui index unidimensional.
Indexul satisfacției academice	Item 15 (parțial) și Item 16 (parțial) – coloana 46 RO și 47 LM (Likert), coloanele 47–48 RO și 48–49 LOM	Likert + itemi de schimbare	Likert: „Acord total” / „Acord parțial” Schimbare: „Mai mult” / „Mult mai mult”	Pas 1: Se selectează itemii care vizează încrederea, curajul de a aborda provocări și interesul față de activitățile academice. Pas 2: Fiecare item este recodat 1 = răspuns favorabil, 0 = restul. Pas 3: Pentru fiecare respondent	Satisfacția academică raportată la experiența de studiu (încredere,	Satisfacția față de experiența academică este o componentă a engagementului educațional și este corelată cu implicarea și persistența în studii (Kuh, 2001; Fredricks et al., 2004).



Index	Itemi utilizați (col. 38–53 din baza de date RO și 39 – 54 baza de sate LM)	Tip item	Răspuns favorabil	Metoda de calcul (pași)	Ce măsoară indexul	Justificare teoretică
	(schimbare) – în total 3 variabile			se calculează numărul de itemi favorabili (scor între 0 și 3). Pas 4: La nivel de grup, se însumează toți itemii favorabili. Pas 5: Se calculează procentul: $\text{scor total} / (N \times 3) \times 100$.	confort, interes față de activități).	
Indexul dinamicii motivaționale	Item 16 – coloanele 49–52 RO și 50 – 53 LM (4 variabile de tip „schimbare față de anul anterior”)	Itemi de schimbare („Change”)	„Mai mult” și „Mult mai mult” decât anul trecut	Pas 1: Pentru fiecare din cei 4 itemi se recodează 1 = răspuns care indică intensificare („mai mult” / „mult mai mult”), 0 = „la fel” sau „mai puțin”. Pas 2: Pentru fiecare respondent se calculează numărul de itemi favorabili (scor între 0 și 4). Pas 3: La nivel de grup, se însumează toți itemii favorabili. Pas 4: Se calculează procentul: $\text{scor total} / (N \times 4) \times 100$.	Evoluția motivației academice: schimbări percepute în interes, implicare, perseverență și valoarea atribuită studiilor.	Modelele motivaționale bazate pe Teoria Autodeterminării (Deci & Ryan, 2000) subliniază importanța evoluției motivației pentru persistență și implicare academică. Itemii de „schimbare” surprind dinamica motivațională.



Index	Itemi utilizați (col. 38–53 din baza de date RO și 39 – 54 baza de sate LM)	Tip item	Răspuns favorabil	Metoda de calcul (pași)	Ce măsoară indexul	Justificare teoretică
Indexul evoluției experienței de studiu	Item 17 – coloana 53 RO și 54 LM (1 variabilă)	Item de schimbare globală (ternar)	„Mai bună decât anul trecut” / „La fel” / „Mai slabă decât anul trecut”	Pas 1: Răspunsurile sunt recodate astfel: +1 = schimbare pozitivă („mai bună”), 0 = „la fel”, -1 = schimbare negativă („mai slabă”). Pas 2: Pentru fiecare respondent se atribuie un singur scor (-1, 0 sau +1). Pas 3: La nivel de grup se calculează suma tuturor scorurilor. Pas 4: Se obține media: scor total / N. Rezultatul este un scor mediu pe scală {-1, 0, +1}.	Evaluarea globală a evoluției experienței de studiu față de anul precedent (tendință pozitivă, neutră sau negativă).	Măsurile globale de evaluare a experienței educaționale sunt utilizate pentru a surprinde o apreciere integrată a parcursului academic (Astin, 1993; Pascarella și Terenzini, 2005).

Toți indicii au fost calculați la nivel de respondent și apoi agregați la nivel de grup (specializare × an), rezultatele fiind raportate în format procentual sau ca medie, după caz. Valorile au caracter descriptiv și reflectă strict răspunsurile respondenților incluși în eșantion.



Tabel 16 Indici compoziți ai evaluării experienței anilor 2 și 3 – linia română

Domeniu	An N	Indexul percepției calității educaționale	Indexul percepției calității educaționale %	Indexul satisfacției academice total	Indexul satisfacției academice %	Indexul dinamicii motivaționale total	Indexul dinamicii motivaționale %	Indexul evoluția experienței de studiu total	Indexul evoluția experienței de studiu (medie)
Antropologie	II 8	52	81.3%	9	37.5%	9	28.1%	0	0.00
Antropologie	III 2	14	87.5%	2	33.3%	2	25.0%	1	0.50
Asistență Socială	II 52	366	87.9%	56	35.9%	76	36.5%	25	0.48
Asistență Socială	III 36	225	78.1%	39	36.1%	60	41.7%	16	0.44
Resurse Umane	II 51	339	83.1%	65	42.5%	105	51.5%	28	0.55
Resurse Umane	III 44	274	77.8%	44	33.3%	62	35.2%	20	0.45
Sociologie	II 26	169	81.3%	37	47.4%	38	36.5%	10	0.38
Sociologie	III 19	135	88.8%	19	33.3%	33	43.4%	8	0.42



Tabel 17 Indici compoziți ai evaluării experienței anilor 2 și 3 – linia maghiară

Domeniu	An	N	Indexul percepției calității educaționale	Indexul percepției calității educaționale %	Indexul satisfacției academice total	Indexul satisfacției academice %	Indexul dinamicii motivaționale total	Indexul dinamicii motivaționale %	Indexul evoluția experienței de studiu total	Indexul evoluția experienței de studiu (medie)
Asistență Socială	II	7	51	91.1%	14	66.7%	13	46.4%	5	0.71
Asistență Socială	III	5	29	72.5%	8	53.3%	9	45.0%	2	0.40
Sociologie	II	3	13	54.2%	2	22.2%	2	16.7%	0	0.00
Sociologie	III	11	48	54.5%	11	33.3%	11	25.0%	0	0.00

Legenda:

Indexul percepției calității educaționale (%): proporția de itemi favorabili din max. 8 itemi / respondent

Indexul satisfacției academice (%): proporție din max. 3 itemi / respondent

Indexul dinamicii motivaționale (%): proporție din max. 4 itemi / respondent

Indexul evoluția experienței de studiu (medie): medie ternară pe {-1, 0, 1}



Tabel 18 Indici compoziți ai evaluării experienței anilor 2 și 3 – valori agregate

Index	RO (%)	HU (%)
Calitate educațională	83.5	68.1
Satisfacție academică	37.4	43.9
Dinamica motivațională	36.0	33.5
Evoluția experienței (medie)	0.40	0.28

Notă metodologică:

- Valorile agregate reprezintă media procentelor din fiecare domeniu și an, cu scop descriptiv.
- Datele RO includ 4 domenii × 2 ani; HU include 2 domenii × 2 ani.
- Indexul „Evoluția experienței” este medie ternară, nu procent.
- Aceste valori sintetizează tendințele din eșantioane, fără a permite extrapolare către populația studentescă.

Tabel 19 Diferențe absolute (LM minus RO)

Index	Δ absolut (HU – RO)
Calitate educațională	-15.4 p.p.
Satisfacție academică	+6.5 p.p.
Dinamica motivațională	-2.5 p.p.
Evoluția experienței (medie)	-0.12

Notă metodologică:



- Diferențele absolute (HU – RO) au fost calculate prin scăderea valorilor procentuale agregate ale liniei române din cele ale liniei maghiare.

3.6 Evaluarea planurilor de învățământ

În această secțiune sunt analizate percepțiile respondenților privind structura și conținutul planurilor de învățământ ale programelor de licență ale Facultății de Sociologie și Asistență Socială. Analiza combină itemi cantitativi (privind volumul disciplinelor, numărul de ore, varietatea și relevanța opționalelor) și itemi deschiși (proponeri de modificare și teme curriculare dorite). Scopul este identificarea unor pattern-uri de satisfacție sau nevoi specifice pe specializări, precum și a modului în care percepțiile asupra planului de învățământ se articulează cu alte dimensiuni ale experienței studentești. Rezultatele sunt interpretate exclusiv în raport cu răspunsurile respondenților din acest eșantion.

Pentru a facilita interpretarea datelor, răspunsurile la itemii cantitativi privind planurile de învățământ au fost analizate utilizând un tabel pivot agregat. Toate răspunsurile au fost inițial transformate într-un format LONG și ulterior reclasificate în trei categorii sintetice (Favorabil, Neutru, Nefavorabil), conform metodologiei utilizate în sondajele instituționale internaționale (NSSE, UKES, QAA). Răspunsurile astfel agregate au fost apoi pivotate la nivelul Specializare × Item, rezultând un tabel compact, care permite compararea ușoară între specializări și între elementele evaluării planurilor de învățământ.

Linia română

Respondenții consideră, în general, că **volumul disciplinelor și numărul de ore sunt adecvate**. Evaluările sunt mai stabile în Asistență Socială și Resurse Umane, unde predomină răspunsurile de tip „acceptabil/bun”. În Sociologie răspunsurile sunt mai variate, sugerând percepții diferite asupra încărcării și organizării semestrelor, iar în Antropologie evaluările sunt pozitive, dar trebuie interpretate cu prudență din cauza numărului redus de respondenți.



Disciplinele opționale sunt evaluate pozitiv în toate programele, însă studenții din Sociologie exprimă mai frecvent nevoia de diversificare tematică și aplicativă.

La întrebarea privind **reducerea opționalelor în favoarea seminarelor**, studenții din Resurse Umane și Asistență Socială sunt împărțiți, sugerând interes pentru mai multă componentă practică.

În Sociologie nu există consens, iar în Antropologie majoritatea nu ar schimba structura actuală.

În ansamblu, programele aplicate generează percepții mai stabile asupra curriculumului, iar programele teoretice produc evaluări mai variate.

Linia maghiară

Respondenții evaluează pozitiv **organizarea disciplinelor obligatorii**, cu peste 70% răspunsuri favorabile.

În schimb, evaluările privind **disciplinele opționale** sunt mai echilibrate: acordul variază între aproximativ 41–68%, iar răspunsurile neutre sunt frecvente (20–44%).

În cazul propunerii de **restructurare a planului de învățământ**, acordul este foarte redus, iar majoritatea răspunsurilor sunt neutre sau nefavorabile, indicând lipsa unei susțineri clare pentru schimbare.

Sinteză

Datele arată:

- evaluări pozitive ale organizării curriculare obligatorii în ambele linii;
- percepții mai variate privind opționalele;
- sprijin redus pentru schimbări majore ale structurii curriculumului



Tabel 20 Distribuția răspunsurilor cantitative privind planurile de învățământ – linia română

Specializare	Item	Favorabil	Nefavorabil	Neutru
Antropologie (N=18)	Cum apreciezi relevanța temelor disciplinelor opționale oferite de către facultate?	14 (77.8%)	1 (5.6%)	3 (16.7%)
	Cum apreciezi varietatea disciplinelor opționale oferite de către facultate?	12 (66.7%)	2 (11.1%)	4 (22.2%)
	Numărul de discipline într-un semestru este potrivit.	15 (83.3%)	0 (0%)	3 (16.7%)
	Numărul de ore de curs într-un semestru este potrivit.	15 (83.3%)	0 (0%)	3 (16.7%)
	Numărul de ore de seminar într-un semestru este potrivit.	16 (88.9%)	0 (0%)	2 (11.1%)
	Ți s-ar părea mai bine să avem mai puține opționale, dar fiecare să aibă și o oră de seminar pentru activități practice sau pentru aprofundare?	6 (33.3%)	0 (0%)	12 (66.7%)
Asistență Socială (N=146)	Cum apreciezi relevanța temelor disciplinelor opționale oferite de către facultate?	99 (67.8%)	5 (3.4%)	42 (28.8%)
	Cum apreciezi varietatea disciplinelor opționale oferite de către facultate?	98 (67.1%)	15 (10.3%)	33 (22.6%)
	Numărul de discipline într-un semestru este potrivit.	116(80.6%)	9 (6.3%)	19 (13.2%)
	Numărul de ore de curs într-un semestru este potrivit.	117(81.3%)	12 (8.3%)	15 (10.4%)
	Numărul de ore de seminar într-un semestru este potrivit.	116(81.7%)	7 (4.9%)	19 (13.4%)
	Ți s-ar părea mai bine să avem mai puține opționale, dar fiecare să aibă și o oră de seminar pentru activități practice sau pentru aprofundare?	72 (49.3%)	16 (11.0%)	58 (39.7%)
Resurse Umane (N=154)	Cum apreciezi relevanța temelor disciplinelor opționale oferite de către facultate?	84 (54.5%)	19 (12.3%)	51 (33.1%)
	Cum apreciezi varietatea disciplinelor opționale oferite de către facultate?	85 (55.2%)	27 (17.5%)	42 (27.3%)
	Numărul de discipline într-un semestru este potrivit.	134(88.2%)	6 (3.9%)	12 (7.9%)
	Numărul de ore de curs într-un semestru este potrivit.	135(88.2%)	6 (3.9%)	12 (7.8%)
	Numărul de ore de seminar într-un semestru este potrivit.	134(87.6%)	7 (4.6%)	12 (7.8%)
	Ți s-ar părea mai bine să avem mai puține opționale, dar fiecare să aibă și o oră de seminar pentru activități practice sau pentru aprofundare?	63 (40.9%)	21 (13.6%)	70 (45.5%)
Sociologie (N=72)	Cum apreciezi relevanța temelor disciplinelor opționale oferite de către facultate?	56 (77.8%)	0 (0%)	16 (22.2%)
	Cum apreciezi varietatea disciplinelor opționale oferite de către facultate?	38 (52.8%)	13 (18.1%)	21 (29.2%)
	Numărul de discipline într-un semestru este potrivit.	67 (93.1%)	1 (1.4%)	4 (5.6%)
	Numărul de ore de curs într-un semestru este potrivit.	65 (91.5%)	2 (2.8%)	4 (5.6%)
	Numărul de ore de seminar într-un semestru este potrivit.	66 (93.0%)	1 (1.4%)	4 (5.6%)



Ți s-ar părea mai bine să avem mai puține opționale, dar fiecare să aibă și o oră de seminar pentru activități practice sau pentru aprofundare? 33 (45.8%) 10 (13.9%) 29 (40.3%)

Tabel 21 Distribuția răspunsurilor cantitative privind planurile de învățământ – linia maghiară

Domeniul	Item	Favorabil	Nefavorabil	Neutru
Asistență Socială (N=25)	Cum apreciezi relevanța temelor disciplinelor opționale oferite de către facultate?	20(80.0%)	1 (4.0%)	4 (16.0%)
	Cum apreciezi varietatea disciplinelor opționale oferite de către facultate?	22(88.0%)	1 (4.0%)	2 (8.0%)
	Numărul de discipline într-un semestru este potrivit.	22(88.0%)	1 (4.0%)	2 (8.0%)
	Numărul de ore de curs într-un semestru este potrivit.	11(44.0%)	3 (12.0%)	11 (44.0%)
	Numărul de ore de seminar într-un semestru este potrivit.	17(68.0%)	3 (12.0%)	5 (20.0%)
	Ți s-ar părea mai bine să avem mai puține opționale, dar fiecare să aibă și o oră de seminar pentru activități practice sau pentru aprofundare?	0 (0.0%)	7 (28.0%)	18 (72.0%)
Sociologie (N=34)	Cum apreciezi relevanța temelor disciplinelor opționale oferite de către facultate?	25(73.5%)	1 (2.9%)	8 (23.5%)
	Cum apreciezi varietatea disciplinelor opționale oferite de către facultate?	26(76.5%)	3 (8.8%)	5 (14.7%)
	Numărul de discipline într-un semestru este potrivit.	28(82.4%)	1 (2.9%)	5 (14.7%)
	Numărul de ore de curs într-un semestru este potrivit.	14(41.2%)	5 (14.7%)	15 (44.1%)
	Numărul de ore de seminar într-un semestru este potrivit.	15(44.1%)	4 (11.8%)	15 (44.1%)
	Ți s-ar părea mai bine să avem mai puține opționale, dar fiecare să aibă și o oră de seminar pentru activități practice sau pentru aprofundare?	1 (2.9%)	9 (26.5%)	24 (70.6%)



Tabel 22 Analiză tematică a răspunsurilor deschise despre planurile de învățământ (toate specializările) – linia română

Item	Temă recurentă	Descriere sintetică a răspunsurilor	Specializări unde apare (mai frecvent)	Observații / exemple parafrazate din răspunsuri
Cum ți se pare ordinea în care sunt studiate disciplinele până acum?	Ordine percepută ca adecvată	Mulți respondenți apreciază că ordinea disciplinelor este logică: discipline mai generale la început și discipline mai aplicate în anii următori.	Toate specializările; mai frecvent în Asistență socială și Resurse umane	„Mi se pare potrivită: discipline generale la început și mai aplicate în anii următori.”
	Discipline din anul I percepute ca fiind „prea devreme”	O parte dintre respondenți consideră că unele discipline teoretice sau mai complexe ar fi fost mai potrivite în anii superiori.	Asistență socială, Sociologie, parțial Resurse umane	„Unele discipline din anul I ar trebui studiate mai târziu.”
	Dorința de mai multă coerență între ani	Câțiva respondenți menționează că anumite conținuturi se suprapun sau nu sunt suficient legate între ani.	Mai ales Sociologie și Resurse umane	Formulări de tip: „unele cursuri par repetate sau nu se leagă bine între ani”.
Dacă ți-ar plăcea o schimbare, care discipline ți se pare că ar trebui mutate (și unde)?	Fără opinie / incertitudine	O parte a respondenților spun explicit că nu s-au gândit la ordinea disciplinelor sau „nu știu”.	Toate specializările	„Nu m-am gândit până acum, nu știu.”
	Mutarea unor discipline mai teoretice spre anii superiori	Respondenții indică anumite discipline teoretice considerate „dense” sau „dificile”, pe care le-ar prefera în anii II–III.	Asistență socială, Sociologie, Resurse umane	Idee de tipul: „ar fi mai bine ca unele discipline mai complicate să fie în anii următori”.
	Regândirea încărcării pe semestru	Se menționează semestrul ca fiind „prea încărcat” și nevoia de a distribui mai uniform disciplinele între semestre.	Mai ales Resurse umane și Asistență socială	„E prea mult într-un singur semestru, ar trebui împărțite mai bine.”



Item	Temă recurentă	Descriere sintetică a răspunsurilor	Specializări unde apare (mai frecvent)	Observații / exemple parafrazate din răspunsuri
Ce părere ai despre raportul dintre disciplinele obligatorii și opționale?	Mutarea disciplinelor aplicate mai devreme	O parte dintre respondenți își doresc ca disciplinele aplicate sau orientate spre practică să fie întâlnite mai devreme în parcursul de studiu.	Asistență socială, Resurse umane, parțial Sociologie	Formulări de tip: „mi-ar plăcea să facem unele lucruri practice mai devreme, nu abia în anii superiori.”
	Fără propuneri concrete	Un număr semnificativ de respondenți nu oferă propuneri specifice („nu știu”, „nu m-am gândit”), ceea ce sugerează că pentru ei ordinea actuală nu reprezintă o problemă majoră.	Toate specializările	„Nu știu ce aş muta.”
	Raport considerat potrivit	Mulți respondenți apreciază explicit că raportul este adecvat, fără a simți dezechilibre majore.	Toate specializările; mai frecvent în Asistență socială și Antropologie	„Raportul este potrivit.”
	Percepția că sunt prea multe obligatorii	O altă categorie relevantă consideră că numărul disciplinelor obligatorii este prea mare comparativ cu cel al opționalelor.	Mai ales Asistență socială, Resurse umane, Sociologie	„Sunt prea multe discipline obligatorii, comparativ cu opționalele.”
	Dorința de mai multe opționale relevante / aplicate	Respondenții solicită opționale mai bine corelate cu interesele lor și cu direcțiile profesionale pe care le au în vedere.	Prezent în toate specializările, dar mai vizibil în Sociologie și Antropologie	Idei de tip: „aş vrea mai multe opționale pe anumite sub-teme”, „opționale mai aplicate”.



Item	Temă recurentă	Descriere sintetică a răspunsurilor	Specializări unde apare (mai frecvent)	Observații / exemple parafrazate din răspunsuri
Ce discipline / tematici ți-ai dori, dar lipsesc din planul de învățământ?	Nevoie de claritate în privința opționalelor	Unele răspunsuri indică dificultăți în înțelegerea ofertei de opționale sau în accesarea lor.	Sociologie, Resurse umane	Formulări aprox.: „nu e foarte clar ce opționale avem și cum se aleg.”
	Tematici specifice de asistență socială (grupuri vulnerabile, contexte de criză)	Respondenții de la Asistență socială menționează teme legate de intervenția în contexte de criză (de exemplu, conflicte armate) și lucrul cu minorități sau grupuri vulnerabile.	Asistență socială	Exemple parafrazate: „Asistență socială în contextul conflictelor armate”, „asistența socială a minorităților”.
	Aprofundări aplicate în domeniul resurselor umane	O parte dintre respondenții de la Resurse umane își doresc mai multe discipline orientate spre practici concrete în organizații, instrumente specifice și studii de caz.	Resurse umane	Idei generale: „mai multe discipline axate pe situații reale din organizații, instrumente de lucru specifice RU.”
	Teme suplimentare în sociologie (politică, cercetare aplicată)	Respondenții de la Sociologie evocă nevoia unor discipline suplimentare legate de sociologie politică, cercetare aplicată și, punctual, aprofundări pe anumite subdomenii.	Sociologie	Exemple parafrazate: „discipline legate de cercetare”, „mai multă sociologie politică”.
	Antropologie vizuală, materială și studii culturale	Respondenții de la Antropologie menționează frecvent discipline precum antropologie vizuală, antropologie materială, istoria religiilor sau cursuri despre diverse culturi ale lumii.	Antropologie	„Antropologie materială și antropologie vizuală”, „prezentarea diferitelor culturi ale globului”, „istoria religiilor”.



Item	Temă recurentă	Descriere sintetică a răspunsurilor	Specializări unde apare (mai frecvent)	Observații / exemple parafrazate din răspunsuri
	Studii de gen, queer studies, studii critice	O parte dintre respondenții de la Antropologie (și, punctual, Sociologie) indică interes pentru studii de gen, queer studies, feminist studies și alte ramuri critice contemporane.	Mai ales Antropologie, parțial Sociologie	Exemple parafrazate: „gender studies, feminist studies, queer studies, cursuri de orientare politică.”
	Interes pentru teme emergente / interdisciplinare	Apar câteva mențiuni despre arii emergente (de exemplu, multispecies studies) sau despre îmbinarea antropologiei/sociologiei cu artă, politică, educație sau studii culturale globale.	Antropologie, Sociologie	„multispecies studies”, „discipline legate de artă, expresie artistică, sexualitate, politică.”
	Fără propuneri de discipline noi	Un număr mare de respondenți la toate specializările scriu „nu știu” sau echivalent, ceea ce arată fie mulțumire cu oferta actuală, fie lipsă de familiaritate cu alte posibile opțiuni.	Toate specializările	„Nu știu”, „nu m-am gândit”.



Analiza răspunsurilor deschise privind ordinea disciplinelor arată că mulți dintre respondenți, indiferent de specializare, percep structura actuală ca fiind logică și coerentă, în special prin alternanța dintre discipline introductive în anul I și discipline mai aplicate în anii superiori. Totuși, în toate specializările apar și sugestii privind mutarea anumitor discipline teoretice către anii II sau III, fie din cauza dificultății resimțite, fie din dorința de a avea o progresie mai graduală. În mod particular, respondenții din Sociologie și Asistență socială semnalează dorința de a ajusta distribuția materialului didactic între semestre pentru a reduce încărcarea într-o singură perioadă. În privința modificării planului de învățământ, o parte semnificativă dintre respondenți menționează necesitatea unei regândiri a raportului dintre disciplinele teoretice și cele aplicate, în special prin introducerea mai timpurie a disciplinelor orientate spre practică. Acest tip de solicitare este frecvent întâlnit în programele Asistență socială și Resurse umane, unde studenții se raportează mai direct la profesiile viitoare. În schimb, respondenții din Sociologie și Antropologie se concentrează mai mult asupra coerenței tematice între ani și asupra modului în care disciplinele se leagă între ele.

În ceea ce privește raportul dintre disciplinele obligatorii și opționale, percepțiile sunt împărțite: unii respondenți consideră raportul adecvat, în timp ce alții semnalează că ponderea disciplinelor obligatorii este prea mare. În toate specializările apar propuneri pentru diversificarea opționalelor, în special prin introducerea unor tematici mai aplicate sau mai bine adaptate intereselor personale. Această nevoie de flexibilitate curriculară este vizibilă mai ales în Sociologie și Antropologie, unde gama de interese studențești este mai diversă.

Când sunt întrebați despre discipline sau tematici care lipsesc din planul de învățământ, respondenții oferă o paletă bogată de idei. Studenții de la Asistență socială menționează preponderent teme legate de intervenția în contexte de criză și lucrul cu grupuri vulnerabile, în timp ce respondenții de la Resurse umane solicită aprofundări mai aplicate în procese organizaționale, instrumente de lucru și studii de caz. În Sociologie apar dorințe privind sociologia politică și cercetarea aplicată, iar în Antropologie se remarcă solicitări pentru antropologie vizuală, materială, istoria religiilor și arii emergente precum studii de gen, queer studies sau multispecies



studies. În același timp, un procent semnificativ de respondenți din toate specializările declară că nu știu ce discipline ar trebui adăugate, ceea ce poate indica fie satisfacția cu oferta existentă, fie lipsa familiarității cu alternativele posibile.

Pentru a integra percepțiile studenților asupra planurilor de învățământ în dinamica mai largă a experienței academice, profesionale și sociale, a fost construit un tabel sintetic care combină profilurile curriculare identificate pe specializări cu valorile indicilor calculați anterior. Această integrare permite observarea modului în care evaluările curriculare se asociază cu alte dimensiuni ale parcursului universitar, fără a generaliza dincolo de răspunsurile furnizate de studenți.



Concluzii

Analiza datelor cantitative și calitative privind planurile de învățământ indică diferențe între programe și linii de studiu în evaluarea structurii curriculare. În programele aplicate, cum sunt Asistență Socială și Resurse Umane, respondenții din ambele linii raportează, în general, percepții favorabile privind volumul disciplinelor, organizarea curriculară și relevanța practică. Aceste rezultate sunt compatibile cu literatura care descrie programele cu orientare aplicată ca având un potențial mai ridicat de claritate în structurarea traseului educațional și de asociere cu obiective profesionale explicite (Yorke și Knight, 2006; Keijzer et al., 2022).

În programele teoretice, precum Sociologie și Antropologie, respondenții din ambele linii raportează percepții mai variate, atât în ceea ce privește structura curriculară, cât și relevanța opționalelor. În aceste programe, respondenții formulează frecvent sugestii orientate spre flexibilizarea curriculumului și diversificarea opțiunilor, aspect discutat în literatura de specialitate în legătură cu diferențele de structură curriculară între programele aplicate și cele teoretice (Becher și Trowler, 2001; Bovill, 2020). Corelarea descriptivă a răspunsurilor sugerează că, în programele aplicate, evaluările favorabile ale structurii curriculare apar împreună cu valori ridicate ale indicatorilor referitori la experiența academică, în timp ce în programele teoretice, distribuțiile răspunsurilor sunt mai variate, atât în ceea ce privește percepția relevanței, cât și motivația academică. Aceste tendințe sunt în acord cu perspectivele din literatura internațională care subliniază relația dintre claritatea curriculară, relevanța percepută și angajamentul în procesele de învățare (Tinto, 1993; Kuh et al., 2006).

În ansamblu, rezultatele din ambele linii indică faptul că planurile de învățământ sunt percepute ca funcționale, cu solicitări pentru ajustări punctuale, în special în ceea ce privește flexibilizarea opționalelor, vizibilitatea traseelor profesionale și consolidarea legăturii dintre conținuturile teoretice și aplicațiile practice. Aceste observații sunt compatibile cu literatura care promovează modele curriculare centrate pe respondenți și flexibilitate adaptativă în funcție de diversitatea profilurilor educaționale (Harden, 2001; Biggs și Tang, 2011).



Tabel 23 Scorul NPS (Net Promoter Score) pe specializări – linia română

Specializare	NPS (%)
Antropologie	27.8
Asistență socială	24.0
Sociologie	15.3
Resurse umane	10.4

Scorul NPS a fost calculat pe baza itemului 34 din chestionar – „Cât de probabil este să recomanzi facultatea noastră unui/ei prieten/e sau coleg/e?” – unde respondenții au evaluat probabilitatea de recomandare pe o scală de la 0 la 10. Această întrebare reprezintă formula standard utilizată internațional pentru determinarea indicatorului de loialitate instituțională.

Conform metodologiei originale NPS (Reichheld, 2003), răspunsurile sunt grupate în trei categorii:

- Promoters (scor 9–10): respondenți cu un nivel foarte ridicat de satisfacție și loialitate, dispuși să recomande activ facultatea.
- Passives (scor 7–8): respondenți relativ mulțumiți, dar mai puțin implicați; nu influențează direct scorul final.
- Detractors (scor 0–6): respondenți critici, care pot exprima nemulțumire și pot afecta percepția instituției.

Scorul NPS se calculează ca diferență între proporția promotorilor și proporția detractorilor:
"NPS"=(%"Promoters")-(%"Detractors")



Rezultatul este exprimat pe o scală între -100 și +100. Un scor pozitiv indică o percepție instituțională favorabilă și o probabilitate ridicată de recomandare. În acest raport, NPS a fost calculat separat pentru fiecare specializare (Antropologie, Asistență Socială, Resurse Umane, Sociologie) pentru a evidenția diferențele de percepție dintre programele de studiu. Valorile raportate sunt extrase direct din baza de date originală, fără transformări suplimentare.

Analiza scorului NPS arată că toți respondenții, indiferent de specializare, manifestă o tendință general pozitivă în ceea ce privește probabilitatea de a recomanda facultatea. Toate scorurile sunt peste zero, ceea ce indică faptul că proporția respondenților promotorilor este mai mare decât cea a detractorilor. Cele mai ridicate scoruri NPS sunt înregistrate la Antropologie (+27.8) și Asistență Socială (+24.0), ceea ce sugerează un nivel înalt de încredere și satisfacție în rândul respondenților acestor programe. În aceste specializări, respondenții sunt în mod evident mai înclinați să recomande facultatea, ceea ce reflectă experiențe academice și sociale percepute ca fiind pozitive. La Sociologie (+15.3) scorul este moderat pozitiv, indicând o atitudine general favorabilă, dar mai puțin intensă decât în programele vocaționale. Acest scor sugerează că experiențele respondenților sunt preponderent bune, dar există o proporție mai mare de percepții moderate sau critice comparativ cu specializările cu NPS mai ridicat. Cel mai scăzut NPS este la Resurse Umane (+10.4), unde proporția detractorilor este mai mare decât în celelalte programe. Deși scorul rămâne pozitiv, intensitatea loialității instituționale este mai redusă, ceea ce poate semnaliza experiențe mai variate sau percepții diferențiate asupra parcursului academic în acest program.

Per ansamblu, valorile pozitive ale NPS indică faptul că respondenții tind să vadă facultatea într-o lumină favorabilă și sunt dispuși să o recomande, însă intensitatea acestei recomandări diferă între specializări, fiind mai puternică în programele cu structură mai stabilă și cu grad mai ridicat de satisfacție percepută



5. Concluzii generale studiu

Studiul evidențiază o experiență academică și instituțională evaluată în general favorabil de studenții din ambele linii de studiu, cu diferențe între programe în nivelul de variabilitate a răspunsurilor.

Experiența academică

Interacțiunea cu cadrele didactice este evaluată pozitiv în ambele linii. Evaluările sunt mai uniforme la linia română și mai diferențiate la linia maghiară, în special între Asistență Socială și Sociologie, un tipar compatibil cu literatura privind diferențele dintre programele aplicate și teoretice (Becher & Trowler, 2001; Yorke & Knight, 2006).

Integrare și experiență socială

Studenții raportează relații sociale bune și sentiment de apartenență, mai constant în programele vocaționale și mai variabil în programele teoretice și în anii terminali (Kuh, 2008; Wenger, 1998).

Comunicare și sprijin instituțional

Percepțiile sunt în general pozitive. La linia română răspunsurile sunt mai uniforme, iar la linia maghiară apar diferențe mai mari în Sociologie, în special în anul III (Kuh et al., 2006).

Onboarding, curriculum și infrastructură

Experiența anului I este evaluată favorabil, dar studenții solicită mai multă claritate informațională, flexibilitate curriculară și spații de studiu, în acord cu literatura privind tranziția universitară și designul curricular centrat pe studenți (Kift, 2015; Bovill, 2020; Biggs & Tang, 2011; Marginson, 2016).

Rezultatele indică

- evaluări constante în programele aplicate;
- percepții mai variabile în programele teoretice, mai ales în Sociologie la linia maghiară;
- nivel general bun de satisfacție (NPS pozitiv).

Limitări



Rezultatele reflectă percepții auto-raportate, colectate transversal și distribuite inegal între programe, fiind compatibile cu limitările tipice ale cercetărilor prin chestionar (Schwarz & Sudman, 1997; Groves et al., 2009; Pascarella & Terenzini, 2005).

6. Bibliografie

- Archer, L. (2003). *Sociology of education and student identity*. Routledge.
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469–480.
- Astin, A. W. (1984). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Personnel*, 25(4), 297–308.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
- Becher, T., & Trowler, P. (2001). *Academic tribes and territories*. Open University Press.
- Beck, J., & Young, M. (2005). The assault on the professions and the restructuring of academic and professional identities. *British Journal of Sociology of Education*, 26(2), 183–197. (te rog verifică exact articolul folosit)
- Berger, J. B., & Milem, J. F. (2000). The role of student involvement and perceptions of integration in a causal model of student persistence. *Research in Higher Education*, 40(6), 641–664.
- Biggs, J. (2001). The reflective institution: Assuring and enhancing the quality of teaching and learning. *Higher Education*, 41(3), 221–238. (titlul exact de verificat, dar structura este aceasta)
- Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university* (4th ed.). Open University Press.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241–258). Greenwood.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1977). *Reproduction in education, society and culture*. Sage.

- Bovill, C. (2020). Co-creation in learning and teaching: The case for student–staff partnership. *Higher Education*, 79(6), 1023–1037.
- Braxton, J. M., Milem, J. F., & Sullivan, A. S. (2000). The influence of active learning on the college student departure process. *The Journal of Higher Education*, 71(5), 569–590.
- Briggs, A. R. J., Clark, J., & Hall, I. (2012). Building bridges: Understanding student transition to university. *Quality in Higher Education*, 18(1), 3–21.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
- Fejes, A., & Nylander, E. (2019). The economy of publications and citations in educational research: What about the ‘Anglophone bias’? *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 5(2), 77–87.
- Fouad, N. A. (2016). Vocational psychology: The road ahead. *The Counseling Psychologist*, 44(5), 730–736. (sau alt articol al lui Fouad – verificare necesară)
- Fredricks, J., Blumenfeld, P., & Paris, A. (2004). School engagement: Potential of the concept. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109.
- Groves, R. M., et al. (2009). *Survey methodology* (2nd ed.). Wiley.
- Harden, R. M. (2001). The learning environment and the curriculum. *Medical Teacher*, 23(4), 335–341.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers’ work and culture in the postmodern age*. Cassell.
- Harvey, L., & Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18(1), 9–34.
- Healey, M., & Jenkins, A. (2019). *Developing undergraduate research and inquiry*. Higher Education Academy.
- Holland, C., & Mooney, A. (2022). Students’ use of informal study spaces in higher education. (titlu și jurnal de verificat – structură autor-an corectă)



- Jenkins, A. (2004). A guide to the research evidence on teaching–research relationships. Higher Education Academy. (sau alt text al lui Jenkins 2004 folosit – verifică exact)
- Kahu, E. R. (2013). Framing student engagement in higher education. *Studies in Higher Education*, 38(5), 758–773.
- Keijzer, A., et al. (2022). Enhancing professional identity formation in applied sciences programs. *Journal of Vocational Education & Training*, 74(1), 45–63.
- Kift, S. (2015). A transition pedagogy for first-year students. Australian Learning & Teaching Council.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- Kuh, G. D. (2001). Assessing what really matters to student learning: Inside the National Survey of Student Engagement. Indiana University Center for Postsecondary Research. (titlu de verificat – există mai multe variante)
- Kuh, G. D. (2008). High-impact educational practices: What they are, who has access to them, and why they matter. AAC&U.
- Kuh, G. D., Kinzie, J., Buckley, J. A., Bridges, B. K., & Hayek, J. (2006). What matters to student success: A review of the literature. National Postsecondary Education Cooperative.
- Ladhari, R., Souiden, N., & Dufour, B. (2011). The role of emotions in utilitarian service settings. *Journal of Retailing and Consumer Services*, 18, 234–243.
- Lehmann, W. (2014). Habitus transformation and hidden injuries: Successful working-class university students. *Sociology of Education*, 87(1), 1–15. (dacă acesta este articolul vizat)
- Lv, B., et al. (2022). Learning motivation trajectories. *Studies in Higher Education*, 47(5), 1021–1035.
- Marginson, S. (2016). *The dream is over: The crisis of Clark Kerr's California idea of higher education*. University of California Press.
- McMillan, D. W., & Chavis, D. M. (1986). Sense of community: A definition and theory. *Journal of Community Psychology*, 14(1), 6–23.



- Neumann, R. (2001). Disciplinary differences and university teaching. *Studies in Higher Education*, 26(2), 135–146.
- Niittylahti, S., Annala, J., & Mäkinen, M. (2019). Vocational engagement structures. *Journal of Vocational Education & Training*, 71(2), 267–286.
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (2005). *How college affects students* (Vol. 2). Jossey-Bass.
- Reichheld, F. F. (2003). The one number you need to grow. *Harvard Business Review*, 81(12), 46–54.
- Schertzer, C., & Schertzer, S. (2004). Student satisfaction and retention. *Journal of Marketing for Higher Education*, 14(1), 79–91.
- Schwarz, N., & Sudman, S. (Eds.). (1997). *Answering questions: Methodology for determining cognitive and communicative processes in survey research*. Jossey-Bass.
- Tierney, W. G. (1999). Models of minority college-going and retention: Cultural integrity versus cultural suicide. *Journal of Negro Education*, 68(1), 80–91. (titlu exact de verificat)
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition* (2nd ed.). University of Chicago Press.
- Tinto, V. (1997). Classrooms as communities: Exploring the educational character of student persistence. *The Journal of Higher Education*, 68(6), 599–623.
- Tinto, V. (2012). *Completing college: Rethinking institutional action*. University of Chicago Press.
- Trede, F., Macklin, R., & Bridges, D. (2012). Professional identity development: A review of the higher education literature. *Studies in Higher Education*, 37(3), 365–384.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- Xerri, M., Radford, K., & Shacklock, K. (2018). Engagement in theoretical programs. *Higher Education Research & Development*, 37(6), 1191–1205.
- Yorke, M. (2006). *Student engagement*. Higher Education Academy.
- Yorke, M. (2015). *The development of student satisfaction indicators*. Routledge.



Yorke, M., & Knight, P. (2006). Embedding employability into the curriculum. Higher Education Academy.

***Notă privind utilizarea instrumentelor digitale avansate**

Pentru optimizarea procesului de analiză, în redactarea prezentului raport au fost utilizate instrumente de inteligență artificială generativă (ChatGPT, OpenAI), în special pentru: (a) structurarea interpretărilor statistice, (b) generarea descrierilor narative pe baza datelor colectate, și (c) verificarea coerenței și a conformității bibliografice. Toate rezultatele automate au fost revizuite critic și validate de echipa de cercetare.



Anexa 1. Date comparative Student Experience 2024 - 2025

Tabel 24 Tabel comparativ 2024 vs. 2025

Temă comparată (apare în ambele rapoarte)	2024	2025
Spații adecvate pentru studiu individual / lucru în echipă	64% acord	50–64% acord (depinde de specializare: Sociologie I 66.7%, RU I 64%, AS I 74%)
Sprijin secretariat (binevoitoare / informații utile)	90–92% acord	85–97.2% acord (ex.: AS III = 97.2%)
Percepția stigmatizării („Nu sunt judecat negativ”)	91% acord	55–65% dezacord cu formularea inversă „Îmi fac griji că sunt judecat negativ” (echivalent pozitiv)
Biroul de Student Engagement – accesibil / util	90% acord	70–89% acord (variații între ani și specializări)
Evenimente pentru boboci – utile sau foarte utile	67% utile (58% foarte utile + 11% utile)	85% utile (40% foarte utile + 45% utile)

Tabel 25 Dificultăți întâmpinate (2024 vs. 2025)

Dificultate raportată	2024 – prezentă?	Detalii 2024	2025 – prezentă?	Detalii 2025
Acces la platformele digitale	Da	Studentii menționează dificultăți în accesarea platformelor online	Da	„Accesul la platformele online” este explicit indicat ca problemă
Completarea contractului de studii	Da	Îngreunează onboarding-ul	Da	Reapare ca dificultate centrală
Prea multe informații într-un timp scurt	Da	Studentii sunt „copleșiți” de informații	Da	Identică: volum mare → senzație de copleșire
Lipsă claritate administrativă	Parțial	Necesită clarificarea procedurilor administrative	Da (Index Claritate)	Apar probleme măsurate prin Indexul de Claritate
Dificultăți în adaptarea academică (an II)	Da	Volum mare de informații, evaluări rigide	Da (anii II–III)	Confirmă dificultăți similare
Probleme cu orarul (pauze lungi, suprapuneri)	Da	Raportate de anii II–III	Da	Reapare identic în 2025
Nevoia de sprijin continuu/mentorat	Menționată	Sugestii pentru sprijin suplimentar	Puternic menționată	Propuneri pentru sesiuni de mentorat/antrenare
Dificultăți sociale / integrarea în grup	Nu evidențiat	—	O mică parte, doar la itemul despre stigmatizare	Colective mici (Antropologie) → vulnerabilitate punctuală