UNIVERSITATEA DE STAT DIN MOLDOVA

Cu titlu de manuscris
CZU 159.944.4:37.011.3-051(043)

CROITORIU NICOLETA

PARTICULARITĂȚI ALE EPUIZĂRII PROFESIONALE A CADRELOR DIDACTICE

Specialitatea 511.01 Psihologia generală

Teză de doctor în psihologie

Conducător științific: _____ **POTÂNG Angela,**
doctor în psihologie, conferențiar universitar

Autor: _____ **CROITORIU Nicoleta**

CHIȘINĂU, 2023

© **Croitoriu Nicoleta, 2023**

CUPRINS

ADNOTARE....4
АННОТАЦИЯ....5
ANNOTATION....6
LISTA ABREVIERILOR....7
INTRODUCERE....8
1. ASPECTE TEORETICE PRIVIND EPUIZAREA PROFESIONALĂ A CADRELOR DIDACTICE....17
1.1. Direcții definitorii de conceptualizare a epuizării profesionale....17
1.2.Analiza psihologică a activității cadrelor didactice din medii educaționale diferite....28
8
1.3. Resursele personale și resursele postului – predictori importanți în prevenirea epuizării profesionale la cadrele didactice....35
1.4. Concluzii la capitolul 1....46
2. STUDIUL EXPERIMENTAL PRIVIND MANIFESTAREA EPUIZĂRII PROFESIONALE LA PERSONALUL DIDACTIC....48
2.1. Organizarea cadrului metodologic al cercetării experimentale....48
2.2. Identificarea factorilor cauzali / de risc în apariția epuizării profesionale la personalul didactic....59
2.3. Analiza comparativă a epuizării profesionale, a resurselor personale și ale postului la cadrele didactice din medii educaționale diferite....69
2.4. Relația dintre resursele personale, resursele postului și epuizarea profesională la cadrele didactice....85
2.5. Concluzii la capitolul 2....97
3. STRATEGII DE DEPĂȘIRE A EPUIZĂRII PROFESIONALE LA CADRELE DIDACTICE....100
3.1. Organizarea experimentului formativ....100
3.2. Caracteristica programului de intervenție psihologică....103
3.3. Prezentarea și interpretarea rezultatelor experimentului formativ....124
3.4.Concluzii la capitolul 3....133
CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI....134
BIBLIOGRAFIE....138
ANEXE....153
Anexa 1. Date statistice privind diferențele între grupuri experimentale....153
Anexa 2. Date statistice privind valorile variabilelor în faza pretest....162
Anexa 3. Date statistice privind valorile variabilelor în faza posttest....166
Anexa 4. Instrumente de măsură utilizate în cercetare....170
Anexa 5. Programul formativ aplicat....176
DECLARAȚIA PRIVIND ASUMAREA RĂSPUNDERII....222
CURRICULUM VITAE....223

ADNOTARE

Croitoriu Nicoleta. Particularități ale epuizării profesionale a cadrelor didactice. Teză de doctor în psihologie, Chișinău, 2023

Structura tezei. Teza conține: introducere, trei capitole, concluzii generale și recomandări, bibliografie din 175 de titluri și 5 anexe. Volumul tezei este de 145 de pagini text de bază, inclusiv 35 de tabele și 14 figuri. Rezultatele obținute sunt publicate în 16 lucrări științifice.

Cuvinte-cheie: epuizare profesională, dimensiunile epuizării profesionale, cadre didactice, medii educaționale, resurse personale, resurse ale postului, program de intervenție psihologică.

Scopul lucrării constă în stabilirea nivelului de epuizare profesională la cadrele didactice care activează în medii educaționale diferite, identificarea factorilor cauzali / de risc ale acestui fenomen, studierea relației de interdependență cu resursele personale și resursele postului, precum și determinarea condițiilor psihologice de diminuare a epuizării profesionale.

Obiectivele cercetării: Analiza și sistematizarea teoriilor existente în literatura de specialitate vizând fenomenul epuizării profesionale în cazul cadrelor didactice din învățământul preuniversitar; proiectarea și realizarea demersului psihodiagnostic privind epuizarea profesională la cadrele didactice, precum și resursele personale și resursele postului; studierea comparativă a nivelului de epuizare profesională a cadrelor didactice din trei tipuri de contexte educaționale diferite: școli speciale, școli / clase incluzive, școli/clase cu copii cu dezvoltare tipică; identificarea relației de interdependență între epuizarea profesională și resursele personale și ale postului, elaborarea și aplicarea unui program de intervenție psihologică privind diminuarea epuizării profesionale.

Noutatea și originalitatea științifică a rezultatelor cercetării constau în oferirea unui model explicativ al epuizării profesionale a cadrelor didactice care activează în contexte educaționale diferite, din perspectiva solicitărilor multiple, a resurselor personale și a resurselor postului; elaborarea unui program psihologic de intervenție pentru pedagogi, bazat pe fortificarea resurselor personale și a resurselor postului, în vederea diminuării dimensiunilor epuizării profesionale.

Rezultatele obținute care contribuie la soluționarea problemei științifice importante: Determinarea particularităților dimensiunilor epuizării profesionale a cadrelor didactice din diferite contexte educaționale, din perspectiva resurselor postului și a resurselor personale și al impactului implementării programului de intervenție psihologică pentru diminuarea epuizării profesionale a cadrelor didactice. Particularizarea unui model de cercetare a relațiilor multiple dintre dimensiunile epuizării profesionale și resursele personale și ale postului. Identificarea condițiilor de natură psihologică, prin care pot fi facilitate demersurile de intervenție în vederea diminuării epuizării profesionale la cadrele didactice.

Semnificația teoretică a lucrării: clarificarea cadrului teoretic privind termenul de epuizare profesională din perspectiva raportului dintre solicitările postului și resursele postului și resursele personale, evidențiind factorii care determină acest fenomen și, respectiv, cei care previn sau mediază acest sindrom.

Valoarea aplicativă a cercetării constă în faptul că rezultatele obținute servesc drept bază pentru elaborarea unui ghid de bune practici pentru sănătatea organizațională în instituțiile educaționale, prin validarea unui program de intervenție psihologică spre diminuarea epuizării profesionale.

Implementarea rezultatelor științifice. Rezultatele acestui studiu au fost utilizate în procesul de formare continuă a specialiștilor din cadrul profesiilor cu profil pedagogic, reprezentând un reper la elaborarea diferitor cursuri urniversitare.

АННОТАЦИЯ

Кроитору Николетта. Особенности профессионального выгорания педагогов. Диссертация на соискание учёной степени доктора психологических наук, Кишинев, 2023 г

Диссертация содержит: введение, три главы, общие выводы и рекомендации, библиографию из 175 наименований и 5 приложений. Объем диссертации составляет 145 страницы основного текста, в том числе 35 таблицы и 14 рисунков. Полученные результаты опубликованы в 16 научных работах.

Ключевые слова: эмоциональное выгорание, измерения эмоционального выгорания, педагоги, образовательная среда, личностные ресурсы, занятость, программа психологической интервенции.

Целью работы является установление уровня профессионального выгорания у педагогов, работающих в различных образовательных средах, выявление причин и факторов риска данного явления, изучение взаимозависимости выгорания, личностных и профессиональных ресурсов, а также определение психологических условий для снижения профессионального выгорания.

Задачи исследования: анализ и систематизация существующих в специальной литературе теорий феномена профессионального выгорания у педагогов довузовского образования; разработка и реализация психодиагностического подхода к профессиональному выгоранию педагогов, определение личностных ресурсов и ресурсов работы; сравнительное исследование уровня профессионального выгорания педагогов трех типов различных образовательных контекстов; выявление взаимозависимости между профессиональным выгоранием, личностными и трудовыми ресурсами, разработка и применение программы психологического вмешательства с целью его снижения.

Научная новизна и оригинальность результатов исследования заключается в исследовании профессионального выгорания педагогов, работающих в различных образовательных контекстах, с точки зрения запроса, личностных и рабочих ресурсов; разработка программы психологического вмешательства для педагогов, основанной на укреплении этих ресурсов с целью снижения степени профессионального выгорания.

Результаты, доказывающие важность научной проблемы: определение особенностей измерения выгорания педагогов из разных образовательных контекстов и снижение степени профессионального выгорания; разработка модели для исследования множественных взаимосвязей между переменными в измерении выгорания и личными и трудовыми ресурсами; идентификация психологических, организационных и социальных факторов и условий, с помощью которых могут быть определены мероприятия по снижению выгорания педагогов.

Теоретическая значимость работы: уточнение теоретической основы термина «профессиональное выгорание» с позиции соотношения требований к работе, трудовых и личностных ресурсов; выделение факторов, определяющих данное явление, и, соответственно, тех, которые предотвращают или уменьшают проявления данного синдрома.

Практическая значимость исследования заключается в том, что полученные результаты могут служить основой для разработки руководства в области укрепления психологического здоровья работников образовательных учреждениях путем внедрения программ, направленных на снижение профессионального выгорания.

Внедрение научных результатов. Результаты данного исследования были использованы в процессе непрерывного образования представителей педагогических профессий, представляющих собой ориентир при организации различных программ.

ANNOTATION

Croitoriu Nicoleta. Specificities of Professional Burnout among Teaching Staff. Doctoral Thesis in Psychology, Chișinău, 2023

Thesis Structure. The thesis includes: introduction, three chapters, general conclusions and recommendations, a bibliography of 175 titles, and 5 appendices. The thesis consists of 145 pages of main text, including 35 tables and 14 figures. The results obtained have been published in 16 scientific papers.

Keywords: professional burnout, dimensions of professional burnout, educational environments, personal resources, job resources, psychological intervention program.

The purpose of this work is to determine the level of professional burnout among teaching staff working in different educational environments, identify causal/risk factors for this phenomenon, study the interdependence with personal and job resources, and determine the psychological conditions for reducing professional burnout.

Research objectives: Analysing and systematizing existing theories in the specialized literature regarding professional burnout among pre-university teaching staff; designing and conducting a psychodiagnostics approach to professional burnout among teaching staff, as well as personal and job resources; a comparative study of the level of professional burnout among teaching staff in three different educational contexts: special schools, inclusive schools/classes, and schools/classes with typically developing children; identifying the interdependence between professional burnout and personal and job resources, developing and implementing a psychological intervention program to reduce professional burnout.

The scientific novelty and originality of the research results lie in providing an explanatory model of professional burnout among teaching staff working in different educational contexts, considering multiple demands, personal resources, and job resources, and in developing a psychological intervention program for educators based on strengthening personal and job resources to reduce the dimensions of professional burnout.

The results obtained that contribute to addressing the important scientific problem: Determining the specific dimensions of professional burnout among teaching staff in various educational contexts, from the perspective of job and personal resources, and the impact of implementing a psychological intervention program to reduce professional burnout among teaching staff. Customizing a research model of the multiple relationships between the dimensions of professional burnout and personal and job resources. Identifying psychological, organizational, and social factors and conditions that can facilitate intervention efforts to reduce professional burnout among teaching staff.

The theoretical significance of the work lies in clarifying the theoretical framework concerning the concept of professional burnout from the perspective of the relationship between job demands and job resources, personal resources.

The practical value of the research lies in the fact that the results obtained serve as a basis for the development of best practice guidelines for organizational health in educational institutions through the validation of a psychological intervention program aimed at reducing professional burnout.

Implementation of the scientific results. The results of this study have been used in the continuous professional development of specialists in pedagogical professions, serving as a reference in the development of various courses.

LISTA ABREVIERILOR

EU-OSHA - Agenția Europeană pentru Securitate și Sănătate în Muncă
BCSQ-36 - „Burnout clinical subtype questionnaire”
SES - Scala auto-eficienței generale
CES - cerințe educative speciale
CJRAE - Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională
PIP - plan de intervenție personalizat
S-RP - Solicitări–Resurse ale Postului
PPV - potrivirea persoanei cu vocația
GE - grup experimental
GC- grup control
TEA - teoria evenimentelor afective
SEL - modelul învățării sociale și emoționale
P.E.R.M.A.
- **P** (positive emotion) – emoții positive
- **E** (engagement) – implicare/angajament
- **R** (relationships) – relații pozitive / relații interpersonale
- **M** (meaning) – semnificație
- **A** (accomplishment) – realizarea scopului, obiectivelor

INTRODUCERE

Actualitatea și importanța temei abordate

Contextul actual al vieții sociale, al reformelor, al schimbărilor și al transformărilor într-un ritm alert, instabilitatea generală a situației socio-economice duc la apariția a ceea ce se numește epuizare profesională. Atare fenomen apare tot mai frecvent și conduce la scăderea performanțelor la locul de muncă, afectează relațiile cu cei din jur și calitatea vieții oamenilor. Manifestările care apar la nivel individual și de grup au determinat necesitatea studierii acestui fenomen, întrucât acestea deja constituie o adevărată problemă socială în viața cotidiană. Este una dintre cele mai recente afecțiuni răspândite în masă la nivelul populației globale, o maladie a societății moderne, a cărei consecințe sociale, psihice și economice sunt devastatoare. Un sindrom care consumă din interior – până la epuizare – aproape jumătate din populația activă a planetei. Frecvența din ce în ce mai mare a persoanelor angajate în câmpul muncii, care suferă de epuizare profesională, justifică atenția acordată acestui fenomen în ultimii ani, atât la nivel științific, precum și la nivelul simțului comun. Considerat a fi o problemă socială și individuală, acest fenomen necesită – pe lângă abordarea teoretică – și o serie de cercetări practice realizate pe cadre didactice din învățământul preuniversitar în vederea prevenirii/reducerii frecvenței și a intensității acestui sindrom. Frecvența epuizării profesionale în organizațiile moderne, precum și consecințele severe atât pentru individ (tulburări ale sănătății fizice și psihice), cât și pentru organizație (scăderea productivității, absenteismul, fluctuația mare, accidentele de muncă), justifică atenția acordată acestui fenomen în ultimii ani [5, 12, 19, 51, 57, 66, 121, 129].

Epuizarea profesională este un fenomen care se întâlnește la angajații din varia domenii, inclusiv și la cei din domeniul educațional, care realizează o muncă emoțională, ce implică un consum enorm de energie. Pe lângă transmiterea cunoștințelor și formarea diferitor tipuri de competențe la elevi, profesorul oferă suport psihoemoțional, susținere morală, formează atitudini și valori, contribuie la formarea caracterului și a personalității elevului etc. În ultimii ani, consumul emoțional, intelectual și energetic este cu atât mai mare, cu cât pedagogii trebuie să lucreze cu generații de copii și părinți care diferă de generațiile precedente, în loc de respect față de profesor, se întâlnește frecvent indiferență, umilință, ironie, sfidare. De multe ori pedagogii sunt presați de către părinți pentru note, favoruri etc. Fenomenul incluziunii, deși este unul generos, altruist, la fel presupune multe solicitări din partea profesorilor, care trebuie să adapteze lecțiile nevoilor elevului cu cerințe educaționale speciale, să creeze un cadru armonios astfel încât să nu se observe diferențele care pot exista între elevii cu CES și cei cu dezvoltare tipică [48,49,50, 61, 64].

Sistemul educațional e unul tot mai solicitant, presupunând provocări intelectuale, digitale și logistice destul de mari: desfășurarea activităților didactice și metodice în mediu online, realizarea unui număr impunător de formalități (dosare, formulare, rapoarte); elaborarea proiectelor, materialelor didactice; verificarea lucrărilor; gestionarea unor situații complicate de relaționare profesor–elev, elev–elev, profesor–părinte, profesor–profesor, profesor–manager (conflicte, luptă pentru putere, rivalitate, frustrări). Atunci când aceste solicitări ale muncii sunt cronice și nu sunt compensate suficient prin calitatea vieții satisfăcătoare, prin statut și prestigiu social, recunoștință, prin salariu, se instalează sindromul epuizării profesionale. Acest fenomen este cu atât mai periculos, cu cât persoana inițial nu își dă seama că devine victimă a instalării epuizării, apoi la stadii mai avansate este secată de energie, demoralizată și chiar cinică în raport cu ceilalți. Este foarte important ca această problemă să fie identificată în timp util și să se intervină corect pentru a fi tratată, iar sistemul de învățământ să realizeze activități de profilaxie a epuizării profesionale la pedagogi [41, 45, 75, 78, 79].

Cunoscut fapt e că dezvoltarea socială, economică, tehnologică intensivă a societății potențează, inclusiv și cerințele față de școală, având drept scop dezvoltarea multidimensională a personalității copilului și pregătirea acestuia pentru viață. Factorul de bază în dezvoltarea copilului, care ulterior independent se va autorealiza, este personalitatea și calitățile morale ale profesorului. Tocmai de aceea, sănătatea mintală a cadrului didactic, starea lui de spirit, dezvoltarea lui personală este direct legată de creșterea capacităților sale profesionale.

Încadrarea temei de cercetare în preocupările internaționale, naționale, zonale, ale colectivului de cercetare și în context inter- și transdisciplinar, prezentarea rezultatelor cercetărilor anterioare. Fenomenul epuizării profesionale a devenit obiectul de studiu al multor cercetări științifice la începutul secolului XXI, și se regăsește în cadrul diferitelor sinteze cu referire la profesiile care presupun o implicare directă în viața celorlalți și numeroase contacte cu oamenii: medici, asistenți sociali, psihologi, psihoterapeuți, profesori. Însă cu mai multe decenii în urmă, fenomenul epuizării profesionale nu era discutat în mod deschis. În unele ocupații, a fost aproape un subiect tabu, deoarece a fost considerat echivalent ca să admită faptul că, uneori, profesioniștii pot să acționeze „neprofesional”. Reacția multor oameni a fost de a nega că un astfel de fenomen a existat sau, dacă ar exista, poate fi atribuit doar unei minorități foarte mici cu anumite probleme psihoemoționale. Această situație a îngreunat, la început, luarea în serios a oricărei lucrări legate de epuizare profesională. Prima lucrare științifică în care a fost explicat termenul de epuizare profesională a fost *Burnout: The High Cost of High Achievement*, autor Herbert Freudenberger, psiholog american, în anul 1974. Termenul a fost definit drept dispariția motivației sau a stimulării, mai ales atunci când devotamentul cuiva pentru o cauză sau o relație nu reușește

să producă rezultatele dorite. De atunci, teoreticieni și psihologii practicieni au definit în diverse moduri conceptul de epuizare profesională: răspuns prelungit la stresorii interpersonali cronici de la locul de muncă, ardere profesională sau sindromul burnout, combinația dintre solicitările ridicate ale locului de muncă și resursele scăzute pe care le oferă locul de muncă, stres sever negestionat corect, consecință a stresului cronic, oboseală cronică etc. Astfel, de-a lungul timpului, interesul cercetătorilor pentru epuizarea profesională a fost focalizat pe conceptualizarea și definirea acestui construct psihologic sub aspectul structural, diferențial în raport cu epuizarea fizică și pe reducerea epuizării profesionale în contextul ocupațional rezultat din cerințele excesive ale muncii (solicitările postului) în raport cu resursele personale.

Preocupările internaționale după anul 2000 privind epuizarea profesională au fost orientate spre determinarea consecințelor negative ale epuizării profesionale atât la nivel de organizație, cât și la nivel de grup, cum ar fi: stare de bine scăzută [6, 58, 63]; creșterea numărului conflictelor muncă – familie [98]; apariția schimbărilor în atitudine și personalitate, creșterea riscului unor boli, precum bolile cardiovasculare [136]; performanța scăzută a angajaților, pensionare prematură, absenteism ridicat, creșterea numărului de concedii medicale [90, 101, 83]. Un alt aspect abordat de către cercetători o constituie componenta structurală a fenomenului epuizarea profesională. Deși acest concept a fost mult timp studiat ca fiind un construct tridimensional, conform C. Maslach [133, 134], după o perioadă au apărut întrebări legate de ultima dimensiune, și anume reducerea realizărilor profesionale. În studiile efectuate de H. J. Kim și colab. în 2009, s-a descoperit că între epuizarea emoțională și depersonalizare există o inter-relaționare forte, dar lipsa eficienței profesionale nu a fost asociată cu nici una din aceste dimensiuni [129]. Date similare au fost obținute și de către W.B. Schaufeli și T.W. Taris în 2005, care au realizat o analiză factorială confirmatorie a dimensiunilor epuizării profesionale a cărei rezultate au dus la un model cu doi factori: epuizare emoțională și cinism [apud. 82].

O atare cercetare se înscrie în campaniile lansate de *Agenția Europeană pentru Securitate și Sănătate în Muncă (EU-OSHA)* care prevede ca locurile de muncă din Europa să fie mai sigure, mai sănătoase și respectiv mai productive, în beneficiul angajaților și a organizațiilor, promovând o cultură a prevenirii riscurilor pentru a îmbunătăți condițiile de muncă în Europa [171].

În România interesul cercetătorilor la acest subiect este orientat spre analiza factorilor care duc la apariția epuizării profesionale, formele de manifestare a acestui fenomen, relațiile de interdependență dintre dimensiunile epuizării și particularitățile personalității și a contextului organizațional (D. Vîrgă [81, 82]; I. Boșneag [16]; D. Zaharia [84] et al.). Mai recent, în 2021, A. Gîndea a realizat un studiu similar cu al nostru, în care a analizat stima de sine și fenomenul burnout la cadrele didactice din învățământul special și de masă [27], iar V. Robu a determinat

predictorii epuizării profesionale în rândul educatorilor din învățământul special [73]. Notabilă este contribuția științifică a profesorului H. Pitariu în studierea cauzelor și a formelor de manifestare a stresului ocupațional, la diferite categorii profesionale [67]. Preocupându-se de problematica stării de bine din organizațiile românești, în colaborare cu Peter T. Van den Berg în a. 2004, a stabilit relațiile dintre dimensiunile de personalitate și starea de bine declarată la angajați, în vederea determinării modalităților de prevenire a epuizării profesionale.

Într-un studiu interdisciplinar comparativ, realizat de către European Working Conditions Survey în a. 2007, datele referitoare la percepția angajaților cu privire la afectarea sănătății mintale prin muncă și incidența burnoutului atestă că în România angajații consideră că munca pe care o prestează le produce stres, oboseală și probleme de somn în mai mare măsură decât angajaților din Uniunea Europeană. Doar în cazul anxietății, cifrele sunt mai mici pentru România în comparație cu Uniunea Europeană [174, p. 7].

În Republica Moldova preocupări teoretice și empirice din domeniul psihologiei privind manifestarea epuizării profesionale la angajații din domeniul educațional au avut N. Balode (factorii psihosociali ai burnoutului în activitatea profesională a cadrului didactic școlar) [5, 6], S. Briceag (stresul în mediul didactic) [19], E. Losîi (specificul burnoutului la cadre didactice din licee și din școala auxiliară) [63], V. Gorincioi (epuizarea profesională la profesorii universitari) [73], R. Cerlat (stabilitatea emoțională ca predictor pentru prevenirea epuizării profesionale la cadrele didactice din învățământul primar, relația între stabilitatea emoțională și paternul comportamental dominant al învățătorilor) [25], N. Buraga (rolul resurselor personale ale cadrului didactic în depășirea epuizării) [22] etc.

Problema prevenirii epuizării profesionale și, în general, sănătatea mintală și sănătatea organizațională constituie subiecte de maximă necesitate, fiind readusă în atenția specialiștilor de magnitudinea fenomenului la nivel mondial. Din anul 2008 Organizația Mondială a Sănătății a lansat un program de acțiune – „Mental Health Gap Action Programme" – în domeniul sănătății mintale la locul de muncă care urmărește să prevină cazurile de patologii mintale la angajați și patologiile organizaționale [174, p. 3]. Cu toate acestea, însă, în pofida numeroaselor concluzii/învățăminte cu impact teoretic sau aplicații practice la care au contribuit diverși specialiști în domeniu psihologiei, sociologiei, medicinei, problematica epuizării profesionale oferă în continuare, poate azi mai mult decât altădată, necesitatea unor noi deschideri analitice și de cercetare aplicată care pot conduce spre găsirea de modalități care să permită un control mai eficient al acestui sindrom.

Pornind de la această situație, este justificată formularea **problemei de cercetare:** *Care sunt particularitățile manifestării dimensiunilor epuizării profesionale la cadrele didactice care*

activează în diferite medii educaționale (învățământ de masă incluziv, școli speciale, școli/clase cu copii cu dezvoltare tipică)? În ce constă specificul interacțiunii dimensiunilor epuizării profesionale a pedagogilor din diverse contexte educaționale cu resursele personale și resursele postului? Pot avea resursele personale ale cadrelor didactice statut de mediator între solicitările multiple ale profesiei pedagogice și resursele postului în apariția epuizării profesionale?

Scopul cercetării date rezidă în stabilirea particularităților de manifestare a dimensiunilor epuizării profesionale ale cadrelor didactice care activează în medii educaționale diferite, identificarea factorilor cauzali / de risc ale acestui fenomen, studierea relației de interdependență cu resursele personale și resursele postului, precum și determinarea condițiilor psihologice de diminuarea a epuizării profesionale în cadrul instituțiilor de învățământ.

Obiectivele stabilite în vederea realizării scopului au fost:

1. Analiza și sistematizarea teoriilor existente în literatura de specialitate privind fenomenul epuizării profesionale în cazul cadrelor didactice din învățământul preuniversitar.
2. Proiectarea și realizarea demersului psihodiagnostic privind epuizarea profesională la cadrele didactice, precum și resursele personale și resursele postului; elaborarea metodologiei și cercetarea factorilor cauzali / de risc (solicitări multiple ale postului) care induc cadrul didactic spre epuizare profesională.
3. Studierea comparativă a dimensiunilor epuizării profesionale a cadrelor didactice din trei tipuri de contexte educaționale diferite: școli speciale, școli/clase incluzive, școli/clase cu copii cu dezvoltare tipică.
4. Identificarea relației de interdependență între epuizarea profesională și resursele personale și ale postului și elaborarea unor modele explicative care reflectă interconexiunile dintre dimensiunile epuizării profesionale și resursele personale și ale postului la cadrele didactice care activează în diferite medii educaționale.
5. Elaborarea și aplicarea unui program de intervenție psihologică privind diminuarea epuizării profesionale la pedagogi, precum și formularea concluziilor și a recomandărilor pentru profesori și manageri educaționali privind diminuarea și prevenirea epuizării profesionale.

Ipoteze de cercetare:

1. Presupunem că există diferențe în ceea ce privește manifestarea epuizării profesionale la cadrele didactice în funcție de mediul educațional în care activează (școli speciale, școli incluzive, școli cu copii cu dezvoltare tipică).
2. Considerăm că există o relație de interdependență între dimensiunile epuizării profesionale a cadrelor didactice și resursele personale ale cadrelor didactice, între epuizarea profesională și resursele postului.
3. Implementarea unui program destinat activării resurselor personale și formării unei atitudini funcționale față de resursele postului va avea un impact pozitiv asupra cadrelor didactice, prin diminuarea dimensiunilor epuizării profesionale.

Sinteza metodologiei de cercetare și justificarea metodelor de cercetare

Metodologia cercetării s-a fundamentat pe un șir de abordări teoretice și rezultate ale cercetărilor empirice efectuate în psihologia generală, a personalității, organizațională, educațională. Demersul de cercetare dat implică metode teoretice (analiza și sinteza literaturii de specialitate; metoda ipotetico-deductivă pentru interpretarea și explicarea rezultatelor obținute în cercetare); metode empirice (chestionarul, testul, experimente de constatare și de control, intervenții psihologice); metode statistice descriptive și inferențiale.

Metodele empirice selectate pentru a măsura epuizarea profesională au la bază modelul propus de C. Maslach și colab. [133, 134]. Principala motivație a alegerii date ține de faptul că acest model vizează, în special, angajații din posturile ce presupun relații cu oamenii – posturi în care munca emoțională reprezintă o componentă importantă. În plus, acest model face trimitere (prin dimensiunea de depersonalizare) și la o anumită atitudine față de elevii/colegii cu care lucrează cadrul didactic, aspect foarte important din perspectiva muncii emoționale.

Alte teorii care au stat la baza selectării metodelor de cercetare au fost: *varianta extinsă a modelului solicitări – resurse ale postului,* elaborat de D. Xanthopoulou, A.B. Bakker, E. Demerouti & W.B. Schaufeli în a. 2009 [160], care explică relațiile dintre solicitările muncii și resursele postului și cele personale; *teoria evenimentelor afective* propusă de Weiss și colab., care analizează cauzele, structurile și consecințele experienței emoționale în contextele de lucru la angajați [156]; *modelul cognitiv-comportamental*, care explică procesele prin care stimulii din mediul de muncă devin stresori și cum au loc mecanismele conexe prin care se realizează tranzacția dintre angajat și mediul său de lucru [86,87]; *teoria autodeterminării* descrisă de autori E. L. Deci & R. M. Ryan în a. 2000, care susține că resursele psihologice ale individului au rol important în manifestarea stării de bine a angajatului [110]; *Modelul P.E.R.M.A* elaborat de M. Seligman

privind starea subiectivă de bine la locul de muncă [151]; *Teoriile cognitive ale satisfacției profesionale* [86, 87].

În cadrul cercetării au fost utilizate următoarele ***metode empirice*:**

1. Chestionarul nestandardizat privind identificarea factorilor cauzali / de risc percepuți care duc la epuizare profesională (elaborat de autor, special pentru acest studiu).
2. Chestionarul de evaluare a epuizării profesionale, elaborat de C. Maslach & S. E. Jackson („Maslach Burnout Inventory (MBI)", care este cel mai utilizat pe plan internațional [133].
3. Chestionarul profilurilor burnout „Burnout clinical subtype questionnaire" (BCSQ-36), elaborat de B. Farber, adaptat pe populația noastră de N. Balode [5].
4. Scala auto-eficienței generale (SES), elaborată de Schwarzer & Jerusalem, tradusă și adaptată de D. Vasiliu et al. [80].
5. Chestionarul de identificare a percepției potrivirii persoanei cu vocația, elaborat de I. Boșneag et al. [16].
6. Chestionarul perfecționismului, tradus și adaptat de C. Platon [68].
7. Chestionarul „Implicare motivațională", elaborat de T. Constantin et al. [33,35].
8. Scala de evaluare a resurselor postului, elaborată de A. Bakker et al., tradusă și adaptată de I. Boșneag et al. [16].

Noutatea și originalitatea științifică a rezultatelor cercetării constau în oferirea unui model explicativ al epuizării profesionale a cadrelor didactice care activează în contexte educaționale diferite, din perspectiva solicitărilor multiple, a resurselor personale și a resurselor postului; elaborarea unui program psihologic de intervenție pentru pedagogi, bazat pe fortificarea resurselor personale și a resurselor postului, în vederea diminuării dimensiunilor epuizării profesionale.

Rezultatele obținute, care contribuie la soluționarea problemei științifice importante reprezintă determinarea particularităților dimensiunilor epuizării profesionale a cadrelor didactice din diferite contexte educaționale, din perspectiva resurselor postului și a resurselor personale și al impactului implementării programului de intervenție psihologică pentru diminuarea epuizării profesionale a cadrelor didactice. Particularizarea unui model de cercetare a relațiilor multiple dintre dimensiunile epuizării profesionale și resursele personale și ale postului. Identificarea condițiilor de natură psihologică prin care pot fi facilitate demersurile de intervenție în vederea diminuării epuizării profesionale la cadrele didactice.

Semnificația teoretică. Rezultatele tezei contribuie, în plan teoretic, la complementarea studiilor psihologice, dar și a celor interdisciplinare, axate pe particularitățile de manifestare a epuizării profesionale din perspectiva solicitărilor profesiei de pedagog, a resurselor postului și a

resurselor personale la cadrele didactice care activează în diferite medii educaționale. A fost determinată o perspectivă sistemică a abordării fenomenului de epuizare profesională în instituțiile educaționale, prin elaborarea unui model teoretic al interacțiunii dimensiunilor epuizării profesionale cu resursele personale și resursele postului la cadrele didactice care activează în diferite contexte educaționale.

Valoarea aplicativă a cercetării rezidă în elaborarea a trei modele explicative a epuizării profesionale a pedagogilor care activează în contexte educaționale diferite din perspectiva interacțiunii cu resursele personale și resursele postului. Elaborarea unui program de intervenție privind diminuarea epuizării profesionale prin activarea resurselor personale și formarea unei atitudini funcționale privind resursele postului.

Considerăm că cercetarea de față este actuală, originală și necesară din două motive. Din perspectivă teoretică, suntem orientați spre verificarea gradului în care modelele existente în literatura internațională privind epuizarea profesională, resursele postului și resursele personale sunt valide și în contextul cultural românesc. Din perspectiva practică, avem interesul pentru identificarea unor strategii de intervenție care să diminueze impactul negativ pe care activitatea didactică (mai exact, solicitările multiple ale școlii din societatea actuală) îl poate avea asupra profesorilor. Considerăm că implementarea unor măsuri active la nivel individual și de grup, prin intervenții centrate pe resursele personale ale pedagogilor, pot duce la creșterea stării de bine și la diminuarea epuizării profesionale.

Rezultatele obținute în cercetarea dată sunt utile psihologilor, managerilor educaționali, pedagogilor și specialiștilor în domeniul resurselor umane prin utilizarea programului de intervenție propus în prezenta lucrare, prin prisma activităților, exemplelor și metodelor prezentate, prin utilizarea recomandărilor formulate și înaintate.

Aprobarea rezultatelor

Rezultatele obținute în cadrul cercetării au fost prezentate, discutate și aprobate în cadrul ședințelor de supervizare și evaluare a comisiei de îndrumare din cadrul Școlii Doctorale *Çtiințe sociale*. De asemenea, acestea au fost expuse în cadrul unor evenimente științifice la nivel național și internațional și au fost abordate în timpul diverselor seminarii metodologice, workshop-uri, activități metodice pentru cadre didactice.

Astfel au fost publicate 4 articole în reviste din Registrul Naţional al revistelor de profil, cu indicarea categoriei B și 12 articole la diverse conferințe: International conference of applied psychology *Current Affairs and Perspectives in Psychological Research.* Ediția 2, 29-30 noiembrie 2022, Chișinău; *Studii și cercetări din domeniul științelor socio-umane*, Departamentul de cercetări socio-umane, Academia Română, Filiala Cluj-Napoca, 2020; Conferința științifică cu

participare internațională *Integrare prin cercetare și inovare*, 2020, USM, Chișinău; Conferința Științifică Internațională *Perspectivele și Problemele Integrării în Spațiul European al Cercetării și Educației,* Universitatea de Stat din Cahul *Bogdan Petriceicu Hașdeu,* 2021; Conferința științifică națională cu participare internațională *„Psihologia aplicativă din perspectiva abordărilor societale contemporane",* 3 decembrie 2021, USM, Chișinău.

Sumarul compartimentelor tezei. Lucrarea este constituită din adnotare (în 3 limbi), introducere, 3 capitole, Concluzii generale și recomandări, 145 pagini text de bază, 175 surse bibliografice, 5 anexe. Textul lucrării este ilustrat prin intermediul a 35 de tabele și 14 figuri.

În introducere este argumentată actualitatea și importanța temei abordate, fiind reflectată situația în domeniu și identificată problema de cercetare. Sunt prezentate scopul, obiectivele și ipoteza de cercetare, fiind descrisă și justificată s inteza metodologiei de cercetare și expus sumarul compartimentelor tezei.

În capitolul 1, *Aspecte teoretice privind epuizarea profesională a cadrelor didactice,* sunt abordate aspectele teoretice privind evoluția teoriilor științifice și parcursul empiric de maturizare al conceptului de epuizare profesională. Sunt examinate cele mai relevante definiții și remarcate direcțiile de cercetare a acestui construct psihologic. Au fost sintetizate abordările și clarificate contradicțiile privind conceptul de epuizarea profesională.

În capitolul 2, *Studiul experimental privind manifestarea epuizării profesionale la personalul didactic*, este prezentat cadrul experimental constatativ: metodologia cercetării, eșantionul experimental și procedurile experimentale efectuate. Capitolul conține analiza datelor experimentale cu referire la constatarea nivelului de epuizare profesională la profesorii care activează în diferite medii educaționale. Este analizată relația de asociere dintre dimensiunile epuizării profesionale și resursele postului și resursele personale ale cadrului didactic.

În capitolul 3, *Strategii de depășire a epuizării profesionale la cadrele didactice,* este descrisă metodologia studiului experimental formativ, sunt relatate strategiile, tehnicile și principiile de intervenție aplicate în cadrul programului. Prin programul dat s-a urmărit clarificarea esenței fenomenului de epuizare profesională și dezvoltarea unor resurse personale care să contribuie la depășirea stării de burnout la pedagogi.

În concluziile generale sunt prezentate rezultatele obținute vizând cadrul teoretic de conceptualizare a epuizării profesionale la cadrele didactice din învățământul preuniversitar și cadrul empiric al lucrării în cauză. Au fost formulate recomandările privind identificarea unor condiții mai eficiente și productive în mediul educațional pentru prevenirea epuizării profesionale la cadrele didactice din învățământul preuniversitar, luând în considerare resursele personale și resursele postului.

1. ASPECTE TEORETICE PRIVIND EPUIZAREA PROFESIONALĂ A CADRELOR DIDACTICE

1.1. Direcții definitorii de conceptualizare a epuizării profesionale

Analizând diverse studii realizate în definirea conceptului de epuizare profesională, ne-am confruntat cu mai multe aspecte contradictorii în conceptualizarea acestui construct. În această ordine de idei, considerăm oportun de a puncta contradicțiile științifice pentru acest cadru de cercetare, ceea ce ne va permite să aducem o claritate în identificarea și definirea direcțiilor de teoretizare a epuizării profesionale.

- Literatura științifică din domeniul psihologiei oferă o varietate amplă de termeni utilizați pentru acest fenomen. Astfel, conceptele cel mai frecvent utilizate sunt *sindromul burnout, epuizarea profesională, arderea profesională, epuizarea psihică, epuizarea emoțională, stresul profesional sever.* În lucrarea noastră vom utiliza termenul de epuizare profesională drept sinonim al termenului sindromul burnout – concept preluat din literatura engleză și acceptat de comunitatea academică internațională.
- Deși cel mai cunoscut model de conceptualizare a epuizării profesionale este cel tridimensional, elaborat de către cercetătoarea americană C. Maslach, potrivit căreia, „burnoutul este o stare de epuizare emoțională, depersonalizare și reducere a realizărilor proprii, care se dezvoltă la angajați, postul cărora implică un contact intens cu oamenii" [133, 134, 135], după anii 2000 mai mulți autori, cum ar fi, A. B. Bakker, H. Emmerik & M. Euwema pledează pentru modelul bidimensional care constă din doi factori: epuizare și cinism [90]. Componenta sindromului burnout, *reducerea realizărilor proprii*, care constă în percepția diminuării competenței profesionale și a ineficienței în executarea sarcinilor de muncă, trăirea sentimentului de insatisfacție și lipsa motivației profesionale, este pusă sub semnul întrebării de către cercetătorii H. J. Kim, K. H. Shin, N. Swanger, care au analizat aspectul structural al acestui fenomen [129]. În general, sentimentele de realizare personală redusă au primit mai puțină atenție din partea cercetătorilor, dar este clar că ele au un efect demotivator. Ele demonstrează că oamenii aflați în situații în care eforturile lor repetate nu produc rezultatele scontate vor dezvolta în cele din urmă simptome depresive, iar când ajung la convingerea că eforturile lor sunt zadarnice – renunță.
- Dintre aspectele discutate de către teoreticieni au fost și cele vizând ordinea apariției celor trei dimensiuni: epuizare emoțională → depersonalizare → lipsa realizărilor personale (așa cum propunea inițial C. Maslach) sau depersonalizare → lipsa realizărilor personale → epuizare

emoțională. Mulți autori (A. B. Bakker, H. Emmerik, M. Euwema M, R. Schwarzer, H. J. Kim et al.) au fost, totuși, de opinia că *lipsa realizărilor personale* este o dimensiune separată, care are caracteristici și antecedente proprii [90, 91, 129, 150]; alții (R. T. Lee & B. E. Ashford) au susținut că depersonalizarea și lipsa realizărilor personale pot să apară simultan în urma epuizării emoționale [apud. 82, 83]. Unii autori, în general, consideră burnoutul drept un construct unidimensional, trăsătura definitorie a căruia fiind epuizarea. Această abordare este în contradicție cu opinia C. Maslach, care susține că atunci când ne referim doar la epuizarea cronică este vorba de o situație firească cu care se confruntă marea majoritate a oamenilor, în contextul muncii fie în afara ei. De aceea, așa cum expun W.B. Schaufeli, M. P. Leiter, C. Maslach, nu există argumente pentru a utiliza termenul burnout atunci când este vorba doar de componenta epuizare [135]. C. Maslach sugerează „trecerea" secvențială a burnoutului, în care o secvență o declanșează pe următoarea. Or, alte cercetări (cum ar fi cea realizată de M. P. Leiter în a. 1993) – orientate spre natura relațiilor dintre dimensiunile burnoutului – au determinat că creșterea depersonalizării, asociate cu scăderea realizărilor personale, poate să conducă la apariția epuizării emoționale [apud. 58].

- Un alt aspect contradictoriu ține de utilizarea largă a termenului „burnout" în diferite limbi. N. Balode în lucrarea sa despre factorii psihosociali ai burnoutului, susține că termenul are o semnificație oarecum diferită [5]. Preponderent se utilizează termenul generic „burnout", iar în unele țări a căpătat răspândire termenul „epuizare", însoțit de adjectivul „profesională" pentru a specifica contextul în care se manifestă fenomenul. În literatura științifică rusească se utilizează termenii „*эмоциональное выгорание*", „*профессиональное выгорание*" și „*психическое выгорание*". În alte țări – cum ar fi Olanda și Suedia – *burnoutul* este recunoscut în calitate de diagnoză medicală [5].
- Ce ține de polemica privind cauzele care duc la manifestarea epuizării profesionale, unii cercetători afirmă că principala cauză este suprasolicitarea cronică, determinată de o combinație de factori, legați, în primul rând, de locul de muncă (lipsa recunoașterii și a recompensei muncii prestate, senzația de lipsa de control asupra propriilor activități, așteptări nerealiste sau neclare din partea angajatorului, desfășurarea unor activități monotone, repetitive și care nu oferă satisfacții profesionale, lucrul sub presiune constantă sau într-un mediu haotic etc.); apoi stilul de viață (dezechilibru între viața profesională și cea personală, persoanele din viața ta au așteptări ridicate de la tine și pun permanent presiune pe tine, asumarea unui număr prea mare de responsabilități, fără ajutor din partea celorlalți, somn insuficient; prea puțin timp dedicat relaxării și socializării, lipsa unor relații apropiate, a unor persoane care să ofere suport emoțional etc.) și în final tipul de personalitate (tendințe

perfecționiste; concepția că nimic nu este suficient de bine făcut, viziune pesimistă asupra perspectivelor sinelui și asupra lumii, personalitate labilă emoțional etc.). Alți autori, precum Kristensen et al., consideră că epuizarea profesională poate fi cauzată doar de un singur factor, de exemplu, doar de activitatea de muncă, sau doar de aspectele personale. Burnoutul cauzat de factorii personali este definit de către autorul dat drept „gradul oboselii și epuizării fizice și psihologice resimțite de persoană" [apud. 130].

Modelele teoretice ale epuizării profesionale.

Epuizarea profesională este abordată în literatura academică internațională prin mai multe modele explicative. Cel mai cunoscut și utilizat model – menționasem anterior – este modelul tridimensional al burnoutului, elaborat de către C. Maslach, psiholog american. Este considerat a fi un model conceptual și metodologic, bine fundamentat teoretic. La fel, este și un model structural, deoarece precizează și explică componentele/dimensiunile structurale ale burnoutului: epuizarea emoțională (dimensiune afectiv-motivațională), depersonalizarea (dimensiune interpersonal-evaluativă) și reducerea implicării personale (dimensiune cognitivă, autoevaluativă). Autoarea insistă și pe aspectul procesual, pe desfășurarea și evoluția în timp a acestuia. Astfel, burnoutul debutează cu epuizarea emoțională, care, la rândul ei, induce depersonalizarea, considerată un răspuns adaptat atâta vreme, cât alte forme de reacție nu s-au soldat cu succes, continuându-se și încheindu-se cu reducerea implicării personale [apud. 58, p. 98].

Unul dintre primele modele teoretice este modelul procesual de explicare a epuizării profesionale, elaborat de Chemiss în a. 1980. Autorul a analizat specificul muncii la mai multe profesii de „ajutor" (profesori, infirmiere în domeniul sănătății publice, specialiști în sănătate mentală, avocați etc.) și a ajuns la concluzia că fenomenul burnout evoluează treptat, procesual, în trei etape distincte: Prima etapă o constituie perceperea stresului și apare ca urmare a dezechilibrului intervenit între exigențele/cerințele/solicitările muncii și resursele persoanei. Apoi la a doua etapă, se instalează tensiunea, reacția emoțională la dezechilibrul generat de neconcordanța planului idealizat cu cel real. Răspunsul emoțional se prezintă prin oboseală fizică, epuizare afectivă, tensiune intra- și inter-psihică, anxietate, frustrare etc. În faza a treia au loc schimbările de atitudini și comportamente în vederea reducerii tensiunii emoționale și a depășirii stării respective. De obicei, strategiile de coping utilizate sunt cele defensive, de evitare și fugă psihologică și nu de confruntare sau de rezolvare a problemelor. Valoarea teoretică și practică a modelului dat constă în determinarea și explicarea dinamicii, manifestării și evoluției în timp a burnoutului [apud. 58].

Un alt model explică epuizarea profesională ca fiind la polul opus al implicării în muncă sau partea negativă a acesteia. M.P. Leiter a definit epuizarea profesională ca o eroziune a

implicării în muncă, unde energia se transformă în epuizare, implicarea în cinism și eficacitatea în ineficacitate [apud. 83].Conform modelului dat, implicarea în muncă este caracterizată de energie și eficacitate profesională, care reprezintă opusul dimensiunilor epuizării profesionale. Această perspectivă sugerează că inexistența epuizării profesionale înseamnă, de fapt, implicare în muncă și un scor mic la una din dimensiunile epuizării profesionale ar reprezenta un scor mare la dimensiunea corespondentă pentru implicarea în muncă.

Modelul conservării resurselor explică cadrul conceptului de stres la locul de muncă pentru a permite înțelegerea mecanismului de transformare a stresului cronic în epuizare profesională. S. E. Hobfoll, autorul acestui model susține că epuizarea profesională apare atunci, când în percepția individului una dintre resursele personale este supusă amenințării. Mai multe cercetări, bazate pe modelul conservării resurselor, au atestat că solicitările din activitatea profesională (consumul de timp necesar rezolvării sarcinilor de serviciu, presiunile venite din partea managerilor și a relațiilor cu subalternii, volumul mare de muncă, activitățile birocratice) corelează pozitiv semnificativ cu dimensiunile epuizarea emoțională, depersonalizarea și realizările personale reduse, iar între resurse și componentele burnoutului corelația este negativ semnificativă [127].

Având la bază teoriile explicative ale relației dintre angajat și caracteristicile postului de muncă, precum și modelul conservării resurselor, cercetătorii E. Demerouti, A. Bakker, M. Nachreiner și W. Schaufeli au elaborat în anul 2001, modelul solicitări-resurse în muncă (S-RM), conform căruia omul în activitatea sa profesională poate fluctua, oscila între două procese: unul motivațional, care duce spre performanță crescută și altul extenuant, care duce spre epuizare și rezultate modeste [111, 112]. Modelul dat descrie tabloul complex asupra relațiilor care apar în contextul muncii, luând în considerare atât caracteristicile postului, cât și pe cele individuale, precum și interacțiunile care apar între acestea. Conform autorilor modelului (S-RM), la locul de muncă există două categorii de elemente: solicitările și resurse ale postului. Solicitările postului sunt asociate cu aspectele fizice, sociale și organizaționale ce necesită un efort fizic și psihic prelungit și care, dacă depășește capacitățile adaptative ale angajatului, duce la epuizare profesională [147,148]. Iar resursele postului, după cum menționează și D. Xanthopoulou et al., orientează spre atingerea scopurilor personale, protejează individul de costurile psihologice și fizice și stimulează creșterea și dezvoltarea personală a acestuia, favorizând apariția satisfacției în muncă și a implicării în muncă [160]. Conform autoarei D. Vîrgă, care a realizat mai multe cercetări pornind de la modelul S-RM, solicitările și resursele postului sunt cele care pot influența atitudinea angajaților față de sarcina de muncă sau față de organizație, dar și starea de bine pe care o persoană o poate trăi la locul de muncă, în organizația în care activează [82, 83]. Peste ceva timp de la apariția modelului a apărut necesitatea extinderii lui, dat fiind faptul că mediul organizațional,

relațiile de muncă și comportamentul angajatului sunt complexe, dinamice, vaste. Astfel, modelul solicitări – resurse ale postului a fost extins cu o dimensiune nouă: resursele personale, care mențin starea de bine a angajatului, având un rol important în rezistența la stres.

Elementul comun al tuturor modelelor teoretice din literatura psihologică academică este că epuizarea profesională pornește de la un grad avansat de manifestare a stresului, în sens nonadaptativ. Persoana nu mai poate gestiona constructiv stările de tensiune neuropsihice, provocate de factori perturbatori, numiți stresori: stresori fizici, stresori senzoriali, stresori informaționali, stresori decizionali, stresori relaționali.

Având în vedere cele expuse, prezentăm un tabel de sinteză a definirii epuizării profesionale într-o abordare cronologică.

Tabelul 1.1. Definirea epuizării profesionale într-o abordare cronologică

Autorul	Definirea epuizării profesionale
H.J. Freudenberger (1974)	Este dispariția motivației sau stimulentului, în special în cazul în care devotamentul la o cauză sau relație nu reușește să producă rezultatele dorite. Este când indivizii se confruntă cu cereri care depășesc capacitățile, puterea și energia lor. Oboseala extremă asociată /sau nu/ cu o stare de frustrare, din cauza interrelațiilor profesionale care nu oferă profesionistului recompensele așteptate (în primul rând cele afective și morale). Acea stare de oboseală cronică, de epuizare interioară, care impune aspectul unei „arderi complete" a oricărei resurse energetice fizice, mentale și emoționale, stare ce se arată recurentă la o expunere îndelungată la factori stresanți [apud. 75].
C. Maslach & S. Jackson (1981)	Este un sindrom de depersonalizare și de reducere a realizării profesionale apărut la indivizii implicați profesional alături de alții. Apare ca rezultat al acumulării interne a emoțiilor negative fără posibilitatea de a le exterioriza sau elibera.
K. Morrow (1981)	Stare care poate interveni la specialiștii din grupurile profesionale de risc.
B. Perlman & E. Hartman (1982)	Stare caracterizată prin: eșuare și epuizare, pierderea creativității, pierderea implicării în muncă, duritatea colegilor, muncii și instituțiilor, răspunsul la stresul cronic în dorința de a reuși, sindromul atitudinilor de distanțare față de client și de sine.
D. Kleiber & D. Enzmann (1986)	Criză care reprezintă cel puțin o stagnare temporară sau inhibare a dezvoltării personalității.
A. Pines & E. Aronson (1988)	Stare de extenuare fizică, emoțională și mentală cauzată de implicarea prelungită în situații solicitante emoțional. Apare când persoanele devin epuizate emoțional, încep să își dezumanizeze clienții și pierd sensul împlinirii personale la muncă.
C. Maslach & S. Jackson (1986)	Stare de depersonalizare și de diminuare a performanțelor, susceptibilă să apară la persoanele care lucrează cu alte persoane în mod profesional.
W.M. Schaufeli (1990)	Indică faptul că persoanele care lucrează cu și pentru alții prezintă un risc special de arderi profesionale.

C.L. Cordes & T.W. Dougherty (1993)	Fenomen care apare ca rezultat al cerințelor extreme la slujbă, care îl secătuiesc pe angajat de energie emoțională, al volumului excesiv de muncă, al termenelor limită scurte, amenințarea cu disponibilizarea.
J.R. Greenberg (1998)	Stare de tensiune extremă, intensă și specifică, ce apare datorită stresului ocupațional de durată, cu manifestări negative în plan psihologic, fiziologic și comportamental.
W.M. Schaufeli & D. Enzmann (1998)	Stare de spirit negativă și persistentă legată de muncă, care apare la indivizi „normali" și caracterizată prin epuizare, un sentiment de incapacitate, demotivare și comportament disfuncțional la locul de muncă.
J. Greenberg (1998)	Stare de tensiune extremă și specifică, ce apare datorită stresului ocupațional de durată, cu manifestări negative în plan psihologic, psihofiziologic și comportamental.
R. Vandenberghe & A.M. Huberman (1999)	Fenomen care apare în activități care presupun interacțiuni sociale, în care relațiile profesionale, emoționale cu clientul joacă un rol central. Acest fenomen rezultă din aprecierea subiectivă a cerințelor în muncă și condițiilor de muncă raportate la resursele de care dispune persoana, precum și la acea cotă parte a lor pe care persoana este dispusă să o investească în activitatea de muncă [apud. 5].
C. Maslach (2001)	Sindrom de epuizare fizică și emoțională care implică dezvoltarea unei stime de sine negative și a unei atitudini profesionale negative, ducând la o pierdere a implicării și a sentimentelor pozitive.
S.E. Jackson, M.P. Leiter, C. Maslach (2001)	Stare de depersonalizare și de reducere a implicării în dezvoltarea sau în desăvârșirea profesională. Așadar, epuizarea profesională este un rezultat al stresului cronic și al trăirii la locul de muncă a sentimentului că există o disproporție între posibilitățile individuale și realitatea condițiilor de muncă.
V. Pezet-Langevin (2001)	Rezultatul unui dezechilibru între resursele personale ale angajatului și cele pe care organizația în care lucrează le oferă, pe deoparte, iar pe de alta, constrângerile/solicitările (presiunile) legate de specificul postului pe care angajatul îl ocupă în cadrul organizației. Resursele personale se referă la o serie de variabile socio-demografice (de exemplu: vârstă, sex, statut marital etc.), la care se adaugă anumite trăsături de personalitate (de exemplu: nevrotism, capacitate de reglare emoțională, robustețe, autoeficacitate, extraversiune, responsabilitate etc.), precum și strategiile de adaptare la solicitările stresante din activitatea profesională [apud. 73].
C. Cherniss (2006)	Pierderea idealismului și entuziasmului provocată de contextul organizațional.
J. Edelwich, A. Brodsky (1980)	Pierdere progresivă a idealismului, a energiei și a scopului, situație cu care se confruntă angajații din profesiile sociale, ca urmare a condițiilor de muncă.
C. Maslach (2004)	Sindrom de epuizare fizică și emoțională care include dezvoltarea unei stime de sine negative, a unei atitudini negative față de muncă și lipsa înțelegerii și omeniei față de client.
M.S. Poncet (2007)	Incapacitatea de a face față stresului emoțional de la serviciu, fie ca folosirea excesivă a energiei și resurselor ducând în final la sentimentul de eșec și epuizare.

A. Iacovides (1999)	Situație când la locul de muncă starea de bine a persoanei este în continuă descreștere.
Kim, Shin, & Swanger, 2009	Răspuns prelungit la stresorii interpersonali cronici care pot apărea la locul de muncă.
D. Xanthopoulou, A.B. Bakker, E. Demerouti, W.B. Schaufeli (2009)	Fenomen care apare datorită relațiile dintre solicitările ridicate ale locului de muncă și resursele scăzute pe care le oferă locul de muncă.
В.В. Бойко, А.Г. Ковалев, В.Н. Панферов (2009)	Mecanism de apărare psihologică dezvoltat de o persoană sub forma unei excluderi complete sau parțiale a emoțiilor (scăderea energiei acestora) ca răspuns la influențele psihotraumatice.
C. Hurd (2013)	Proces ce se desfășoară secvențial și stadializarea ne oferă oportunitatea de a recunoaște mai rapid simptomele și să luăm măsuri urgențe pentru prevenirea lui.
S. Erol, K. Gur, S. Ergun, I. Yalcin (2014)	Pierderea entuziasmului și simțului misiunii față de locul de muncă.
S. Desart, H. De Witte (KU Leuven), W. Schaufeli (2014)	Epuizarea fizică și psihologică, pierderea cognitivă a controlului, pierderea emoțională a controlului, distanța mentală, o stare de spirit sumbră.
S. Grigorescu, D. Grigorescu, L. Rogozea (2016)	Sindromul de epuizare profesională reprezintă consecințele principale ale unei activități profesionale desfășurate într-o o stare constantă de tensiune psihică.
Organizația Mondială a Sănătății (2019)	Fenomen ocupațional, ca rezultat al stresului „cronic” de la locul de muncă, care nu a fost gestionat cu succes. Fenomenul dat este plasat fi în zona organizațională și nu neapărat în alte zone ale vieții personale, ceea ce aduce mai multă responsabilizare companiilor în protejarea angajaților și în crearea unor politici de „siguranță psihologică” pentru angajați.

Făcând o sinteză a conceptelor întâlnite în lucrările teoretice din domeniul psihologiei putem conchide, că în majoritatea definițiilor epuizarea profesională se referă la o stare psihoemoțională și fiziologică caracterizată prin prezența următoarelor simptome: oboseală intensă cu dureri difuze, migrene, tulburări de somn etc.; sentiment de „dezumanizare”, depersonalizare, care se traduce printr-o detașare emoțională evidentă față de ceilalți, absența emoțiilor față de alții, chiar o totală indiferență la suferința lor; decepție față de profesie, dezinteres față de serviciu, sentimentul de inutilitate legat de activitatea respectivă, sentimentul de incapacitatea de a-i ajuta pe alții, de a-ți continua activitatea profesională.

Stres ocupațional și epuizare profesională

Pentru a identifica simptomele burnoutului, trebuie mai întâi înțelese diferențele dintre burnout și stres ocupațional. Cu toate că derivă din stres, starea de burnout este o patologie organizațională diferită. A fi stresat înseamnă a te confrunta cu prea mult: prea multă presiune, prea multe responsabilități, prea multă solicitare. Cu toate acestea, o persoana stresată are în continuare convingerea că, dacă ar dispune de mai mult timp și de mai multă energie, ar putea face față situației; burnoutul, însă, se caracterizează mai ales prin *insuficient*: percepția că nimic nu este

suficient de bun, că nu se mai poate face nimic, că orice gest este în zadar. Stresul ocupațional apare atunci când sarcinile de muncă depășesc resursele angajaților, însă există loc de adaptare; burnoutul constituie o faza finală a dezadaptării, în urma unui dezechilibru îndelungat între cerințele de la muncă și resurse. Stresul nu are întotdeauna efecte negative asupra angajaților și asupra productivității (stres care „ne ține în priză"); burnoutul este asociat de fiecare dată cu trăiri negative. Dacă stresul ocupațional poate afecta pe toată lumea, burnoutul pare să apară mai mult la persoanele care au început activitatea profesională pline de entuziasm, cu așteptări foarte ridicate, neîmplinite ulterior. Astfel, o persoană stresată caută soluții, pe când cineva ajuns la stadiul de burnout abandonează lupta, fiind total lipsit de motivație și deprimat. Stresul produce hiperactivitate, iar arderea emoțională – neajutorare. Diferențele dintre stres ocupațional și epuizare profesională sunt prezentate în tabelul 1.2.

Tabelul 1.2. Stres ocupațional versus epuizare profesională

Stres ocupațional	Epuizare profesională
● Implicare excesivă, consum de energie. ● Supraexcitare emoțională. ● Hiperactivitate, senzația permanentă de urgență. ● Produce mai ales daune fizice. ● Poate conduce la dereglări funcționale. ● Apare ori de câte ori sarcinile de muncă depășesc resursele adaptive ale angajaților. ● Nu conduce întotdeauna la atitudini și comportamente negative din partea angajaților. ● Afectează pe toată lumea.	● Lipsa implicării, dezangajare, abandon. ● Amorțire emoțională. ● Delăsare, neajutorare, senzația de a fi copleșit. ● Pierderea motivației, a idealurilor și a speranței. ● Produce mai ales daune psihice: cognitive, emoționale, comportamentale. ● Pierderea speranței și a expectanței pozitive. ● Percepția personală a unei trăiri de neajutorare și copleșire. ● Afectare generală a individului în plan psihic și comportamental, care poate conduce la senzația că viața nu merită trăită. ● Constituie faza finală a dezadaptării, datorată unui dezechilibru îndelungat între cerințe și resurse. ● De cele mai multe ori apare la persoanele care și-au început cariera într-un mod foarte entuziast, având așteptări și obiective ridicate, dar neîmplinite ulterior.

Cel mai important aspect de menționat în comparația stres *versus* burnout este că simptomele stresului sunt destul de vizibile și pot fi recunoscute/identificate și de către persoană însuși și de către ceilalți care conlucrează și conviețuiesc cu ea. Dar, simptomele epuizării profesionale sunt subtile, latente, mai ales în fazele ei incipiente. Mai târziu, în fazele avansate ale instalării stării de burnout, cu toate că simptomele devin clare, este mai greu de tratat/depășit. Stresul există independent de burnout, pe când acesta din urmă este indispensabil legat de stres. Stresul bine gestionat poate fi depășit. În schimb, stresul incorect sau prost gestionat se convertește

în burnout. În orice caz, orice stres consumă o cantitate variabilă din rezervorul „energiei de stres”, termen utilizat de Hans Selye în lucrarea *De la vis la descoperire*, în a. 1968, energie care trebuie să persiste toată viața unui individ și a cărei durată o condiționează.

Atât teoreticienii, cât și practicienii consideră că epuizarea profesională trebuie abordată interdisciplinar, din perspectiva medicinii, precum și a psihologiei. Deseori, sindromul burnout este asociat cu **nevroza astenică (neurastenia)** manifestată prin astenie, vertij, dureri de cap, stare de epuizare, nesiguranța la mers, excitație emotivă, stare de plâns nereținut, nerăbdare, slăbirea vederii, lipsa de concentrare și de energie, atenție deficitară, privit în gol, insomnie sau somn superficial și neodihnitor, cu vise chinuitoare. Simptomele neurasteniei servesc, deseori, drept criteriu de referință pentru diagnosticul de burnout. Făcând o paralelă dintre stres, neurastenie și burnout, N. Balode identifică deosebirile dintre aceste trei fenomene: (1) caracter sistemic (impactul negativ asupra tuturor sistemelor de funcționare (cognitiv, emoțional, comportamental, fizic), (2) domeniu mai îngust de manifestare (preponderent în activitatea profesională, deși se răsfrânge asupra tuturor domeniilor vieții), (3) reversibilitate (este practic ireversibil, marcând o dinamică cu perioade de amplificare și ameliorare), transformându-se din stare psihică în trăsătură psihică cu repercusiuni asupra structurilor de personalitate [5, 6].

Referitor la apariția burnoutului, este important de menționat că acesta nu se instalează brusc, de pe o zi pe alta. Apariția epuizării profesionale este progresivă și se întinde pe o perioadă lungă de timp. Există câteva etape prin care trece o persoană până la epuizare profesională:

La prima etapă angajatul este, de obicei, entuziasmat și satisfăcut de activitatea sa, de sarcinile pe care le are de îndeplinit. Dacă această fază continuă fără pauze, cu presiuni, solicitări și fără modalități de stimulare, încurajare, încredere că ceea ce face este important și valoros („reîncărcare a bateriilor”), atunci este posibil ca sarcinile să devină neplăcute, percepute ca „un rău necesar”, și individul să piardă din energie, entuziasm, devotament pentru activitatea sa profesională. La etapa a doua se instalează oboseala. Victima epuizării începe prin a se plânge de oboseală fizică, de niveluri reduse de energie și se simt obosite tot timpul. Acuză numeroase semne de slăbiciune fizică, precum dureri frecvente de cap, insomnii și schimbări în regimul alimentar, folosirea abuzivă de anumite substanțe (consum excesiv de cafea, tutun, alcool, medicamente etc.), somn neodihnitor, extenuare constantă, susceptibilitate la boli. Apar și consecințe psihologice (furie, negativism, tensiune psihonervoasă etc.). Apoi angajatul nu mai este capabil să-și îndeplinească îndatoririle profesionale și, adeseori, suferă de anumite afecțiuni fizice. Pot fi afectate relațiile cu familia, din cauza stărilor depresive, a îndoielii de sine, a faptului că problemele profesionale pun stăpânire totală pe angajat. Aceste persoane devin cinice față de alte persoane, îi tratează ca pe niște obiecte, ironic, abuzativ și manifestă un comportament negativ față

de organizația lor. Persoanele intră într-un cerc vicios care duce la scăderea stimei de sine, a randamentului și a calității vieții. Ultima fază este atunci, când problemele psihologice și fizice pot deveni atât de grave, încât să ducă la boli somatice și psihologice grave.

În lucrarea „Ieșirea din depresie: medicamente sau psihoterapie?" Dominique Barbier explică 4 faze ale sindromului burnout [7]. Prima fază poartă denumirea de *entuziasmul ideal*, este o atitudine care îl caracterizează pe angajat care suprainvestește în carieră la un nivel energetic extrem de ridicat; de aici vine și noțiunea frecvent întâlnită – „ardere". Persoana, care nu mai poate ține ritmul, are impresia că munca îi va umple viața și acoperi carențele. Iar lucrul acesta explică o importantă scădere de energie care contrastează cu puțină eficacitate constatată. În etapa a doua *stagnarea ineficientă,* munca își pierde aspectul primordial. Se produce o dezinvestire progresivă care face ca aceasta să-și piardă nuanța stimulatoare. În schimb, revendicările personale vin în prim-plan ca și cum individul ar fi fost păcălit și ar căuta o reparație externă. Faza a treia se numește *sentimentul de frustrare*. În acest moment apar unele tulburări fizice (cefalee, migrene, tulburări gastrointestinale etc.), comportamentale și emoționale (anxietate, depresie). Persoana își pune întrebări în privința sensului muncii sale, își analizează din nou alegerile, se simte rău fizic și psihic, nu mai are entuziasm și putere să muncească. Ultima fază se caracterizează prin apatie, dezamăgire și *poziția de securitate*. Persoana este în mod cronic frustrată la locul de muncă, deși recunoaște că are nevoie de ea din motive financiare și stabilitate. Cel mai grav e că, această situație îi determină o imagine devalorizată de sine însuși, care poate duce la depresie sau alte patologii psihice [7].

Unii autori care abordează burnoutul în lucrările sale, cum ar fi, D. Rusu, C. Chica susțin că acest sindrom „al secolului" afectează într-o măsură oamenii care lucrează cu dăruire, oamenii inteligenți, care pun suflet în ceea ce fac. Aceștia sunt și cei mai motivați și mai ambițioși și care se implică excesiv la locul de muncă. Din fireasca dorință de a se afirma sau/și din pasiune față de obiectul muncii aceștia depun eforturi extrem de mari și continue de-a lungul unor mari intervale de timp (ani, zeci de ani), lucrează mult peste program și trec pe locuri secunde (sau chiar derizorii) alte repere ale unei vieți normale și echilibrate [75].

Contextul organizațional, de asemenea este responsabil de fenomenul epuizării profesionale, deoarece formează relația pe care angajații o dezvoltă cu locul lor de muncă. Dacă instituția se așteaptă ca angajații să ofere mai mult din punctul de vedere al timpului, eforturilor, abilităților și flexibilității, în timp ce oferă mai puține din perspectiva oportunităților de carieră, angajării continue, siguranței locului de muncă, contractul psihologic între angajat și organizație este încălcat. În astfel de situații, oamenii prezintă un grad mai ridicat de dezvoltare a sindromului burnout [41].

Privitor la consecințele epuizării profesionale, studiile realizate arată un spectru larg de consecințe negative atât asupra angajaților, cât și asupra organizațiilor. În tabelul ce urmează prezentăm consecințele burnoutului din perspectiva mai multor cercetători care au abordat acest subiect.

Tabelul 1.3. Consecințele epuizării profesionale din perspectiva mai multor studii

Autorul	Definirea epuizării profesionale
S. Melamed, A. Shirom, S. Toker, S. Berliner & I. Shapira (2006)	Schimbări în atitudine și personalitate, creșterea riscului unor boli, precum bolile cardiovasculare [136].
L.L. ten Brummelhuis et al. (2011)	Stare de bine scăzută, creșterea numărului conflictelor maritale [apud 83].
D. Vîrgă, D.M. Pascu et al. (2013)	Absenteism ridicat, creșterea numărului de concedii medicale [82,83].
R. Schwarzer & S. Hallum (2008)	Performanța scăzută a angajaților prin, pensionare prematură [150].

Finalmente, putem menționa câteva *concluzii:*

1. Introducerea epuizării profesionale în comunitatea științifică la mijlocul anilor '70 a fost urmată de mai multe controverse între savanții săi. Una dintre primele controverse majore din acea perioadă s-a centrat pe problema definiției. Cel mai utilizat model de definire a epuizării emoționale este modelul tridimensional.
2. Cercetările au generat o controversă privind dimensiunile burnoutului, încă nesoluționată, legată de includerea depersonalizării sau cinismului și a redusei realizări profesionale (sau eficacitate profesională) drept elemente fundamentale ale epuizării profesionale sau de păstrarea lor drept factori ce corelează cu acest fenomen. Unanim acceptat de către comunitatea academică internațională este că oboseala emoțională rămâne din toate perspectivele un element definitoriu al epuizării profesionale.
3. Factorii generali care duc la apariția epuizării profesionale se pot enumera: suprasolicitările, lipsa unei recunoașteri sociale corespunzătoare gradului de dificultate al activităților, munca neurmată de rezultate imediate, nerecunoașterea calității activității, lipsa încurajărilor și a gratificațiilor morale, oboseala din mediul personal și familial, conflictul muncă-familie, obligația permanentă de a-și susține o imagine personală idealizată indiferent de progresul tehnologic etc.
4. Costurile psihologice și financiare ale sindromului epuizării emoționale sunt destul de mari, acesta afectează sănătatea, stima de sine, creează tensiuni în relațiile cu familia, prietenii și colegii, duce la scăderea performanței, determină absenteismul de la muncă și

exodul din profesie. Este clar, că un astfel de fenomen, chiar și fără a atinge maximum de intensitate posibil, are efecte negative asupra angajatului și asupra întregii organizații, prin urmare el trebuie prevenit sau depistat cât mai repede posibil. Este necesar crearea unor politici de „siguranță psihologică" pentru angajați în instituțiile educaționale.

5. În cercetarea noastră ne vom axa pe modelul tridimensional al epuizării profesionale, elaborat de către C. Maslach și varianta extinsă a modelul solicitări – resurse ale postului, elaborat de Xanthopoulou, Bakker, Demerouti & Schaufeli, care explică apariția burnoutului prin dezechilibrul ditre aceste constructe psihologice.

1.2. Analiza psihologică a activității cadrelor didactice din medii educaționale diferite

Vom iniția acest demers științific cu afirmațiile consacratului pedagog clujean Dumitru Salade, expuse în celebra lucrare „Educație și personalitate" (1995) *„...nici o profesiune nu cere posesorului ei atâta competență, dăruire și umanism ca cea de educator, pentru că în niciuna nu se lucrează cu un material mai prețios, mai complicat și mai sensibil decât este omul în devenire. Ancorat în prezent, întrezărind viitorul și sondând dimensiunile posibile ale personalității, educatorul instruiește, educă, îndeamnă, dirijează, cultivă și organizează, corectează, perfecționează și evaluează neîncetat procesul formării și desăvârșirii calităților necesare omului de mâine"* [76].

Profesia de pedagog reprezintă o activitate nobilă, generoasă, altruistă, dar stresantă. Este considerată muncă emoțională, care se plasează pe primele poziții în privința incidenței și intensității manifestării epuizării profesionale. Mai mulți autori au scos în evidență această particularitate a muncii didactice: M. Chang [103]; A. Bakker et al. [94, 95]; S. Finemn [120], B. Rudow [142]; A. Van Den Broeck, M. Vansteenkiste, H. et al. [155]; etc. În spațiul național, cercetătorii din domeniul psihologiei care au studiat aspectul emoțional al activității pedagogice și predispunerea spre burnout sunt: D. Salade [76]; V. Robu [74]; E. Stănculescu [77]; N. Balode [5, 6]; R. Cerlat [25]; V. Gorincioi [57]; S. Briceag [19]; N. Croitoriu [38, 42, 43, 44, 46, 109] etc.

Datele obținute de cercetătorii menționați arată că, un număr mare de profesori sunt afectați de stresul profesional și prezintă simptome evidente de epuizare emoțională. Personalul didactic, indiferent de mediul în care activează, în învățământul de masă, în clase incluzive sau în școli speciale, are misiunea nobilă – să pregătească copii, adolescenții și tinerii pentru viață și pentru provocările societății în care trăim, iar toate acestea, de multe ori, pentru salarii inadecvate în raport cu educația pe care o au și efortul pe care îl depun [73]. Cadrele didactice sunt implicate în relații atât cu beneficiarii serviciilor oferite, adică elevii și părinții acestora, cât și cu alți colegi de serviciu

(profesori, manageri). Aceste relații, indiferent de natura lor, necesită un mare efort emotiv, psihic, intelectual. În același timp activitățile didactice sunt complexe, constituind din predare, îndrumare, consiliere, evaluare și necesită efort pentru cadrul didactic. Planificarea lecțiilor presupune implicare cognitivă, multe ore de studiu, de informare, de pregătire, o analiză serioasă a manualelor, articolelor, lucrărilor de specialitate. Un alt element specific muncii pedagogului este că școala este pusă mereu în fața noului, fără a avea dreptul de a schimba sau de a alege ceva. De exemplu, faptul că normele didactice, programele școlare, planul de învățământ, etica cadrului didactic, au tot fost schimbate sau modificate de-a lungul anilor prin diferite ordine sau hotărâri de guvern, au dus din nou la eforturi din partea profesorilor. De asemenea, în ultimele decenii statutul profesorului a suportat mari modificări, tinerii nu mai sunt tentați să-și aleagă o profesie didactică.

În continuare vom analiza specificul muncii cadrelor didactice din diferite medii educaționale: școli speciale, școli/clase incluzive, școli/clase cu copii cu dezvoltare tipică.

Învățământul special în România constituie acea componentă a sistemului public unde se desfășura educația școlară a copiilor cu deficiențe, prin intermediul unor instituții școlare speciale, separate de celelalte unități școlare din sistemul educațional; din această perspectivă a apărut tendința – obiectivă și necesară – de a se înlocui expresia *învățământ special* cu aceea de *educație specială*, cum este posibil să înlocuim și sintagma *copil/elev deficient* cu aceea de *copil/elev cu dificultăți de dezvoltare/învățare* sau *elev cu cerințe educative speciale* (CES). Particularitatea școlilor speciale este că se lucrează doar cu copiii ale căror nevoi (cerințe) speciale derivă din anumite deficiențe mentale, fizice, senzoriale, de limbaj, socio-afective și de comportament cu grad înalt de severitate. Toate aceste cadre didactice din cadrul școlilor speciale sunt obligate să aibă formarea în psihopedagogie specială, aceasta este una din condițiile pentru a lucra în învățământul special conform legii educației.

Actualmente, în județul Suceava cadrele didactice din învățământul special sunt subordonate Inspectoratului Județean Suceava (al doilea ca număr de elevi și cadre didactice din țară, după București), iar financiar de Consiliul Județean Suceava. În județul Suceava, în anul școlar 2022-2023 sunt 420 de cadre didactice care activează în învățământul special, din cele peste 10.000 de profesori din tot județul.

Unele studii, printre care și studiul realizat de C. Fore, C. Martin și W. N. Bender în a. 2002, relevă că profesorii și educatorii care activează în învățământul special se confruntă cu o paletă mai largă de agenți stresanți, comparativ cu cei din învățământul de masă. Autorii susțin că pe lângă solicitările specifice școlilor cu copii cu dezvoltare tipică, cele din învățământul special implică eforturi suplimentare din partea personalului didactic, în special, datorită faptului că

beneficiarii prezintă o fenotipie specifică a caracteristicilor de dezvoltare, care necesită anumite exigențe ale procesului instructiv-formativ [121].

Pentru cadrele didactice care lucrează în învățământul special, coeficientul de solicitare emoțională este mai ridicat, iar insatisfacția față de munca prestată poate să fie accentuată de nivelul salarial redus, precum și de oportunitățile scăzute de promovare pe un post mai bine plătit. Programul de lucru încărcat, necesitatea monitorizării permanente a beneficiarilor, număr mare de planificări/planuri de intervenție personalizate și individualizate/rapoarte/demersuri, monotonia sarcinilor profesionale (activități instructiv – educative, supraveghere și realizarea materialelor educative) constituie alte surse de stres și insatisfacție pentru personalul didactic care lucrează în învățământul special [73, p.107].

În spațiul românesc au fost realizate câteva cercetări privind diferența dintre învățământul special și cel de masă. Spre exemplu, V. Robu a studiat variabilele individuale și organizaționale care au cea mai importantă contribuție în predicția simptomelor de epuizare profesională trăite de către educatorii care lucrează în învățământul special (școli speciale sau centre de plasament). Rezultatele obținute au arătat importanța pe care percepția cu privire la caracteristicile postului o poate avea în predicția frecvenței manifestărilor specifice epuizării profesionale în rândul educatorilor care lucrează în învățământul special [73]. S-a depistat că pedagogii cu vechime de muncă pe post de educator în învățământul special, care percep existența unui conflict între rolurile profesionale pe care trebuie să și le asume, și au un nivel ridicat de stres ocupațional sunt mult mai vulnerabili în raport cu trăirea simptomelor specifice epuizării emoționale. Iar cadrele didactice din învățământul special care resimt un nivel ridicat al solicitărilor la locul de muncă și care, în plus, sunt introvertiți ar putea fi mult mai susceptibili de a experimenta sentimentul de depersonalizare. Iar educatorii care percep un nivel redus al suportului informațional și social din partea instituțiilor de învățământ special în care activează ar putea fi predispuși să trăiască sentimentul de nerealizare personală, incompetență sau chiar eșec în plan profesional.

În continuare, ne vom referi la specificul muncii cadrelor didactice care activează în școli incluzive, mai exact în clase obișnuite cu 1-4 copii cu CES. Menționăm, că în studiul nostru nu am studiat situația când în școlile cu copii cu dezvoltare tipică sunt incluse clase compacte de copii cu CES. Învățământul incluziv atât în România, cât și în Republica Moldova a fost introdus datorită reformelor sistemului rezidențial de îngrijire a copilului, care prevede includerea în învățământul general de masă a tot mai mulți copii cu CES. Această situație a impus nu doar restructurarea și reconsiderarea culturii, politicilor și practicilor școlare, astfel încât acestea să răspundă diversității copiilor cu CES, cât și schimbarea de atitudine atât a elevilor, cât și a profesorilor.

Studiile [23, 39, 49, 50] privind situația instituțiilor educaționale incluzive atestă insuficiența resurselor oferite de sistemul de educație românesc pentru integrarea copiilor cu CES în învățământul de masă: resurse umane, alte servicii de sprijin (materiale și financiare). I. Horga în urma unui studiu pe cadrele didactice care lucrează în clase incluzive atestă insuficiența numărului de profesori de sprijin, raportat la numărul de copii cu CES din școala de masă (conform prevederilor legislative, există 1 profesor de sprijin la 8-12 copii cu deficiențe ușoare sau medii sau la 6-8 copii cu deficiențe severe sau asociate). În interviuri profesorii susțin: *„De fapt, putem vorbi mai mult de o integrare fizică decât de una reală. Serviciile de sprijin sunt insuficiente și, prin urmare, devin ineficiente”* [61]. Conform situației reale ale Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională (CJRAE) din Suceava în anul 2022 un profesor de sprijin are în încadrare aproximativ 800 de elevi. Legislația nouă (Legea 133 din 15.07.2020, care înlocuiește articolul 83 din Legea Educației și s-a aplicat începând cu anul școlar 2021-2022) prevede un număr de 600 de elevi sau 300 de preșcolari pentru un profesor de sprijin. Actualmente CJRAE are un număr de 71 de profesori de sprijin repartizați în tot județul Suceava în învățământul de masă (incluziv). În acest an s-au mai scos la concurs un număr de 63 de posturi de profesor de sprijin datorită cerințelor din ce în ce mai mari.

Un alt aspect identificat de către cercetătorii din România a fost analiza nivelului de pregătire specifică acordată tuturor cadrelor didactice care lucrează în învățământul de masă și au în clasă copiii cu CES. O serie de cursuri de formare în domeniu au fost organizate mai ales în cadrul unor programe sectoriale sau al altora derulate la nivel local și național, în funcție de interesul manifestat de cadre didactice sau de resursele (formatorii în domeniu) de care au dispus Casele Corpului Didactic sau alte ONG-uri [21, 54, 61]. Cam aceeași situație este și în Republica Moldova. Activitatea didactică în context incluziv este una nobilă, dar foarte consumatoare din punct de vedere emoțional și energetic, deoarece are loc trecerea de la învățarea bazată pe performanțe academice la învățarea bazată pe satisfacerea necesităților elevilor și achiziționarea competențelor pentru viața independentă și integrarea socio-profesională [64, 70]. Prezența unui copil cu CES implică și sarcini adăugătoare pentru cadru didactic, cum este adaptarea curriculară. Dacă pentru copiii cu CES incluși în învățământul special se elaborează un curriculum specific, adaptat la diferite tipuri și grade de deficiență, pentru copiii cu CES integrați în învățământul de masă situația este diferită. Pentru fiecare dintre aceștia se elaborează un plan de intervenție personalizat (PIP) [23, 61].

Profesorii care activează în școli incluzive reclamă efortul solicitat de activitatea de adaptare curriculară și evidențiază unele constrângeri practice, în condițiile în care:

- Nu există ghiduri metodologice, instrumente de lucru standardizate destinate diferitelor

categorii de copii cu nevoi speciale, pe care să le poată utiliza un profesor în clasa incluzivă. Un demers personalizat al curriculum-ului nu este o practică curentă a școlii de masă, iar profesorii nu au experiența necesară și nu beneficiază de pregătire specifică.

- Elevul cu dizabilitate necesită oferirea de suport permanent în activitatea de învățare, timp pentru predare-învățare. Profesorii din școlile incluzive susțin: „Este foarte greu pentru un cadru didactic să aibă în clasă un asemenea elev deoarece la mulți dintre ei ritmul este mai lent, capacitatea lor de înțelegere este redusă, trebuie să le oferi explicații repetate și mai multe, orele ar trebui să fie de maxim 40 minute și pauzele de 20" (din interviurile cu cadrele didactice, într-un studiu realizat în România de I. Horga în a. 2009 [61].
- Valorizarea progresului individual al elevului la nivelul evaluării – element de bază în adaptarea curriculară pentru copiii cu CES – este puțin utilizată în sistemul românesc de învățământ.

O altă misiune a profesorului în școala incluzivă este să orienteze copiii cu dezvoltare tipică spre toleranță, compătimire, respect și acceptarea diferențelor, pentru a nu apărea anumite rezerve sau chiar atitudini negative față de copiii cu nevoi speciale. Efortul profesorilor care lucrează în clasele incluzive este cu atât mai mare, cu cât integrarea copiilor cu CES în învățământul de masă a presupus implementarea unor schimbări la toate palierele procesului didactic, o adaptare cu dublu sens: pe de o parte, adaptarea acestei categorii de copii la activitatea școlară, iar pe de altă parte adaptarea școlii la nevoile acestuia. De asemenea, un efort din partea profesorilor presupune comunicarea cu părinții elevilor tipici care continuă să manifeste o anumită rezistență față de incluziunea educațională a copiilor cu dizabilități mintale și a celor cu probleme de comportament, considerând că aceștia au nevoie de mai mult suport și ar trebui să învețe în clase separate sau chiar la domiciliu [4].

Într-un studiu realizat de A. Bolea în a. 2007 pe mai multe școli incluzive din Cluj au fost identificate mai multe dificultăți:

- dificultăți datorate lipsei de comunicare între specialiștii care, în mod teoretic, ar trebui să facă echipă și să lucreze în parteneriat;
- dificultăți datorate bazei materiale precare de care dispun școlile;
- dificultăți datorate carențelor din pregătirea didactico-metodică a profesorilor;
- dificultăți datorate curriculum-ului prea încărcat și efectivelor numeroase de elevi;
- dificultăți datorate existenței și perpetuării atitudinilor și comportamentelor stereotipe față de copiii cu CES [15].

Într-un studiu realizat în R. Moldova privind problemele cu care se confruntă personalul didactic din școlile incluzive sunt: lipsa ajutorului în elaborarea și realizarea planului individualizat

pentru fiecare copil cu CES; dificultăți de adaptare a copilului cu CES la mediul școlar; probleme de stabilire a nevoilor educaționale ale copiilor; probleme de comunicare cu adulții, probleme de comunicare cu colegii; probleme de atitudini vizavi de copilul cu CES din partea părinților copiilor cu dezvoltare tipică, probleme de atitudini ale copilului cu CES în relația cu cei din jur; vulnerabilitatea înaltă a părinților copiilor cu CES din cauza cunoștințelor reduse în domeniu, suportului limitat de care beneficiază și surselor financiare limitate [4].

Odată cu demararea procesului de incluziune a fost introdusă în instituțiile de învățământ unitatea de pedagog de sprijin. Activitățile profesorului de sprijin sunt:

- participă în timpul orelor de predare la activitățile desfășurate în clasă de către cadrul didactic;
- organizează activități de intervenție personalizată la clasă precum și în afara acestora;
- dezvoltă planuri de intervenție personalizate, în funcție de dificultățile de învățare ale elevului;
- adaptează curricula școlară în colaborare cu cadrul didactic de la clasă. Din păcate, realitatea școlară, arată că există reticențe din partea profesorilor de la clasă, privind colaborarea cu profesorul de sprijin;
- evaluează rezultatele aplicării programelor curriculare adaptate;
- orientează către comisii specializate (CJRAE) pe toți acei elevi care prezintă dificultăți în procesul de învățare, dar nu beneficiază de servicii educaționale de sprijin.

Avantajele intervenției profesorului de sprijin pentru elevi constă în monitorizarea elevilor cu CES în clasă, pentru evitarea perturbării activităților din clasă sau din școală; evitarea stigmatizării, etichetării și discriminării elevilor cu CES; familiarizarea cadrelor didactice din învățământul obișnuit cu metode specifice de învățare pentru elevii cu CES; implementarea de tehnici specifice de gestionare a comportamentelor dificile ale elevilor cu CES; realizarea comunicării între școală, echipa terapeutică și familie. Instrumentele profesorului de sprijin sunt: *adaptarea curriculară* – corelează conținuturile curriculumului național cu posibilitățile elevului cu CES, din perspectiva finalităților procesului de adaptare și de integrare școlară și socială a acestuia; *programul de intervenție personalizat* – instrument de proiectare și implementare a activităților educațional-terapeutice, folosit pentru eficientizarea activităților de intervenție; teste de evaluare diferențiată, lucrări și teze adaptate la nivelul de dezvoltare a elevului.

Pentru ca școlile obișnuite să facă față provocărilor legate de inserția copiilor cu CES, personalul didactic trebuie să beneficieze de sprijin în activitatea la clasă, tocmai de aceea e foarte important implicarea profesorului de sprijin. Rolul profesorului de sprijin nu este doar acela de a

acorda asistență educațională individualizată copiilor cu cerințe educaționale speciale, ci și acela de a furniza consultanță și sprijin cadrelor didactice, părinților și membrilor comunității, din care face parte elevul cu CES.

Un studiu realizat în R. Moldova atestă mai multe probleme legate de activitatea cadrului didactic de sprijin: număr mare de copii cu CES la un profesor de sprijin și posibilități limitate de a satisface nevoile elevilor cu CES și de a colabora cu toți profesorii; nivelul redus de informare a pedagogilor despre rolul profesorului de sprijin și colaborarea ineficientă în timpul orelor de clasă; fluctuația mare a personalului didactic care activează pe postul de cadru didactic de sprijin, în rezultatul conștientizării reduse a rolului profesorului de sprijin în școală, pregătirea insuficientă a pedagogilor de sprijin (în cazul când nu au studii de psihopedagogie specială) pentru a face față nevoilor elevilor cu diferite tipuri de dizabilități și bariere psihologice în acceptarea copiilor cu CES [64]. Se propune motivarea cadrelor didactice care elaborează și implementează planuri individualizate, curriculum-uri adaptate pentru copii cu CES prin salarizare diferențiată, premii, luarea în considerare a acestor activități la acordarea gradului didactic, reducerea numărului de ore în norma didactică.

În general, activitatea didactică în instituțiile educaționale preuniversitare se caracterizează prin mai multe solicitări. Într-un studiu realizat în R. Moldova pe cadre didactice preuniversitare, N. Balode identifică următoarele solicitări ale profesiei pedagogice: statutul social jos, salariile mici, ignoranța autorităților și părinților, lipsa criteriilor (instrumentelor) de evaluare a activității cadrului didactic, evaluarea performanței profesionale este foarte subiectivă, număr mare de elevi în clasă, registre, planuri și formalitățile excesive irelevante activităților didactice, lipsa criteriilor (instrumentelor) de evaluare a activității cadrului didactic, evaluarea performanței profesionale este foarte subiectivă, cerințe noi impuse în fiecare an fără de un suport metodologic adecvat [5,6]. Din cauza multiplelor solicitări, în special cele care reflectă relația/comunicarea/conlucrarea cu oamenii (elevii, părinții acestora, colegii, administrația) activitatea pedagogică este o muncă emoțională. Cercetările din psihologie M.B. Tolich [154]; A.S. Wharton [159]; S. Fineman [120] au scos în evidență relația între munca emoțională și consecințele negative pentru angajați, cum ar fi epuizare profesională, stimă scăzută de sine, depresie, cinism, devianță emoțională.

Însă, există cercetări care susțin ideea că munca emoțională nu este în mod egal dăunătoare la toate persoanele. De exemplu, autorii D. Zapf, C. Vogt, S. Seifert, H. Mertini, A. Isic [159] în studiile sale cu angajații domeniilor ce implică muncă emoțională au obținut corelații atât pozitive, cât și negative dintre scalele de reglare emoțională și starea de bine, ceea ce demonstrează că munca cu oameni nu este stresantă în sine. Rezultate similare se întâlnesc și într-un alt studiu, realizat de Brotheridge și Grandey în a. 2002: unii angajați din posturi ce presupun nivele înalte

de muncă emoțională raportează nivele mai crescute de satisfacție profesională și realizare personală și suferă mai puțin de epuizare profesională [101]. Aceste rezultate se pot datora caracteristicilor postului sau persoanelor, care pot fi resurse pentru prevenirea burnoutului. Pornind de la această idee, vom analiza în paragraful următor mai multe resurse ale postului și resurse personale, care pot avea impact protector pentru epuizarea profesională la pedagogi.

1.3. Resursele personale și resursele postului – predictori importanți în prevenirea epuizării profesionale la cadrele didactice

Dacă în paragraful anterior ne-am referit, la descrierea activității profesionale a pedagogului, punând accentul, în special, pe solicitările muncii cadrului didactic, în acest spațiu, vom analiza mai multe abordări privind resursele personale și resursele postului. Unii cercetători au studiat separat aceste două constructe psihologice, cum ar fi V. Robu [73] și N. Buraga [22], iar alții au studiat corelațiile dintre resursele postului și resursele personale la diferite categorii de angajați, în diferite medii organizaționale (Vîrgă D. et al. [82]; Boșneag I. et al. [16]). Astfel, autorii A.B. Bakker și E. Demerouti [91]; W.B. Schaufeli și A.B. Bakker [148], etc. au arătat că caracteristicile postului care au potențial de resurse, dacă sunt puse la dispoziția angajaților de către organizație/instituție, împreună cu resursele personale ale acestora sunt antecedente ale implicării în muncă și respectiv contribuie la prevenirea epuizării profesionale [apud. 82]. Alte cercetări, realizate de către cercetătorii Dik & Duffy în a. 2009; Elangovan, Pinder & McLean în a. 2010; Dobrow & Tosti-Kharas în a. 2011, au arătat că semnificația pe care persoana o atribuie muncii sale constituie resursă importantă pentru profilaxia epuizării [apud. 82].

Modelul Solicitări-Resurse ale Postului a fost elaborat de către autorii E. Demerouti, A. Bakker, M. Nachreiner și W. Schaufeli în anul 2001, având la bază teoriile timpurii care explicau relația dintre angajat și post prin intermediul caracteristicilor postului, elaborate de Hackman & Oldham în a. 1980; teoria solicitărilor postului, elaborată de Karasek în 1979 și modelul motivației angajaților a lui Herzberg și Siegrist, care a fost elaborat în anii 60 ai secolului trecut [112]. Îmbinând aceste două constructe psihologice în câmpul muncii, s-a ajuns la modelul *Solicitări-Resurse ale Postului*. Solicitările postului, în concepția W. Schaufeli și A.B. Bakker [148], sunt asociate cu aspectele fizice, sociale și organizaționale ce necesită un efort fizic și psihic prelungit și care, dacă depășește capacitățile adaptative ale angajatului, duce la epuizare profesională.

Resursele postului, conform opiniei autorilor D. Xanthopoulou, A.B. Bakker, E. Demerouti, W. Schaufeli [160], contribuie la atingerea scopurilor personale, protejează individul

de costurile psihologice și fizice și stimulează creșterea și dezvoltarea personală a acestuia, favorizând apariția satisfacției în muncă și a implicării în muncă. Resursele pe care le oferă profesia de pedagog, conform studiului realizat de N. Balode sunt: specificul activității didactice și interesul față de obiectul predat; sentimentul responsabilității față de elevi și profesie; copiii dornici să învețe; grija de propria imagine; susținerea din partea serviciului psihologic și serviciilor sociale (sistemul de referință); susținerea administrației școlii; susținerea colegilor [5].

În mare parte, *Modelul Solicitări-Resurse ale Postului* reflectă o perspectivă de ansamblu asupra relațiilor care apar în contextul muncii, luând în considerare atât caracteristicile postului, cât și pe cele individuale, precum și interacțiunile care apar între acestea. Autorii, A. Bakker și E. Demerouti [91, 93], consideră că resursele postului au un potențial motivațional și conduc la implicarea în muncă a persoanelor, la creșterea performanței și a satisfacției profesionale, iar solicitările duc la epuizare și, implicit, la o performanță mai scăzută. De asemenea, resursele postului ajută la atingerea obiectivelor, atenuează impactul pe care îl au solicitările postului și stimulează dezvoltarea personală.

În anul 2009, *Modelul Solicitări–Resurse ale Postului* a fost extins și descris de către autorii D. Xanthopoulou, A. Bakker, E. Demerouti și W. B. Schaufeli [148,160], fiind inclus în acest model și resursele personale ale angajatului. În modelul extins resursele personale apar ca moderatori sau ca mediatori între cerințele postului și resursele pe care le oferă locul de muncă. Acești cercetători validând modelul extins Solicitări – Resurse ale Postului, au determinat că sănătatea psihologică a angajaților depinde nu numai de cerințele și resursele locului de muncă, ci și de resursele personale. Astfel, resursele personale reprezintă un element-cheie care prezice implicarea în muncă a angajatului. În concepția lui A.B. Bakker [92, 93] și a D. Vîrgă [82], resursele personale, sunt auto-evaluări pozitive, flexibile, care se referă la percepția individului asupra abilităților sale de a controla și de a influența mediul personal în mod eficient. Resursele personale au fost abordate în psihologie drept rezerve personale sau potențial personal, resurse generale de rezistență, resurse personale de coping, resurse psihologice, capital psihologic, potențial al personalității, resurse mentale [22]. Sintetizând concepțiile privind resursele personale N. Buraga [22], E. Puzur [72], I. Boșneag și colab. [16] au evidențiat câteva categorii de resurse personale, care apar prin prisma atitudinii către lume, viziunii asupra vieții, aptitudinilor de depășire a dificultăților: resurse de rezistență, resurse de autoreglare și resurse instrumentale. Aceste grupe de resurse personale includ constructe cognitive, emoționale și comportamentale, care favorizează depășirea obstacolelor și realizarea scopurilor propuse.

Cercetând rolul resurselor personale în dezvoltarea pasiunii profesionale la pedagogi, N. Buraga [22] a determinat că în menținerea pasiunii pentru profesia didactică un rol important îl

au două tipuri de resurse: resursele de muncă și resursele personale. Primului grup îi sunt atribuite sprijinul din partea conducerii, mentoratul, autonomia, feedbackul, comunicarea eficientă cu colegii; celui de-al doilea grup – optimismul, vitalitatea, autoeficiența, speranța ș.a. S-a depistat că resursele date se află în relații pozitive reciproce directe, ceea ce înseamnă că, în situația în care resursele de muncă sunt epuizate, sau nu există acces către acestea, anume resursele personale continuă să mențină starea de pasiune.

I. Boșneag și colab. [16] analizând rolul resurselor personale în activitatea de muncă au determinat, că angajații cu un nivel crescut de resurse personale au o percepție diferită asupra realității, care îi determină să rămână implicați în ceea ce fac, chiar și atunci când întâmpină dificultăți, spre deosebire de angajații cu un nivel scăzut al resurselor personale. S.E. Hobfoll, R.J. Johnson, N. Ennis și A.P. Jackson [127] consideră că resursele personale sunt autoevaluări pozitive, care cresc reziliența angajatului, oferindu-i acestuia sentimentul că poate controla și avea o influență asupra mediului.

În cercetarea noastră am fost interesați să studiem resursele personale, alături de resursele profesiei didactice ca factori importanți în prevenirea burnoutului. Astfel, am abordat *autoeficacitatea, percepția potrivirii persoană–vocație, perfecționismul funcțional și optimismul* ca resurse personale în cadrul raportului solicitări – resurse ale profesiei pedagogice pentru a evidenția importanța lor în prevenția epuizării profesionale. Vom analiza, pe rând, aceste constructe psihologice.

Autoeficacitatea se referă la modul în care persoana percepe propria capacitate de a se mobiliza pentru a depăși dificultățile întâmpinate în rezolvarea sarcinilor. Pentru a reuși, oamenii au nevoie de un sentiment de autoeficacitate, pentru a rezista în fața inevitabilelor obstacole și a face față inechităților din realitatea cotidiană. Din perspectiva teoria cognitiv-socială a lui A. Bandura [96, 97], autoeficiența prezintă încrederea în capacitățile personale de a executa și organiza activitățile necesare pentru a obține rezultatele propuse. Persoanele cu o autoeficacitate crescută își stabilesc obiective înalte și prezintă o rezistență crescută lipsei de cunoștințe sau aptitudini, decât unor eventuale deficite în capacitățile personale. În schimb, cei cu autoeficacitate scăzută, se orientează pe deficiențele personale și astfel, obstacolele întâlnite sunt mai greu de depășit și rata de eșec este mai mare. Apare tendința de a depune mai puțin efort, de a-și asuma obiective mai mici și se creează astfel o istorie personală săracă în experiențe de succes. De asemenea, persoanele cu autoeficacitate scăzută își revin mai greu în urma unui eșec și prezintă un nivel ridicat de stres, rate ridicate de depresie și predispoziție spre epuizare. Autoeficacitatea, conform D. Vasiliu et al., afectează modul în care oamenii gândesc, alegerile pe care le fac, țelurile

pe care și le propun, efortul depus, modul în care anticipează rezultatele și nivelul de rezistență în fața adversității, calitatea vieții emoționale și nivelul de stres și de depresie [80].

A. Bandura consideră că există patru surse ale autoeficacității – experiența succesului, modelarea socială, persuasiunea socială și stările emoționale [96, 97]. Experiența succesului într-o activitate poate servi ca factor de creștere a autoeficacității. Cu cât o persoană trăiește mai multe experiențe de succes, cu atât este mai probabil să dezvolte un nivel ridicat de autoeficacitate. Modelele sociale afectează de asemenea autoeficacitatea, persoanele fiind influențate de exemplul celor cu care consideră că se aseamănă. Astfel, cineva care se consideră similar cu o persoană capabilă într-un domeniu se va percepe și pe sine la fel de capabil. Mecanismul funcționează și în cazul perceperii asemănării cu o persoană cu capacitate scăzută. Persuasiunea socială reprezintă influența celorlalți asupra autoeficacității persoanei prin aprecierile lor despre cât de capabilă de sarcină este individul. Cea de-a patra componentă a autoeficacității sunt stările emoționale, datorită impactului pe care emoțiile și starea de spirit le au asupra modului în care o persoană percepe eficacitatea sa

Autorii L.L. Prieto, M. Salanova, I.M. Martinez, W. Schaufeli [apud. 82, 83], consideră că autosuficiența este un bun predictor al modului în care oamenii simt, cât efort investesc în activități și, de asemenea, cât de mult persistă în lupta cu obstacolele și cu dificultățile. De aceea, în studiul nostru vom studia autoeficiența ca predictor important în prevenirea epuizării profesionale și resursă forte pentru a depăși burnoutul, în cazul în care profesorul trece prin această situație.

Percepția potrivirii persoanei cu vocația presupune percepția compatibilității propriilor caracteristici ale individului cu cele ale postului în cadrul căreia își desfășoară activitatea. Acest construct psihologic a fost pus în discuția cercetătorilor după ce s-au analizat componentele potrivirii *persoană–mediu*. După A.L. Kristof [130], „nivelul optim al potrivirii persoană–mediu este atins atunci când nevoile fiecăruia sunt satisfăcute de către cealaltă parte și când părțile au caracteristici fundamentale similare”. Atât teoria, cât și practica arată că oameni caută medii care le permit să își exprime potențialul, aptitudinile, competențele, deprinderile, atitudinile și valorile, să își asume activități care corespund cu nevoile lor. De exemplu tipul realist de personalitate caută medii realiste, tipul social este orientat spre medii sociale etc.

Potrivirea persoană–mediu este un construct multinivelar, care presupune potrivirea persoană–post, persoană–organizație, persoană–grup, persoană–șef direct și persoană–vocație. Potrivirea persoană–mediu se referă la potrivirea dintre o persoană și anumite tipuri de medii de lucru și de trai, în general. Potrivirea persoană–organizație presupune compatibilitatea dintre o persoană și principalele atribute ale organizației și potrivirea persoană–post se referă la potrivirea dintre o persoană și cerințele unui post de muncă. O bună potrivire dintre om și organizație duce

la o eficacitate de lungă durată, iar persoanele care nu se potrivesc cu organizația, simt disconfort continuu și tind să plece mult mai repede.

Se cunosc două conceptualizări ale potrivirii persoană–mediu: potrivirea suplimentară și potrivirea complementară. Conform autorilor P.M. Muchinsky și C.J. Monahan, potrivirea suplimentară presupune ca persoana să dețină caracteristici similare, cum ar fi interese, aspirații, orientări, valori, cu cele ale mediului. Iar potrivirea complementară este atunci când ceea ce obține persoana de la contextul muncii și ceea ce oferă persoana (cunoștințe, abilități, competențe, atitudine) se completează reciproc [apud. 130].

Cele mai multe studii (M. Kennedy [128], A.L. Kristof [130]) au abordat dintr-o perspectivă interacționistă percepția potrivirii persoană–mediu și efectul acesteia asupra atitudinilor, confortului psihologic, satisfacției profesionale și performanțelor la locul de muncă, punând accentul pe semnificația pe care un angajat o conferă muncii și profesiei sale. Unele studii au arătat că potrivirea persoană–organizație este important deoarece indică modul în care angajații își formează un simț al comunității și urmăresc obiectivele organizației. Acest fapt duce la o înțelegere mai clară a scopului muncii și crește gradul de implicare și efort investit în îndeplinirea sarcinilor de lucru. Variabila potrivirea persoană–post este foarte importantă pentru conturarea identității profesionale a persoanei, deoarece corelează puternic cu satisfacția în muncă, performanța profesională și angajamentul organizațional. Potrivirea persoană–organizație corelează puternic cu satisfacția în muncă și angajamentul organizațional și moderat cu intenția de a părăsi organizația și performanța contextuală. Măsura în care indivizii se identifică cu posturile lor și le consideră semnificative pentru cine sunt ei, constituie cheia pentru efortul individual, motivație, performanță și satisfacție [17]. Potrivirea dintre o persoană și o anumită vocație este influențată de mai multe aspecte, inclusiv interesele, aptitudinile, valorile și personalitatea individului. Respectiv, dacă o persoană este interesată de o anumită activitate sau domeniu, există o șansă mai mare să se potrivească cu o carieră în acel domeniu. Valorile și personalitatea unei persoane pot influența, de asemenea, potrivirea cu o anumită vocație. De exemplu, o persoană care valorizează libertatea și independența ar putea prefera o carieră care îi permite să lucreze pe cont propriu sau să aibă un program flexibil. În același timp, o persoană care are o personalitate mai introvertită ar putea prefera o carieră care implică mai puțină interacțiune socială.

Referitor la modalitățile de evaluare a percepției potrivirii persoanei cu vocația, cercetarea psihologică oferă două tipuri de evaluări: directă și indirectă. Măsurarea directă, se mai numește și evaluarea subiectivă, a potrivirii persoană–vocație se realizează printr-un set de întrebări, care vizează opinia persoanei despre gradul în care este potrivită cu vocația. Măsurarea indirectă se realizează prin completarea a două serii de itemi (prima evaluează caracteristicile persoanei și a

doua determină caracteristicile vocației). Apoi se calculează un indice de potrivire între acestea două. Au existat un șir de critici de natură metodologică (D. M. Cable & D. S. DeRue [102]; R. S. Lazarus & S. Folkman [130]) la adresa indicelui de potrivire în măsurarea indirectă și utilizarea acestuia în raport cu alte variabile, în special stresul și copingul. Astfel, măsurarea directă a potrivirii a fost considerată a fi o alternativă mai bună, fiind argumentată prin faptul, că ceea ce influențează deciziile, atitudinile și reacțiile comportamentale, în funcție de condițiile de mediu, este propria percepție.

În studiul nostru am utilizat măsurarea directă a potrivirii persoanei cu vocația, fiind operaționalizată ca potrivirea dintre persoană și vocație din perspectiva abilităților, competențelor, intereselor, valorilor și nevoilor psihologice. Potrivirea persoană–vocație este foarte importantă pentru profesia didactică, deoarece profesorul este un purtător al moralității și fără har, fără exemplu propriu, nu poate ajunge la conștiința copilului. Întrucât gradul de percepție a potrivirii persoanei cu vocația constituie un factor important cu un efect semnificativ asupra prevenirii epuizării profesionale, este important ca managerii instituțiilor de învățământ să observe această trăsătură a pedagogului atât în procesul de selecție, precum și în adaptarea tinerilor la cariera didactică, deoarece este un antecedent al potrivirii persoanei cu școala și ca urmare un predictor al atitudinilor funcționale față de muncă, al stării de bine și al profilaxiei burnoutului.

Perfecționismul. Noțiunea de perfecționism a apărut în psihologie relativ nu demult, însă a reușit să se impună printr-o largă problematică, fiind folosit și ca trăsătură de personalitate, motivație, un tip de comportament, și ca maladie, dacă este disfuncțional, patologic. Ca variabilă psihologică, perfecționismul este caracterizat prin tendința de a stabili și a urmări realizarea unor standarde de performanță sau obiective personale foarte înalte, însoțite și de alte caracteristici, precum o tendință puternică spre autocritică. Perfecționismul este considerat o nevoie de a fi sau de a părea perfect, persoanele perfecționiste fiind perseverente, minuțioase, organizate, care stabilesc norme ireale și au tendința de a se judeca pe ele însele și pe cei din jurul lor.

Conform lui Hewitt, citat de M. Bouvard [100], perfecționismul are trei componente: orientat spre sine; orientat spre alții; perfecționismul social impus. În cea mai mare parte, din studiile destinate perfecționismului, acesta este divizat în două categorii: perfecționismul funcțional, sănătos și cel patologic, nevrotic. Perfecționismul funcțional (sănătos) este caracterizat prin sentimentul de libertate al individului de a fi mai mult sau mai puțin precis sau perfect în funcție de situație, chiar dacă are o atitudine și comportament perfecționist, cu standarde ridicate pentru el însuși. Atitudinea perfecționistă este preluată în scopul obținerii unei satisfacții personale și nu pentru a obține aprobarea altora sau pentru a evita niște consecințe negative. Obiectivele stabilite sunt realiste și accesibile, în urma realizării cărora persoana obține satisfacție, și nu

anxietate. În același timp, persoana este capabilă să recunoască și să accepte că poate face erori, fiind conștientă de valoarea sa personală, percepută ca fiind independentă de valoarea celor din jur. În mai multe lucrări, cum ar fi cea a lui R.P. Frost et. al. [122], este expusă legătura dintre perfecționism și disconfortul emoțional permanent, problemele interpersonale, neadaptarea etc. Perfecționismul mai este definit ca o structură a gândirii care se manifestă prin anumite comportamente sau emoții specifice, fie într-un mod pozitiv, oferind motivația și energia necesară pentru atingerea scopurilor, fie într-un mod negativ, prin apariția problemelor de anxietate, depresie sau surmenaj, astfel înrăutățind calitatea vieții. Tendința patologică spre perfecțiune duce la pierderea posibilității de relaxare, iar tensiunea permanentă duce la crize nervoase și indivizii reacționează bolnăvicios la orice critică, cu greu se acomodează în condiții noi, nu preferă să colaboreze cu cei din jurul lor, ei vor doar să concureze. Apoi, aceste persoane încep să trăiască epuizare cronică, disperare, probleme de sănătate. Din cauza tensiunii psihice în care se află în permanență persoana, pot apărea nevrozele. Perfecționismul corelează cu eficiența activității și capacitatea de adaptare a persoanei în situațiile de stres și tensiune.

Implicare motivațională. În cercetarea noastră, implicarea motivațională este abordată ca o resursă personală care determină intenția și interesul motivațional al unei persoane. În general, implicarea motivațională este unul din cele două module ale motivației. Implicarea motivațională și persistența motivațională alcătuiesc întreg procesul motivațional al individului.

Cele mai multe modele teoretice care fundamentează distincția implicare motivațională și persistență motivațională susțin că prima (implicarea) orientează personalitatea spre anumite activități și demarează procesul motivațional, iar a doua componentă reflectă efectul acestuia [34, 35, 36, 132, 138] Astfel, implicarea motivațională reprezintă starea internă a unei persoane, de a se implica într-un anumit comportament, adică motivul concret, intenția, de a tinde spre atingerea anumitor scopuri.

Într-un studiu dedicat conceptului de implicare motivațională, T. Constantin și colab. [35], prezintă caracteristicile principale ale motivației, făcând o paralelă cu implicarea motivațională: orientarea, efortul și persistența. Orientarea reflectă direcția investițiilor motivaționale ale unei persoane, indică spre ce tinde persoana din punct de vedere motivațional, tipul de recompensă sau de satisfacție care îl interesează și îl implică personal. În activitatea de muncă orientarea angajatului reflectă satisfacerea trebuințelor lui, dar să nu contravină intereselor generale ale grupului și să corespundă orientării generale a organizației. Efortul, a doua caracteristică a motivației, reprezintă puterea sau energia orientată spre realizarea scopului propus. Nu este suficient ca o persoană să aleagă o anumită direcție, ea trebuie să investească efort, energie emoțională și fizică. Persistența constă în adoptarea unui comportament sau în realizarea sarcinii.

Nu este suficient ca o persoană să aleagă o anumită direcție a implicării sale motivaționale și să inițieze comportamente concordante cu atingerea obiectivelor care jalonează acea direcție. Mai are nevoie de capacitatea de a rezista pe termen lung în acea opțiune motivațională, în ciuda rutinei, obstacolelor, oboselii sau deziluziilor. În studiile sale, T. Constantin [33, 35,36], explică diferența dintre implicarea motivațională, care presupune componenta calitativă și adaptativă a motivației, și persistența motivațională, capacitatea unei persoane de a persevera și a menține efortul pentru atingerea unor obiective ambițioase. Persistența motivațională constituie componenta cantitativă a motivației. Astfel s-a răspuns la întrebarea: care este probabilitatea ca o persoană, care a luat o decizie de implicare motivațională, să persiste motivațional, să continue să își alimenteze decizia motivațională anterioară și să persevereze comportamental în sensul definit de aceasta? Efectul procesului motivațional depinde de ambele module și implicarea și persistența motivațională. Implicarea motivațională determină tipurile majore de motive, obiective motivaționale, care pot atrage o anumită persoană, (plăcere, recompensă, provocare, recunoaștere etc.), pe când persistența motivațională presupune capacitatea acelui om de a persista, motivațional și comportamental în a atinge scopurile urmărite.

Când vorbim de implicare motivațională ne referim la tendințele, intențiile, preferințele unui individ, dar persistența motivațională oferă unei persoane șanse mai mari sau mai mici de a persista motivațional și comportamental în sensul definit de implicarea motivațională.

Autorii N.H. Leonard, L.L. Beauvais și R.W. Scholl [132], au explicat conceptul de implicare motivațională, propunând un model exhaustiv, care integrează majoritatea teoriilor referitoare la aspectul calitativ al motivației. Modelul constă din cinci dimensiuni motivaționale: *motivația proceselor intrinseci* (angajatul este motivat în primul rând de acele activități pe care el le consideră interesante, plăcute și chiar distractive), *motivația instrumentală* (angajatul tinde spre o recompensa palpabilă: materială (salariu, bonusuri, premii, alte avantaje financiare) sau ierarhică (promovare, carieră etc.), *motivația externalistă bazată pe sine* (pentru angajați contează ca efortul lor să fie important pentru obținerea rezultatelor organizaționale, iar ideile și acțiunile lor să stea la baza succesului personal și de grup), *motivația internalistă bazată pe sine* (angajatul are nevoie de validare externă a realizărilor sale, fiind puternic orientat către alții, către aprecierile care vin din exterior) și *internalizarea obiectivelor* (angajații care adoptă anumite atitudini și comportamente organizaționale doar pentru că conținutul acestora este congruent cu propriile valori și convingeri). În baza acestui model, T. Constantin și colab. [35], au elaborat un instrument de măsurare a implicării motivaționale a angajatului în contextul muncii, punând accentul pe patru dimensiuni. În cercetarea noastră a fost utilizat acest chestionar pentru a determina care dintre factorii implicării motivaționale este asociat cu apariția sau prevenirea epuizării profesionale. Este

epuizarea profesională direct legată de tipul implicării motivaționale sau este mediată de alte variabile cum sunt: solicitările postului sau resursele postului?

În continuare, vom aborda *resursele postului* ca predictori importanți în prevenirea epuizării profesionale. În studiul nostru ne vom referi la autonomia postului, suportul social al colegilor, feedbackul pentru performanță și oportunități pentru dezvoltare.

Autonomia postului sau nivelul de autonomie profesională perceput reflectă măsura în care angajații consideră că au libertate în realizarea sarcinilor, în utilizarea instrumentelor și metodelor, sunt implicați în luarea deciziilor din cadrul grupului/organizației și au control asupra muncii pe care o realizează. Autorii M. S. Christian et al. [105], J. R. B. Halbesleben [126], consideră că autonomia postului împreună cu feedbackul pentru performanță sunt cei mai importanți predictori pentru implicare în muncă și prevenirea epuizării profesionale la angajați. Într-un studiu, realizat în România, I. Boșneag și colaboratorii [16], a obținut date contrare: oportunitățile de dezvoltare sunt cel mai important predictor pentru implicarea în muncă, apoi urmat de autonomia postului.

Suportul social al colegilor creează un mediu armonios, securizat emoțional, de colaborare, ceea ce înseamnă că fiecare cadru didactic are șansa de a vorbi, de a se pronunța, de a interveni. Susținerea din partea colegilor constituie o resursă a postului, care poate determina profesorul să lucreze cu încredere în instituția de învățământ. Nimeni nu ar trebui să se simtă incomod în ceea ce privește comunicarea în grup, căutarea de sfaturi, punerea de întrebări, cererea de ajutor sau împărtășirea unei opinii educate. Atunci când este nevoie de o soluție, întrebările ar trebui să fie puse și să răspundă în funcție de capacitatea echipei sau a liderului colaborativ. Colaborarea între colegii de muncă începe să prindă formă atunci când managerii încearcă să îmbunătățească munca în echipă începând cu ei înșiși.

Feedbackul pentru performanță este una din resursele postului care poate motiva angajatul în activitatea sa profesională. Specialiștii din domeniul educațional susțin că evaluarea cadrelor didactice aflate în sistem poate servi scopuri diferite: să ofere cadrelor didactice feedback cu privire la performanța lor, să evalueze dacă merită un bonus sau altă recompensă, să determine dacă se califică pentru progresul salarial și nu în ultimul rând, pentru a evalua dacă sunt pregătiți pentru promovare. Motivul cel mai frecvent pentru evaluare este de a oferi cadrelor didactice feedback cu privire la performanța lor, uneori însoțite de o reflecție asupra nevoilor de dezvoltare profesională. Feedbackul poate fi rezultatul unei discuții informale între profesor și managerul sau poate rezulta într-un raport formal alcătuit de un inspector școlar. În afară de evaluarea formativă care vizează furnizarea feedbackului și determinarea nevoilor de dezvoltare profesională, există forme de evaluare sumativă pentru a evalua dacă performanțele și/sau competențele profesorului

ar trebui să fie recunoscute prin promovare, prin progres salarial, prin bonusuri sau prin alte recompense.

În timp ce promovarea, recompensele și creșterea salariilor se bazează pe o evaluare sumativă a performanței profesorilor, feedbackul poate avea o dimensiune dublă. Evaluarea care vizează furnizarea de feedback cu privire la performanță poate fi concepută ca un instrument pentru a privi înapoi la practica în clasă și pentru a contribui la activitățile școlare mai ample și pentru a reflecta asupra aspectelor de îmbunătățit. Cu toate acestea, evaluarea poate fi limitată și la un scop sumativ, oferind profesorilor o judecată globală asupra performanței lor, fără a se aștepta vreo altă acțiune. Vor fi necesare investigații suplimentare pentru a înțelege pe deplin dimensiunea sumativă și formativă a evaluării cadrelor didactice în diferitele sisteme educaționale și modul în care acestea contribuie la o performanță mai bună a cadrelor didactice. Cu toate acestea, o dimensiune formativă clară a evaluării cadrelor didactice contribuie la definirea nevoilor lor de dezvoltare profesională.

Oportunitățile pentru dezvoltare constituie resurse ale postului importante pentru un cadru didactic. E necesar furnizarea informațiilor cadrelor didactice privind modalitatea de a progresa în sistem și informarea acestora cu noile metode care stau la baza structurii carierei pedagogice. Perspectivele bune pentru carieră constituie un factor important pentru a-i ajuta pe profesori să rămână devotați pe tot parcursul carierei. Îi încurajează să-și dezvolte abilitățile necesare pentru a ține pasul cu mediul educațional în schimbare și pentru a continua să ofere elevilor o predare de înaltă calitate. Oportunitățile profesorilor de a-și dezvolta competențele sunt puse în discuție în diferitele roluri și responsabilități pe care cadrele didactice le pot avea pe lângă îndatoririle lor didactice, cum ar fi mentoratul, activități extrașcolare, coordonarea activității de învățare a elevilor, predarea disciplinelor, gestionarea activităților școlare.

În urma analizei teoretice a resurselor postului vis-a-vis de cerințele postului și a resurselor personale care pot avea un anumit grad de legătură cu dimensiunile epuizării profesionale prezentăm schematic un model teoretic al acestor constructe psihologice frecvent întâlnite la pedagogi.

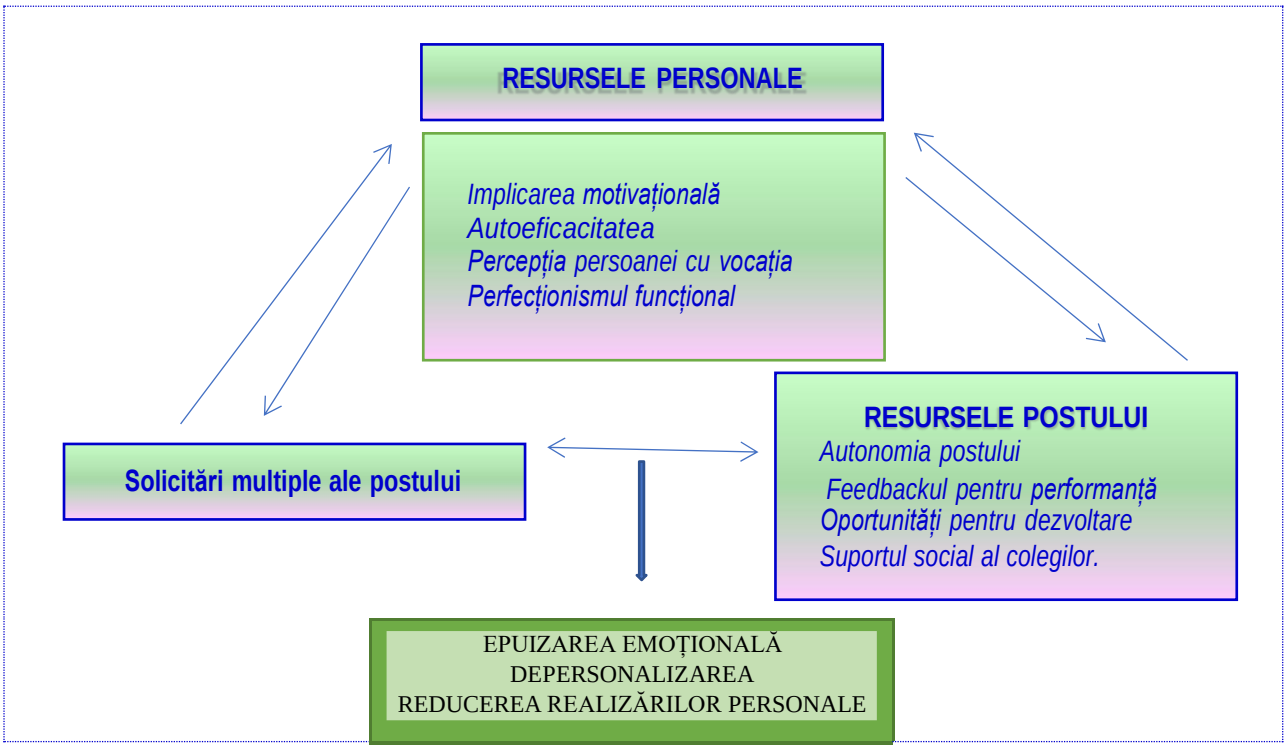


Fig. 1.1. Model teoretic al epuizării profesionale a cadrelor didactice ca rezultat/consecință a interacțiunii dintre solicitări cu resursele personale și resursele postului [*Contribuție personală*]

Modelul dat reflectă o *perspectivă sistemică a abordării fenomenului de epuizare profesională* în instituțiile educaționale, luând în considerare mai multe dimensiuni: dimensiunea organizațională, deoarece pedagogii au profunde implicații de ordin organizațional și psihosocial, dar și dimensiunea personală, care ar trebui să fie compatibilă cu specificul muncii didactice. Conform modelului teoretic elaborat, în activitatea cadrelor didactice resursele personale mediază relația dintre solicitările multiple de la locul de muncă și resursele postului, astfel contribuind la preîntâmpinarea epuizării profesionale. Dacă acest raport dintre solicitările muncii și resursele postului este dezechilibrat, iar resursele personale sunt insuficiente atunci apare riscul apariției epuizării profesionale. Solicitări multiple ale activității pedagogice sunt inevitabile în contextul unui proces continuu de schimbare și dezvoltare a sistemului educațional. În opinia N. Cojocaru, acestea se manifestă printr-o serie de problematici specifice, tensiuni sau disfuncționalități, cu potențial de a produce riscuri psihosociale și evoluții defectuoase asupra comportamentelor organizaționale, a proceselor instituționale și asupra instituției în ansamblu [28]. În concepția autorilor A.B. Bakker, E. Demerouti & M.C. Euwama [95], solicitările postului reprezintă acele aspecte fizice, psihologice, sociale și organizaționale ale locului de muncă care au nevoie să fie susținute de efort fizic și psihologic din partea. Pentru ca aceste solicitări să nu ducă direct la epuizarea profesională a cadrelor didactice în ajutor, ca factori protectori, cu rol de mediatori vin resursele postului și resursele personale. Resursele postului prezintă aspectele fizice, psihologice,

sociale și organizaționale pe care persoana le utilizează pentru a-și atinge scopurile în activitatea profesională, dar și pentru dezvoltarea personală. În modelul dat am inclus drept resurse ale postului, care ar diminua efortul solicitărilor, suportul social al colegilor, feedbackul pentru performanță, oportunități pentru dezvoltare, autonomia postului, Resursele personale (implicarea motivațională, autoeficacitatea, percepția persoanei cu vocații, perfecționismul funcțional) au rolul de amortizor al solicitărilor multiple în relația cu resursele postului și epuizarea profesională.

Ca urmare a analizei studiilor privind burnoutul și a modelelor teoretice din literatura de specialitate propunem și o definiție de lucru a fenomenului dat: *Epuizarea profesională reprezintă starea de oboseală cronică, trăită intens de către individ pe dimensiunea emoțională, interpersonală și profesională, ca urmare a dezechilibrului dintre solicitările multiple ale muncii și resursele personale și ale postului.*

Fundamentarea teoretică a fenomenului epuizării profesionale, bazată pe interacțiunile dintre solicitări postului cu resursele personale ale profesorilor și resursele postului, constituie baza demersului experimental realizat. În partea experimentală a lucrării vom prezenta gradul de relație dintre aceste constructe psihologice, pentru a identifica care sunt solicitările multiple ale activității profesionale (factorii cauzali / de risc) care duc la burnout și în ce măsură resursele personale și resursele postului constituie mediatori pentru prevenirea epuizării profesionale a cadrelor didactice care activează în diverse medii educaționale. Astfel, prin rezultatele obținute ne propunem să răspundem **problemei de cercetare** enunțate: *Care sunt particularitățile manifestării dimensiunilor epuizării profesionale la cadrele didactice care activează în diferite medii educaționale (învățământ de masă incluziv, școli speciale, școli/clase cu copii cu dezvoltare tipică)? În ce constă specificul interacțiunii dimensiunilor epuizării profesionale a pedagogilor din diverse contexte educaționale cu resursele personale și resursele postului? Pot avea resursele personale ale cadrelor didactice statut de mediator între solicitările multiple ale profesiei pedagogice și resursele postului în apariția epuizării profesionale?*

1.4.Concluzii la capitolul 1

Analiza teoretică a literaturii de specialitate privind conceptualizarea epuizării profesionale ne-a permis formularea următoarelor concluzii:

1) Epuizarea profesională constituie un fenomen complex ce apare ca urmare a interacțiunii dintre factorii individuali și cei organizaționali sau interni și externi, între cerințele/solicitările postului și resursele personale și ale postului. În studiile dedicate descrierii fenomenului dat, se pot deduce trei abordări de bază: *individuală* (care susține că epuizarea profesională apare la persoanele cu un nivel ridicat de aspirație care activează în sfera socială); *interpersonală* (care

subliniază importanța interacțiunilor interpersonale) și *organizațională* (care se concentrează pe factorii mediului de muncă). Fiecare dintre aceste abordări descrie procesul de apariție a epuizării profesionale pe diferite niveluri, dar există în mod autonom și independent. Chiar dacă există o multitudine de modele explicative ale fenomenului de epuizare profesională, cel mai frecvent utilizat este modelul tridimensionale propus de autorii K. Maslach și S. Jackson. Cu toate acestea, la etapa actuală problema epuizării profesionale rămâne, încă, deschisă, deși au fost multe studii realizate pe diverse categorii profesionale. Putem spune că este necesară identificarea unor condiții eficiente, ușor de implementat în diverse medii educaționale pentru prevenirea și depășirea epuizării profesionale a cadrelor didactice din învățământul preuniversitar.

2) Consecințele pe care le are epuizarea profesională sunt atât de ordin individual (cognitive, emoționale, comportamentale), cât și de ordin organizațional și social, care duc la scăderea calității procesului didactic, cu repercusiuni asupra imaginii publice a instituțiilor de învățământ, iar prin aceasta a calității generațiilor de elevi care ies de pe băncile școlilor. De aceea, sunt necesare studii care ar veni cu recomandări concrete privind diminuarea fenomenului dat la personalul didactic.

3) În urma analizei psihologice a activității cadrelor didactice din diferite medii educaționale am identificat multiple beneficii: posibilitatea de creștere personală și profesională, condiții fizice de muncă bune (în încăpere, cald, bine luminat), concediul mai mare în perioada de vară, posibilitatea de a schimba orarul etc. Dar în același timp, în realitate, spre deosebire de alte profesii, profesorii sunt supuși zilnic unei tensiuni psihoemoționale. Excesul schimbărilor din sistem, solicitări mari din partea părinților, activități birocratice, remunerare modestă constituie situații repetitive de stres profesional care pot duce la epuizare profesională.

4) Fiind analizată epuizarea profesională dintr-o perspectivă sistemică, a fost elaborat un model teoretic al epuizării profesionale a cadrelor didactice ca rezultat/consecință a interacțiunii dintre solicitările multiple a activității pedagogice cu resursele personale ale profesorului (*implicarea motivațională, autoeficacitatea, percepția persoanei cu vocația, perfecționismul funcțional)* și resursele postului *(feedbackul pentru performanță, oportunități pentru dezvoltare, suportul social al colegilor, autonomia postului),* care a fundamentat demersul experimental prezentat în capitolele 2 și 3.

5) Epuizarea profesională legată de mediul educațional în care profesorul își realizează activitatea, trebuie să fie o îngrijorare semnificativă pentru managerii unităților de învățământ. E necesară o politică ce ar avea drept obiectiv nu doar creșterea conștientizării consecințelor legate de epuizare profesională, ci și dezvoltarea și furnizarea unor strategii de intervenție și prevenire a sindromului epuizării profesionale la cadrele didactice.

2. STUDIUL EXPERIMENTAL PRIVIND MANIFESTAREA EPUIZĂRII PROFESIONALE LA PERSONALUL DIDACTIC

2.1. Organizarea cadrului metodologic al cercetării experimentale

Studiu de față pornește de la realitatea practică din instituțiile de învățământ preuniversitar, în care presiunea asupra cadrului didactic este din ce în ce mai mare, ritmul de muncă este alert, cu o mulțime de schimbări și solicitări profesionale. Profesia de pedagog implică responsabilitate morală față de copii și este recunoscută drept *muncă emoțională*, o ocupație cu un potențial ridicat de stres. B. Rudow [142], a constatat că 30% din cadrele didactice prezintă simptome de epuizare emoțională și acest lucru se poate datora faptului că profesorii trebuie să lucreze cu o multitudine de factori stresanți: dificultățile de învățare a elevilor, cerințe mari din partea părinților și a societății, nerecunoașterea muncii depuse, schimbările frecvente la nivel de organizarea procesului de studii etc. Epuizarea profesională are consecințe negative atât asupra cadrelor didactice, asupra elevilor, cât și asupra sistemului educațional, în general. Astfel, printre consecințele negative putem aminti: lipsa stării de bine, creșterea numărului conflictelor, schimbări în atitudinea față de muncă, neimplicare, creșterea riscului unor boli, precum bolile cardiovasculare. În ceea ce privește consecințele negative ale epuizării profesionale asupra instituției de învățământ, în general, amintim: performanța scăzută a profesorilor, nemulțumiri din partea părinților elevilor, absenteism ridicat, creșterea numărului de concedii medicale. Estimările costurilor pentru sistemul educațional și societate sunt semnificative și se ridică la sume colosale la nivel național. De menționat, că în acord cu directivele europene și normativele naționale vizând monitorizarea sănătății în muncă (Directiva 2009/38/CE; Legea 467/2006, Legea 62/2011 etc.) este necesară consultarea periodică a angajaților și implementarea unor programe de monitorizare a sănătății în muncă și de diminuarea riscului de burnout a angajaților. Este necesar de studiat care pot fi strategiile eficiente de consultare a angajaților din sistemul educațional, care sunt modalitățile de evaluare a factorilor de risc psiho-social și de implementare a unor proceduri de intervenție în scopul îmbunătățirii stării de sănătate psihologică a cadrelor didactice. Tematica respectivă este abordată în cadrul Agenției Europene pentru Sănătate și Securitate în Muncă (EU – OSHA) care are drept scop identificarea riscurilor noi și emergente la adresa sănătății și securității în muncă a angajaților. Conform studiilor realizate de această organizație internațională, riscurile psihosociale și contextul nesanogen apar din proiectarea, organizarea și gestionarea slabă, incorectă a muncii, precum și din contextul social tensionat în care activează oamenii. Acestea pot duce la rezultate psihologice, fizice și sociale negative, cum ar fi stresul profesional, epuizarea sau depresia. Câteva exemple de condiții de

muncă care duc la riscuri/cauze psihosociale ale epuizării sunt: sarcini de muncă excesive, situații conflictuale, lipsa de implicare în luarea deciziilor și lipsa de influență asupra modului în care se desfășoară munca, schimbarea organizațională gestionată prost, nesiguranța locului de muncă, comunicare ineficientă, lipsa de sprijin din partea conducerii sau a colegilor, hărțuire psihologică etc. [5, 6]. Atunci când se iau în considerare cerințele locului de muncă, este important să nu se confunde cu riscurile psihosociale, cum ar fi volumul excesiv de muncă cu condițiile în care, deși stimulatoare și uneori provocatoare, există un mediu de lucru de susținere în care lucrătorii sunt bine pregătiți și motivați să performeze în măsura posibilităților. Un mediu psihosocial bun îmbunătățește performanța profesională și dezvoltarea personală, precum și bunăstarea mentală și fizică a angajaților.

Realitatea practică arată că intervențiile ce vizează îmbunătățirea stării de bine a angajaților au fost orientate, în special, spre modificarea postului sau a condițiilor de muncă, dar rezultatele nu au fost pe măsura așteptărilor. De aceea, se solicită ca atenția cercetătorilor să se concentreze pe ocupantul postului (pe personalul didactic) și pe atributele sale personale, a căror modificare îl pot ajuta în configurarea stării de bine la locul de muncă și preîntâmpinarea burnoutului. Este necesar de a identifica acele variabile psihologice cu rol de resurse personale, care sunt utile cadrelor didactice în prevenirea burnoutului.

Studiul dat este fundamentat pe varianta extinsă a modelului Solicitări-Resurse ale Postului care prevede și implicarea resurselor personale; studierea concomitentă atât a aspectelor pozitive ale muncii, cât și a celor negative. E. Demerouti, A. B. Bakker, F. Nachreiner și W. B. Schaufeli [112] explică prin acest model relațiile ce se stabilesc între solicitările postului și resursele pe care le oferă acesta și starea de bine a angajatului. Extrapolând acest model la munca cadrului didactic în diverse contexte educaționale suntem interesați care este raportul, în acest caz, dintre solicitările postului și resursele postului. Analizând modelul dat, D. Vîrgă și colab. [82] explică aceste două categorii de elemente ale muncii (solicitările și resursele postului) ca fiind esențiale în epuizarea profesională. Astfel solicitările postului sunt asociate cu aspectele fizice, sociale și organizaționale ce necesită un efort fizic și psihic prelungit și care, dacă depășește capacitățile adaptative ale angajatului, duce la epuizare profesională. Resursele postului ajută la atingerea scopurilor personale, protejează individul de costurile psihologice și fizice și stimulează creșterea și dezvoltarea personală a acestuia, favorizând apariția satisfacției în muncă și a implicării în muncă [82]. Resursele personale sunt rezerve ale organismului uman, utilizate în situații noi sau în diferite situații stresante, sunt considerate drept mecanisme de reglare a activității și comportamentului. Unii autori (N. Buraga [22]; D. Vârga [82], etc.) au arătat că resursele personale sunt aspecte care, alături de resursele postului, mențin starea de bine a angajatului, având un rol important în

rezistența la stres și prevenirea epuizării profesionale. Așadar, raportul dintre solicitările și resursele postului, în corelație cu resursele personale sunt cele care pot influența situația și atitudinea profesorilor față de activitatea didactică, față de procesul educațional sau față de instituția de învățământ.

Pornind de la aceste premise ne-am propus să realizăm o cercetare constatativă, transversală, atât comparativă, cât și corelațională care presupune cercetarea fenomenelor așa cum sunt în realitate, fără a ne propune manipularea subiecților sau a variabilelor implicate în proces. Din punct de vedere metodologic, acest demers este unul descriptiv, analitic și cu valențe predictive, care produce informații utile pentru înțelegerea și explicarea fenomenului de epuizare emoțională, pe baza cărora se pot găsi și soluții cu impact practic.

Scopul cercetării rezidă în stabilirea nivelului de epuizare profesională la cadrele didactice care activează în diverse medii educaționale; identificarea factorilor de risc a acestui fenomen; precum și determinarea relației de interdependență dintre dimensiunile epuizării profesionale cu resursele personale și resursele postului.

Obiectivele cercetării de constatare sunt următoarele:

1. Proiectarea și realizarea demersului psihodiagnostic privind epuizarea profesională, resursele personale și resursele postului la cadre didactice.
2. Elaborarea metodologiei cu privire la studierea factorilor cauzali / de risc (solicitări multiple ale postului) care induc persoana spre epuizare profesională.
3. Selectarea randomizată a cadrelor didactice din diverse instituții educaționale preuniversitare pentru a participa în cadrul cercetării.
4. Analiza comparativă a factorilor de risc care condiționează apariția epuizării profesionale la cadrele didactice care activează în diverse contexte educaționale (școli speciale, școli incluzive, școli cu copii cu dezvoltare tipică).
5. Studierea comparativă a dimensiunilor epuizării profesionale a cadrelor didactice din trei tipuri de medii educaționale diferite (școli speciale, școli/clase incluzive, școli/clase cu copii cu dezvoltare tipică).
6. Identificarea relației de interdependență între dimensiunile epuizării profesionale și resursele personale și ale postului, determinând dacă acestea au rol protector în apariția epuizării profesionale.
7. Elaborarea unor modele explicative care reflectă interconexiunile dintre dimensiunile epuizării profesionale și resursele personale și ale postului la cadrele didactice care activează în diferite medii educaționale.

Ipotezele cercetării constatative:

1. Presupunem că există diferențe în ceea ce privește manifestarea dimensiunilor epuizării profesionale la cadrele didactice în funcție de mediul educațional în care activează (școli speciale, școli incluzive, școli cu copii cu dezvoltare tipică).
2. Considerăm că există o relație de interdependență între epuizarea profesională și resursele personale ale cadrelor didactice; între epuizarea profesională și resursele postului (resursele activității didactice).

Cercetarea constatativă s-a desfășurat în perioada 2018-2022 și a parcurs câteva etape:

1) Prima etapă a inclus clarificarea dimensiunilor pentru cercetare, determinarea instrumentelor de cercetare și selectarea eșantionului experimental.
2) La etapa a doua au fost colectate și adaptate instrumentele de măsură în scopul identificării gradului de epuizare profesională, a factorilor ce induc apariția epuizării profesionale și a relației cu resursele personale și resursele postului.
3) La etapa a treia a fost realizată analiza datelor obținute, prelucrarea statistică, sintetizarea și interpretarea rezultatelor cercetării.
4) Etapa a patra a constat în formularea concluziilor și a recomandărilor privind diminuarea epuizării profesionale, prin prisma resurselor personale și a resurselor postului.

Subiecții implicați în cercetare

Modalitatea de constituire și descrierea eșantionului cercetării

Eșantionul cercetării a întrunit 210 cadre didactice, care își desfășoară activitatea în instituțiile educaționale preuniversitare la ciclurile preșcolar, primar, gimnazial, profesional și liceal din municipiul Suceava și județele Suceava, Iași, Botoșani, Neamț. Astfel, au participat în cercetare profesori din următoarele instituții de învățământ: Centrul Școlar de Educație Incluzivă, Suceava; Centrul Școlar de Educație Incluzivă „*Sf. Andrei*", Gura Humorului jud. Suceava; Școala Profesională Specială, Câmpul-Lung Moldovenesc jud. Suceava; Școala Profesională Specială *Çtefan cel Mare*, jud. Neamț; Liceul tehnologic din Petricani, jud. Neamț; Colegiul *Petru Rareș* din Suceava; Colegiul *Çtefan cel Mare* din Suceava; Liceul Alimentar nr. 3, Suceava; Colegiul *Samuil Isopescu* din Suceava; Colegiul *Ion Holban*, Iași; Liceul cu Program Sportiv, Suceava; Colegiul *Hurmuzachi*, Rădăuți, jud. Suceava; Școala Gimnazială nr. 1, Botoșani. Au fost formate 3 grupe de subiecți:

- I grup – 70 de cadre didactice care activează în învățământul de masă în care sunt incluși și elevi cu CES (școli incluzive);
- II grup – 70 de cadre didactice care lucrează în clase doar cu elevi cu CES (școli speciale);

- III grup – 70 de cadre didactice care lucrează doar cu elevi cu dezvoltare tipică.

Privind aspectul gender, din 210 subiecți, 160 sunt femei, reprezentând 76,19% și 50 sunt bărbați, reprezentând 23,81%. Aceste date atestă, o dată în plus, feminizarea excesivă a personalului din sistemul educațional.

Cea mai mare parte a personalului didactic este cuprinsă între vârsta de 40 și 50 de ani. Tot mai puțini tineri decid să activeze în sistemul educațional, cu toate că în ultimii ani, tinerii au primit o serie de facilități financiare și profesionale. Actualmente se atestă îmbătrânirea personalului didactic în instituțiile de învățământ.

Vechimea în muncă constituie, la fel, un criteriu de analiză a identificării cauzelor ce duc către epuizare. Această constatare a fost atestată în mai multe cercetări recente din Republica Moldova (N. Balode [5, 6], R. Cerlat [25], N. Buraga [22], etc.). Pentru eșantionul dat, experiența în munca didactică este cuprinsă în intervalul de la 1 an până la 42 de ani. Astfel, 24,76% din subiecții implicați în cercetare au vechimea în muncă de până la 15 ani; 58,10% au o experiență didactică de la 16 la 30 de ani și 17,14% activează în sistemul educațional cu o vechime de la 31 până la 42 de ani.

Cu referire la gradele didactice obținute de către profesori, se constată că cei mai mulți au gradul didactic I (unu) și cu o vechime de peste 20 de ani în învățământ. Aici merită făcută precizarea că unele cadre didactice implicate în cercetarea noastră au o vechime mai mare în câmpul muncii, dar nu în învățământ. Sunt mulți ingineri veniți din producție în sistemul educațional, după anul 1990. O clasificare făcută reflectă situația gradelor didactice (figura 2.1.) astfel:

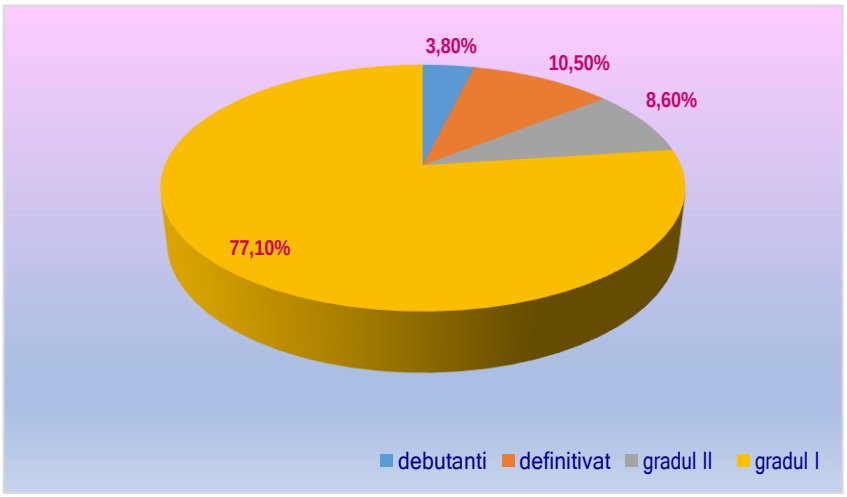


Fig. 2.1. Distribuția subiecților în funcție de gradul didactic

Din punct de vedere a stării familiale (starea civilă) a subiecților, marea majoritate sunt căsătoriți (92,38%), divorțați (2,86%), necăsătoriți (4,76%). Din numărul total de subiecți (93,33%) sunt părinți a unu, doi, trei, sau cel mult patru copii, iar 7 subiecți (6,67%) nu au copii. Am considerat important să avem astfel de date, deoarece o serie de studii identifică factorii familiali ca protectori împotriva epuizării profesionale.

Cadrele didactice din cele trei grupuri experimentale au administrat un **set de metode** alcătuit, în mare, din probe psihologice standardizate care măsoară variabilele psihologice studiate în cercetare:

1. Chestionarul nestandardizat privind identificarea factorilor percepuți care duc la epuizare profesională (elaborat special pentru acest studiu);
2. Chestionarul de evaluare a epuizării profesionale, elaborat de C. Maslach & S.E. Jackson [133];
3. Chestionarul profilurilor burnout „Burnout clinical subtype questionnaire" (BCSQ-36), elaborat de B. Farber, adaptat de N. Balode [5];
4. Scala auto-eficienței generale (SES), elaborată de R. Schwarzer & M. Jerusalem, tradusă și adaptată de D. Vasiliu, D. A. Pascal, G. Marginescu [80];
5. Chestionarul de identificare a percepției potrivirii persoanei cu vocația, elaborat de I. Boșneag et al. [16];
6. Chestionarul perfecționismului, tradus C. Platon [68];
7. Chestionarul „Implicare motivațională", elaborat de T. Constantin et al. [33, 35];
8. Scala de evaluare a resurselor postului, elaborată de A. Bakker et al., tradusă și adaptată de I. Boșneag et al. [16].

Metodele de colectare a datelor au fost clasice (creion-hârtie) și electronice. A fost solicitat consimțământul fiecărui participant. S-au folosit teste și chestionare de același fel pentru toate cadrele didactice. Colectarea datelor a fost destul de anevoioasă datorită perioadei de pandemie, motiv pentru care am fost nevoiți să cerem ajutorul conducătorilor de unități școlare în care am efectuat experimentul, dar și modalitatea de ai aduna pe grupe datorită restricțiilor legate de situația pandemică.

În continuare, sunt descrise **instrumentele de măsură**, selectate pentru cercetarea dată.

Chestionar nestandardizat privind identificarea factorilor cauzali percepuți care duc la epuizare profesională

Acest chestionar, elaborat special pentru acest studiul dat, are drept scop identificarea factorilor cauzali percepuți care condiționează apariția epuizării profesionale la personalul

didactic. Este un chestionar nestandardizat, cu întrebări deschise și câțiva itemi introductivi care ne poate orienta spre elaborarea potențialelor predicții privind probabilitatea apariției epuizării profesionale la pedagogi. În construirea chestionarului ne-am bazat pe *Teoria evenimentelor afective,* elaborată de H. M. Weiss și colab. [157, 158], care analizează cauzele, structurile și consecințele experienței emoționale în contextele de lucru la angajați. Această teorie sugerează că emoțiile sunt influențate și cauzate de evenimente care la rândul lor influențează atitudinile și comportamentele.

Chestionarul conține 6 întrebări, fiecare cu mai multe posibilități de răspuns.

- *Vârsta*
- *Genul*
- *Vechimea în învățământ*
- *Gradul didactic*

1) *Enumerați toate cauzele, care vă obosesc emoțional la locul de muncă (de la cea mai importantă până la cea mai puțin importantă), după cum le considerați dumneavoastră.*
2) *Identificați care sunt factorii ce țin de managementul instituției, care duc spre oboseala emoțională.*
3) *Identificați care sunt cauzele legate de activitățile cu elevii (în ordinea importanței), care duc spre epuizare la locul de muncă.*
4) *Enumerați cauzele legate de părinții elevilor, care condiționează apariția epuizării emoționale în activitatea profesională.*
5) *Identificați cauzele care vă obosesc emoțional, legate de relațiile interpersonale între colegi.*
6) *Enumerați factorii cauzali ce țin de propria persoană (sănătate, familie, altele), care duc spre epuizare emoțională.*

Chestionar de evaluare a epuizării profesionale

Acest chestionar a fost elaborat în baza teoriei autorilor C. Maslach și S. E. Jackson [133], pentru a măsura nivelul de epuizare profesională în cadrul profesiilor sociale de tip om – om. Varianta chestionarului utilizat în cercetarea noastră conține 25 de itemi și este structurat pe 3 dimensiuni: *extenuare emoțională* (9 itemi), *depersonalizare* (6 itemi)*, reducerea realizărilor personale* (10 itemi). Ca modalitate de răspuns a fost utilizată scala Likert în 5 trepte: 1 – foarte rar, 2 – rar, 3 – uneori, 4 – frecvent, 5 – foarte frecvent. Subiecții au apreciat pe această scală, cât de frecvent resimțeau diverse stări afective sau manifestau anumite idei/atitudini cu privire la munca profesională. Avantajul acestei scale constă în faptul că permite o mai mare varietate de răspunsuri și în acest fel se diminuează riscul de a obține de la majoritatea subiecților același

răspuns. Pentru a contracara efectele unei eventuale monotonii în acordarea răspunsurilor, se utilizează itemi care se cotează invers, subiecții fiind „obligați" să fie atenți la formularea lor (nevoia individului de consecvență). Cercetările realizate de C. Maslach, S.E. Jackson, M.P. Leiter [133, 134], au indicat o bună fidelitate a chestionarului (consistență internă și stabilitate a scorurilor), respectiv o bună validitate concurentă, discriminantă și de criteriu. Astfel, valorile coeficientului de consistență internă (α) au fost: 0.84 – epuizarea emoțională, 0.74 – sentimentul de depersonalizare și 0.82 – sentimentul de nerealizare personală. Scalele chestionarului sunt: *Extenuarea emoțională* – irosire a energiei emoționale și perceperea inadecvării emoțiilor proprii cu situația creată. Este dimensiunea de bază, ce se manifestă printr-un tonus emoțional scăzut, indiferență sau suprasaturare emoțională. *Depersonalizarea* se referă la dereglarea relațiilor cu ceilalți. Se poate manifesta fie prin dependența de cei din jur, fie prin negativism și atitudine cinică. *Reducerea realizărilor personale* se poate manifesta fie prin tendința de autoapreciere negativă a capacităților, realizărilor, succesului profesional, fie prin limitarea propriilor posibilități, obligații față de ceilalți. În consecință, individul se percepe incompetent profesional și incapabil de a-și atinge scopurile propuse.

Chestionarul profilurilor burnout „Burnout clinical subtype questionnaire" (BCSQ-36)

Chestionarul este elaborat de B. Farber [apud. 5] în vederea identificării a trei profiluri burnout: frenetic, demotivat și epuizat. Este alcătuit din 36 de itemi, câte 12 itemi pentru determinarea fiecărui profil clinic. Profilul *frenetic* este caracterizat prin implicare excesivă în muncă, ambiții și trebuință puternică de realizare, suprasolicitare în muncă, muncă continuă fără a ține cont de alte nevoi psihologice. Profilul *demotivat* este caracterizat prin indiferență față de sarcinile de muncă, percepția stagnării/lipsei de dezvoltare profesională, plictiseală. Acest profil al burnoutului presupune cinism, ineficiență în muncă, pierderea interesului față de muncă, apariția monotoniei, sarcinile par neinteresante, lipsa feedbackului pozitiv, percepția nerealizării propriului potențial. Profilul *epuizat* se descrie prin neglijare sau apatie față de sarcinile de muncă, nedeținerea/lipsa controlului asupra rezultatului muncii sale și lipsa gratitudinii, recunoașterii/aprecierii efortului depus din partea altor actori implicați în activitatea profesională.

Este utilizată scala Likert de la 1 la 7 cu variantele de răspuns: 1 – dezacord total; 2 – în general nu sunt de acord; 3 – dezacord; 4 – indecis; 3 – de acord; 2 – în general de acord; 7 – totalmente de acord. Chestionarul permite conturarea profilului burnout individual prin sumarea scorului pentru fiecare subscală și calcularea ponderii fiecărui tip în scorul general al epuizării profesionale [5].

Scala auto – eficienței generale (SES)

Scala dată cuprinde 10 itemi și măsoară convingerile persoanei despre propria capacitate de a face față dificultăților întâmpinate pe parcursul rezolvării sarcinilor, adică auto-eficacitatea în adaptarea la problemele zilnice, încrederea în stabilirea obiectivelor, investirea de efort psihoemoțional și persistența în acțiune. Acest instrument psihologic a fost elaborat de către autorii germani Matthias Ierusalim și Ralf Schwarzer în 1981 și până în prezent a fost folosit în numeroase studii, existând adaptări în 33 de limbi. Conform acestor autori, scala SES prezintă următoarele proprietăți psihometrice: valorile indicelui alpha Cronbach se cuprinde între 0.82 și 0.93, în funcție de studiu. Validitatea test – retest declarată este de 0.47 pentru bărbați și 0.63 pentru femei, pentru un eșantion de 991 de subiecți și un interval de doi ani [175].

În limba română scala a fost tradusă și adaptată de D. Vasiliu, D.A. Pascal, G. Marginescu [175], determinându-se calitățile psihometrice (fidelitatea și validitatea). Scala a fost administrată unui eșantion extins de participanți spre a oferi repere normative pentru populația generală (nonclinică) de adolescenți și adulți. Astfel, valoarea alfa Cronbach pentru versiunea în limba română rezultată este 0.786. În urma administrării scalei date se pot determina 3 nivele ale auto-eficacității: ridicat, mediu, scăzut.

Chestionarul de identificare a percepției potrivirii persoanei cu vocația

Chestionarul de identificare a percepției potrivirii persoanei cu vocația a fost elaborat de I. Boșneag, A.A. Petruș, R.I. Besciu și D.C. Lăcătuș [16] în cadrul unui studiu privind validitatea incrementală a potrivirii persoană–vocație (PPV) cu resursele – personale și ale postului – în predicția implicării în muncă. Autorii au pornit de la două abordări ale potrivirii persoană–mediu – suplimentară și complementară, identificate de Muchinsky și Monahan și citate de A. L. Kristof [130], care au propus o operaționalizare a PPV ca percepție a potrivirii individului cu vocația la nivel de abilități, valori și interese. A fost introdusă și dimensiunea nevoi individuale – resurse disponibile, cea de a doua componentă a potrivirii complementare, expusă în lucrările J. R. Edwards [119] și J. B. Rounds, R. V. Dawis, & L. H. Lofquist [141]. Astfel, având la bază patru dimensiuni ale PPV (două aferente potrivirii suplimentare (valori și interese) și două aferente potrivirii complementare (nevoi și abilități) și utilizând o metodologie inductivă, au fost elaborați itemii care surprind aceste dimensiuni. Chestionarul a fost validat pe populația românească, coeficientul consistenței interne, Alpha Cronbach, este 0,85. Se administrează, folosind scală Likert cu 7 trepte (1 – Dezacord total, 7 – Acord total).

1. *Profesia mea îmi oferă șansa de a face lucrurile la care mă pricep cel mai bine.*
2. *Mi-am ales profesia/ocupația în funcție de interesele proprii.*

3. *Simt că valorile mele se potrivesc cu cele ale ocupației/profesiei/vocației mele.*
4. *Mă simt împlinit/-ă profesional*.

Chestionarul perfecționismului

Chestionarul perfecționismului a fost elaborat de J. Rheaume et al. [140] și tradus de C. Platon [68]. Chestionarul măsoară două tipuri de perfecționism: perfecționismul funcțional și perfecționismul patologic. Chestionarul se adresează persoanelor adulte și cuprinde 24 de itemi cotați de subiect în raport cu gradul de acord/dezacord cu fiecare întrebare. Subiecții care demonstrează tendințe perfecționiste înalte, asociate cu puține consecințe negative, sunt perfecționiști funcționali, pe când subiecții care demonstrează tendințe perfecționiste înalte, asociate cu multe consecințe negative, sunt perfecționiști patologici [68].

Chestionarul „Implicare motivațională", elaborat de T. Constantin et al.

Chestionarul a fost elaborat de T. Constantin et al., în 2008 [35], având la bază modelul teoretic sintetic propus de N.H. Leonard, L.L. Beauvais și R.W. Scholl [132], care integrează principalele teorii motivaționale de conținut, prin care se prezintă care sunt principalele motivații care determină oamenii să se implice motivațional într-un anumit comportament. Chestionarul conține 44 de itemi, solicitând de la subiect alegerea forțată între trei variante de răspuns (adevărat, fals, intermediar) și evaluează poziția subiectului pe 4 factori principali, cu referire la motivațiile dominante în activitatea profesională:

1) implicare egocentrică (preferințe pentru autonomie, libertate și realizarea unor sarcini plăcute/preferate);
2) implicare socială (preferințe pentru validare externă, recunoaștere și feedback social;
3) implicare internalistă (preferințe pentru validare internă / standarde personale, provocare și autodepășire);
4) implicare instrumentală (preferințe pentru recompensă materială sau ierarhică).

Chestionarul *Implicare Motivațională* este construit și validat pe populația românească și face referire predominant la situații profesionale, la contextul motivațional al muncii, fiind astfel un bun instrument pentru analiza motivației în context organizațional. Consistența internă (Alpha Cronbach) pentru cei patru factori ai chestionarului este: implicare egocentrică (.705 2), implicare socială (.655), implicare internalistă (.757), implicare instrumentală (.833). Acest instrument permite identificarea principalelor preferințe sau tendințe motivaționale a unei persoane în activitatea de muncă.

Scala de evaluare a resurselor postului

Scala de evaluare a resurselor postului a fost elaborată de A. Bakker et al. [91], tradusă și adaptată de I. Boșneag et al. [16]. pentru a fi utilizată într-un studiu vizând modelul solicitări – resurse ale postului. Scala cuprinde patru subscale reprezentate prin caracteristicile postului, care au statut de resurse ale postului: autonomia postului, suportul social al colegilor, feedbackul pentru performanță, și oportunitățile de dezvoltare.

- Subscala *Autonomie* conține 3 itemi, care evaluează măsura în care angajații consideră că au libertate în realizarea sarcinilor, sunt implicați în luarea deciziilor și au control asupra muncii lor. Folosind scala Likert cu 5 trepte (1 – Niciodată, 5 – Foarte des), subiecții au răspuns la următoarele întrebări: (1) Ai flexibilitate în realizarea muncii tale? (2) Ai control asupra modului în care îți realizezi munca? (3) Ești implicat în luarea deciziilor?
- Subscala *Sprijin social* conține 3 itemi, care se referă la măsura în care angajații consideră că se pot baza pe ajutorul și suportul colegilor atunci când întâmpină dificultăți și se simt apreciați de aceștia. Folosind scala Likert cu 5 trepte (1 – Niciodată, 5 – Foarte des), subiecții au răspuns la următoarele întrebări: (1) Dacă este nevoie, poți cere ajutorul colegilor tăi? (2) În munca ta, te simți apreciat/-ă de colegii tăi? (3) Când întâmpini dificultăți, ești sprijinit/-ă de colegi?
- Subscala *Feedback pentru performanță* conține 3 itemi, determinând măsura în care angajații consideră că primesc informații cu privire la obiectivele și rezultatele muncii lor. Folosind scala Likert cu 5 trepte (1 – Niciodată, 5 – Foarte des), subiecții au răspuns la următoarele întrebări: (1) Primesc suficiente informații în legătură cu obiectivele muncii mele. (2) Primesc informații suficiente despre rezultatele muncii mele. (3) Primesc informații suficiente despre calitatea muncii mele.
- Subscala *Oportunități de dezvoltare* conține 3 itemi și măsoară percepția angajaților cu privire la șansa de a se dezvolta, de a învăța lucruri noi și de a-și dezvolta punctele forte la locul de muncă. Răspunsurile au fost scorate pe scală Likert cu 5 trepte (1 – Niciodată, 5 – Foarte des) la următoarele întrebări: (1) În activitatea profesională, am posibilitatea de a-mi dezvolta punctele forte (2) În munca mea, pot să îmi dezvolt competențe profesionale necesare pentru schimbările din domeniu. (3) În munca mea, am posibilitatea de avansare în carieră.

1. Coeficienții consistenței interne Alpha Cronbach pentru subscala *Autonomie* este de 0,66; pentru subscala *Sprijin social* este de 0,74; pentru subscala *Feedback pentru performanță* este de 0,85; pentru subscala *Oportunități de dezvoltare* este de 0,84 [16].

2.2. Identificarea factorilor cauzali / de risc în apariția epuizării profesionale la personalul didactic

În scopul de a determina incidența factorilor cauzali / de risc care duc la apariția epuizării profesionale a personalului didactic am administrat *Chestionarul nestandardizat privind identificarea factorilor cauzali percepuți* la cele 3 grupe de subiecți: cadre didactice care activează în învățământul de masă în care sunt incluși și elevi cu CES (școli incluzive), cadre didactice care lucrează în clase doar cu elevi cu CES (școli speciale), cadre didactice care lucrează doar cu elevi cu dezvoltare tipică. Factorii cauzali sunt agenți stresori de natură psihologică, dotați cu un caracter simbolic sau verbal care au o puternică semnificație – negativă ce duc inițial la distres, apoi la epuizare profesională. Factorii cauzali /de risc reflectă, de fapt, solicitările postului.

Datele colectate prin intermediul chestionarului au fost sintetizate în tabele sumative.

Tabelul 2.1. Analiza comparativă a datelor obținute în urma administrării chestionarului (itemul 1)

Itemul 1: *Enumerați, în ordinea importanței, cauzele care vă obosesc emoțional la locul de lucru.*			
Factori cauzali ai epuizării profesionale	**Cadre didactice din școlile speciale**	**Cadre didactice din școlile incluzive**	**Cadre didactice din școlile cu copii cu dezvoltare tipică**
Evenimente cu impact emoțional negativ din cadrul instituției de învățământ	20%	15,15%	37,44%
Lucru sub presiune constantă / când sunt mai multe sarcini de rezolvat în același timp / suprasolicitare	35%	33,33%	40,56%
Multitudinea documentelor de realizat / schimbarea continuă a planurilor și programelor școlare	40%	30,30%	34,32%
Lipsa timpului liber / insuficiența implicării în activități relaxante	47,5%	51,51%	40,56%
Lipsa recunoașterii și recompensării muncii	52,5%	48,48%	49,92%
Perfecționismul și nevoia de a ține controlul asupra tuturor activităților	30%	24,24%	56,16%
Volum mare de munca într-un timp scurt	10%	12,12%	15,60%
Probleme de sănătate	17,5%	39,39%	21,21%
Nerespectarea timpului de somn	22,5%	21,21%	28,08%
Activități monotone (verificarea lucrărilor)	20%	18,18%	18,72%
Aglomerația/zgomotul/gălăgia	85%	84,84%	93,60%
Probleme familiale și personale ale elevilor	30%	30,30%	18,72%
Lucrul cu copiii cu cerințe educative speciale (în special cu copii cu autism)	7,5%	6,06%	0%

Din analizele efectuate am constatat faptul că, subiecții din cele trei grupe de cercetare, au enunțat mai multe cauze care îi obosesc emoțional la locul de muncă. Acest lucru face ca fiecare cadru didactic să aibă un nivel mai scăzut de concentrare, să fie mai puțin eficient și să ajungă

treptat la un nivel intens de epuizare profesională. Așadar, cele mai mari procente se pot observa la factorul *aglomerația/zgomotul/gălăgia*, care se regăsesc la toate cadrele didactice din cele trei grupe din eșantionul investigat, respectiv: 85%, 84,84%, 93,60%. Profesorii din școlile cu copii cu dezvoltare tipică au obținut procentul de peste 93%; urmat fiind de procentele înregistrate la factorul *lipsa recunoașterii și recompensării muncii* (52,5%). Tot un procent mare în răspunsurile acordate s-a regăsit în factorul *lipsa timpului liber / insuficiența implicării în activități relaxante*, fiind urmat de factorii *lucru sub presiune constantă/când sunt mai multe sarcini de rezolvat în același timp/suprasolicitare și multitudinea documentelor de realizat/schimbarea continuă a planurilor și programelor școlare.* Cadrele didactice din învățământul preuniversitar sunt afectate din punct de vedere emoțional, cu precizarea că factorii cauzali sunt diferiți de la om la om.

Dacă se face o analiză a studiilor din anii șaptezeci și până în prezent se observă că factorii cauzali care favorizează apariția epuizării profesionale sunt diferiți și totodată legați de evoluția economică pe plan mondial.

Tabelul 2.2. Analiza comparativă a datelor obținute în urma administrării chestionarului (itemul 2)

Itemul 2: *Identificați care sunt factorii ce țin de managementul instituției, care duc spre oboseala emoțională.*			
Factori cauzali ai epuizării profesionale	**Cadre didactice din școlile speciale**	**Cadre didactice din școlile incluzive**	**Cadre didactice din școlile cu copii cu dezvoltare tipică**
Lipsa recunoașterii, aprecierilor verbale din partea conducerii școlii	45%	45,45%	53,60%
Obligația de a respecta diverse termene-limită / solicitările în timp scurt	60%	63,63%	43,68%
Cerințele de rezolvat urgent din partea conducerii	25%	27,27%	34,32%
Lipsa timpului liber / insuficiența implicării în activități relaxante	27,5%	29,09%	24,96%
Așteptări neclare din partea conducerii	67,5%	69,99%	65,52%
Volum mare de munca într-un timp scurt, sarcini multiple	42,5%	48,48%	44,32%
Activități monotone (completarea registrelor, carnetelor, altor acte)	45%	43,03%	42,48%
Lipsa transparenței în instituția de învățământ	35%	32,12%	32,48%

Valorile cele mai mari la acest item sunt cele legate de *așteptările neclare din partea conducerii*. *Solicitările frecvente de a realiza sarcini noi în timp scurt* este un alt factor identificat de profesori ca fiind cauză a epuizării profesionale (60%, 63,63%, 43,68%).

Alți factori cu potențial de risc sunt *volumul mare de munca într-un timp scurt, sarcini multiple, lipsa recunoașterii, aprecierilor verbale, activități monotone, lipsa transparenței în instituțiile de învățământ.*

Tabelul 2.3. Analiza comparativă a datelor obținute în urma administrării chestionarului (itemul 3)

Itemul 3: *Identificați care sunt cauzele legate de activitățile cu elevii (în ordinea importanței), care duc spre epuizare la locul de muncă.*			
Factori cauzali ai epuizării profesionale	**Cadre didactice din școlile speciale**	**Cadre didactice din școlile incluzive**	**Cadre didactice din școlile cu copii cu dezvoltare tipică**
Evenimente cu impact emoțional negativ din cadrul instituției de învățământ	22,5%	36,37%	31,20%
Clase supraaglomerate (număr mare de elevi în clasă)	90%	99,87%	99,84%
Suprasolicitare / sarcini multiple de rezolvat	15%	27,27%	28,08%
Curriculum încărcat / multitudinea documentelor / schimbarea continuă a planurilor și programelor școlare	12,5%	9,09%	74,88%
Lipsa timpului liber / lipsa activităților relaxante	32,5%	48,48%	31,20%
Lipsa recunoașterii și recompensării muncii	17,5%	6,06%	46,80%
Perfecționismul și nevoia de a ține controlul asupra tuturor activităților	30%	39,39%	31,20%
Activități monotone (verificarea lucrărilor)	25%	24,24%	21,84%
Gălăgia	37,5%	21,21%	49,92%
Probleme familiale și personale ale elevilor	90%	54,54%	99,84%
Neatenția la ore a elevilor, probleme de comportament ale elevilor, indisciplina	100%	66,66%	60%

Procentul este de aproape 100% la cadrele didactice din școlile incluzive și cadrele didactice din școlile cu copii cu dezvoltare tipică (99,87%, 99,84%), care au răspuns că clasele în care activează sunt *supraaglomerate*. Numărul mare de elevi în clasă constituie una dintre principalele cauze ale epuizării profesionale la pedagogi. Diferența semnificativă apare la factorul legat *de curriculum încărcat / multitudinea documentelor / schimbarea continuă a planurilor și programelor școlare*, unde cadrele didactice din școlile cu copii cu dezvoltare tipică au o valoare înaltă de 74,88% din totalul răspunsurilor, în comparație cu cadrele didactice din școlile incluzive unde valoarea este de numai 9,09% în condițiile în care numărul de elevi la clase este asemănător. Dacă analizăm factorul legat de *neatenția la ore a elevilor, probleme de comportament ale elevilor, indisciplina,* atunci se observă că cel mai mult au de suferit cadrele didactice din școlile speciale, în procent de 100%, iar celelalte două categorii de subiecți au un procent de 60% respectiv 66,66%. Datele obținute ne relevă de asemenea că factorul *probleme familiale și personale ale elevilor*, nu afectează atât de puternic cadrele didactice din școlile speciale, doar 90% (unde sunt mari

probleme de orice nivel familial), în comparație cu, cadrele didactice din școlile cu copii cu dezvoltare tipică unde procentul este de 99,84%, iar pe cele din școlile incluzive puțin peste 50% (54,54%). Interesant este faptul că la acest item cadrele didactice nu se plâng de *lipsa recunoașterii și recompensării muncii*, cel mai mic procent este de 6,06% la cadrele didactice din școlile incluzive, cel mai mare nu atinge nici măcar procentul de 50% (46,80%) la cadrele didactice din școlile cu copii cu dezvoltare tipică, iar cadrele didactice din școlile speciale, care depun un efort mult mai mare și concentrarea atenției este dublă la activitățile cu elevii, ating nivelul de 17,5%.

Tabelul 2.4. Analiza comparativă a datelor obținute în urma administrării chestionarului (itemul 4)

Itemul 4: *Enumerați cauzele oboselii emoționale în urma discuțiilor purtate cu părinții elevilor.*			
Factori cauzali ai epuizării profesionale	**Cadre didactice din școlile speciale**	**Cadre didactice din școlile incluzive**	**Cadre didactice din școlile cu copii cu dezvoltare tipică**
Așteptări prea mari din partea părinților / pretenții exagerate	100%	93,93%	99,84%
Lucru sub presiune constantă / când sunt mai multe sarcini de rezolvat în același timp / suprasolicitare	70%	18,18%	24,96%
Multitudinea documentelor de realizat / presiunea completării formularelor	10%	12,48%	34,32%
Insuficiența timpului liber	17,5%	27,27%	24,96%
Lipsa recunoașterii și aprecierii muncii cadrelor didactice de către unii părinți	27,5%	21,21%	46,80%
Perfecționismul și nevoia de a ține controlul asupra tuturor activităților	5%	3,03%	71,76%
Volum mare de munca într-un timp scurt	50%	0%	28,08%
Probleme familiale și personale ale elevilor	100%	99,99%	99,84%

Prin prisma datelor obținute la acest item, putem spune că, toate cadrele didactice intervievate, de la toate cele trei categorii au răspuns în pondere accentuată de aproape 100% (100%, 99,99%, 99,84%) la factorul *probleme familiale și personale ale elevilor*. Rezultatul este îngrijorător dat fiind faptul că părinții sunt cei care creează și destabilizează starea elevului și implicit a cadrului didactic la clasă. Apoi în aproape aceleași procente de 100% (100%, 93,93%, 99,84%) un factor semnificativ *precum așteptări prea mari din partea părinților / pretenții exagerate* apasă cu mai multă greutate pe umerii cadrelor didactice, care reușesc să facă față în mai mică sau în mai mare măsură în timpul activităților desfășurate. Astfel părinții sunt tot mai impunători în fața cadrelor didactice, făcând unele greșeli față de copiii lor. Este surprinzător faptul că deși activitatea cadrelor didactice este foarte intensă, aceștia nu se plâng de volumul mare de muncă după cum se vede din rezultatele obținute (respectiv: 0%, 28,08%, 50%).

Analizând evoluția activității cadrelor didactice în discuțiile cu părinții elevilor, observăm că se înregistrează o diferență de aproape 70 de procente la factorul *perfecționism și nevoia de a ține controlul asupra tuturor activităților*; de la 3,03% la cadrele didactice din școlile incluzive, 5% la cadre didactice din școlile speciale, până la 71,76% la cadrele didactice din școlile cu copii cu dezvoltare tipică.

Tabelul 2.5. Analiza comparativă a datelor obținute în urma administrării chestionarului (itemul 5)

Itemul 5: *Identificați cauzele oboselii emoționale, în ceea ce privesc relațiile interpersonale dintre colegi.*			
Factori cauzali ai epuizării profesionale	**Cadre didactice din școlile speciale**	**Cadre didactice din școlile incluzive**	**Cadre didactice din școlile cu copii cu dezvoltare tipică**
Impactul emoțional negativ din cadrul instituției de învățământ	90%	81,81%	87,36%
Lipsa de comunicare / concurența / discuțiile *pro-contra*	100%	99,99%	93,60%
Presiunea timpului / program prelungit	15%	18,18%	18,72%
Insuficiența timpului liber	22,5%	15,15%	9,36%
Lipsa recunoașterii și recompensării muncii de către colegi	30%	27,27%	15,60%
Perfecționismul și nevoia de a ține controlul asupra tuturor activităților	25%	6,06%	6,24%
Volum mare de munca într-un timp scurt	5%	15,15%	43,68%
Activități, conversații monotone (verificarea lucrărilor)	10%	15,15%	6,24%
Invidie/aroganță/egoism/bârfă	80%	60,60%	93,60%
Probleme familiale și personale ale colegilor	12,5%	3,03%	9,36%

Comunicările dintre colegi sunt tot mai puține în ultimii ani, iar acest lucru afectează sănătatea fizică și psihică a cadrului didactic, stima de sine scade și relațiile devin tot mai tensionate. Nu întâmplător apare un procent atât de mare în răspunsurile cadrelor didactice privind *lipsa de comunicare și concurența neconstructivă*. Prin urmare, valoarea diferențelor constatate între grupurile de subiecți sunt mici (100% la cadrele didactice din școlile speciale**,** 99,99% la cadrele didactice din școlile incluzive, 93,60%, la cadrele didactice din școlile cu copii cu dezvoltare tipică). Aceste rezultate spun foarte mult despre colectivele din care fac parte cadrele didactice preuniversitare. Drept dovadă este următorul rezultat obținut la factorul: *impactul emoțional negativ din cadrul instituției de învățământ* unde avem procente foarte mari pentru unitățile educaționale. Rezultatele constatate la acest item, demonstrează manifestările negative din instituțiile școlare ale cadrelor didactice (90%, 90%, 87,36%). Un alt factor identificat de pedagogi este invidia/aroganța/egoismul/bârfa – toate fiind componente verbale, emoționale și indirecte ale agresiunii – un mod camuflat de manifestare a ostilității în cadrul grupului.

Tabelul 2.6. Analiza comparativă a datelor obținute în urma administrării chestionarului (itemul 6)

Itemul 6: *Enumerați factorii cauzali ce țin de propria persoană (sănătate, familie, altele), care duc spre epuizare emoțională.*			
Factori cauzali ai epuizării profesionale	**Cadre didactice din școlile speciale**	**Cadre didactice din școlile incluzive**	**Cadre didactice din școlile cu copii cu dezvoltare tipică**
Evenimente cu impact emoțional negativ în ceea ce privesc particularitățile proprii	30%	21,21%	9,36%
Epuizare / lipsă de energie / senzație de eșec / lipsă de încredere în sine	32,5%	39,39%	56,16%
Lucru sub presiune/mult timp în fața calculatorului	7,5%	12,12%	31,20%
Insuficiența timpului liber	80%	48,48%	68,64%
Perfecționismul, nevoia de a realiza totul la cel mai înalt nivel	25%	21,21%	18,72%
Probleme de sănătate	82,5%	51,51%	87,36%
Nerespectarea timpului de somn	40%	39,39%	18,72%
Deficit financiar	62,5%	33,33%	62,40%
Probleme familiale și personale	62,5%	45,45%	46,80%

Rezultatele subiecților din cele trei grupe prezentate în tabelul 2.6, atestă cauze diferite ale oboselii emoționale legate de problemele personale. Factorul *probleme de sănătate* are ponderea cea mai mare în apariția epuizării profesionale. *Insuficiența timpului liber / lipsa odihnei* a fost identificată de 80% din profesorii din școlile speciale, de 68,64% la cei din școlile cu copii cu dezvoltare tipică și de 48,48% din profesorii din școlile incluzive. Alți factori care condiționează apariția epuizării profesionale este *deficitul financiar* (62,5%, 33,33%, 62,40%) și *problemele familiale și personale* (62,5%, 45,45%, 46,80%).

Am fost interesați de a vedea dacă există anumite diferențe semnificative între pedagogii care activează în contextul incluziunii și cei care își desfășoară munca didactică în alte medii educaționale. Analiza comparativă a datelor a permis ilustrarea semnificației diferențelor dintre rezultatele obținute la cele trei grupuri de subiecți: cadre didactice din școlile speciale, cadre didactice din școlile incluzive, cadre didactice din școlile cu elevi cu dezvoltare tipică. Compararea grupurilor studiate a fost realizată prin intermediul Testului Kruskal-Wallis, deoarece avem o variabilă dependentă ordinală măsurată la 3 grupuri independente (formate din subiecți diferiți), și dorim să testăm diferența dintre acestea. Astfel, în funcție de tipul de învățământ în care activează profesorii, au fost obținute diferențe doar la itemul 1 *Enumerați toate cauzele, care vă obosesc emoțional, în ordinea importanței*, ceea ce ar însemna că factorii cu potențial de risc pentru epuizare profesională diferă semnificativ de la un grup la altul.

Tabelul 2.7. Rezultate obținute la testul statistic Kruskal-Wallis

	Factorii percepuți cu potențial de risc pentru epuizare profesională
Chi-Square	6.950
Df	2
P	0.031

Pentru itemul 2 din chestionar *Identificați cauzele oboselii emoționale ce țin de conducerea instituției,* rezultatul statistic este următorul:

Tabelul 2.8. Rezultate obținute la testul statistic Kruskal-Wallis

	Factorii ce țin de conducerea instituției percepuți cu potențial de risc pentru epuizare profesională
Chi-Square	4.442
Df	2
P	0.109

Analiza comparativă a datelor la itemul 2, privitor la percepția cauzelor ce țin de conducerea instituției, care duc spre oboseala emoțională, au arătat că subiecții experimentali identifică aceleași cauze în inducerea oboselii emoționale din partea staff-ului managerial (Chi-Square=4.442, df 2, p=0.109). Și dacă la primul item în ceea ce ține de cauzele percepute ca fiind importante ce consumă emoțional angajații și conduc ulterior spre ardere profesională, la itemul 2 cu referire la cauze invocate din partea conducerii cadrele didactice au aceeași părere. Constatarea lipsei unor diferențe la acest item ne conduce spre ideea că suprasolicitarea, lipsa recunoașterii din partea șefului, activitățile birocratice sunt factori cu potențial de risc care vin din partea conducerii tuturor tipurilor de instituții de învățământ.

Analiza răspunsurilor oferite la itemul 3, *Identificați care sunt cauzele care vă obosesc emoțional, ce provin din activitățile cu elevii*, la fel a permis constatarea faptului că diferențe statistic semnificative nu există la cauzele invocate de respondenți în funcție de tipul de învățământ (Chi-Square=2.998, df 2, p=0.223).

Tabelul 2.9. Rezultate obținute la testul Kruskal-Wallis

	Factorii ce țin de activitatea elevilor percepuți cu potențial de risc pentru epuizare profesională a cadrelor didactice
Chi-Square	2.998
Df	2
P	0.223

Constatarea lipsei unor diferențe la acest item ne conduce spre ideea că volumul mare de muncă în clase supraaglomerate, neatenția elevilor la ore, problemele de comportament ale elevilor constituie factori preponderenți în apariția epuizării cadrelor didactice indiferent de tipul de învățământ.

Analiza răspunsurilor oferite la itemul 4, *Enumerați cauzele legate de părinții elevilor, care vă duc spre oboseală emoțională,* la fel a permis constatarea faptului că diferențe statistic semnificative nu există în ceea ce privește cauzele invocate de respondenți în funcție de tipul de învățământ în care activează cadrele didactice (Chi-Square=1.406, df 2, p=0.495).

Tabelul 2.10. Rezultate obținute la testul statistic Kruskal-Wallis

	Cauze ce țin de părinții elevilor, care vă duc spre oboseală emoțională
Chi-Square	1.406
Df	2
P	0.495

Se atestă că lucrul cu părinții elevilor obosește emoțional în egală măsură cadrele didactice din toate tipurile de învățământ. Constatarea lipsei unor diferențe la acest item ne conduce spre ideea că o altă cauză a suprasolicitării este lipsa de interes a părinților ce îngreunează povara sarcinii didactice și educaționale din partea pedagogilor în primul rând că este nevoie de compensat golurile educaționale, în al doilea rând că este nevoie de convins părinții să se implice ceea ce consumă emoțional cadrul didactic și adaugă un plus de efort pe care trebuie să îl facă.

Pentru itemul 5, *Identificați cauzele care vă obosesc emoțional, legate de relațiile interpersonale între colegi,* se atestă că diferențe statistic semnificative nu există privitor la cauzele invocate de respondenți în funcție de tipul de învățământ (Chi-Square=1.855, df 2, p=0.396).

Tabelul 2.11. Rezultate obținute la testul statistic Kruskal-Wallis

	Cauze care obosesc emoțional, legate de relațiile interpersonale între colegi
Chi-Square	1.855
Df	2
P	0.396

Constatarea lipsei unor diferențe la acest item ne conduce spre ideea că indiferent de tipul de învățământ o cauză a arderii profesionale este relațiile defectuoase interpersonale între colegi. Analiza răspunsurilor oferite la itemul 6, *Enumerați cauzele legate de particularitățile proprii (sănătate, familie, altele), care vă obosesc emoțional,* a evidențiat lipsa diferențelor statistic semnificative referitor la cauzele invocate de respondenți în funcție de tipul de învățământ (Chi-Square=4.701, df 2, p=0.095).

Tabelul 2.12. Rezultate obținute la testul statistic Kruskal-Wallis

	Factorii percepuți cu potențial de risc pentru epuizare profesională a cadrelor didactice
Chi-Square	4.701
Df	2
P	0.095

Rezultatul dat atestă că profesorii din cele trei grupuri percep la fel cauzele epuizării profesionale, printre care se enumeră: senzația de eșec, lipsa de încredere în sine, probleme de sănătate, conflictul muncă-familie.

Diferențe în funcție de gradul didactic

Analiza datelor la testul statistic Kruskal-Wallis privind diferențele între pedagogii implicați în cercetare în funcție de gradul didactic nu a scos în evidență rezultate semnificative. Așadar, gradul didactic nu are nici o relație cu epuizarea profesională a profesorilor și cauzele identificate în funcție de acest criteriu nu diferă semnificativ. Expunerea la problemele existente de ordin general, în relație cu administrația, elevii sau părinții acestora, sau cauze de ordin personal nu depind de gradul didactic al respondenților.

Tabelul 2.13. Rezultate obținute la testul statistic Kruskal-Wallis privind diferențele în funcție de gradul didactic

	itemul 1	itemul 2	itemul 3	itemul 4	itemul 5	itemul 6
Chi-Square	4.364	4.093	4.669	3.048	1.464	6.024
Df	3	3	3	3	3	3
P	0.225	0.252	0.198	0.384	0.691	0.110

Diferențe în funcție de vechimea în muncă

Analiza diferențelor în funcție de vechimea în muncă nu a scos în evidență diferențe statistic semnificative. Au fost luate în calcul 3 clasificări: vechime până la 14 ani, 14-28 de ani, 29-42 de ani.

Tabelul 2.14. Testul Kruskal-Wallis (vechime în muncă)

	itemul 1	itemul 2	itemul 3	itemul 4	itemul 5	itemul 6
Chi-Square	0.137	0.332	0.817	2.780	3.345	4.560
Df	2	2	2	2	2	2
P	0.934	0.847	0.665	0.249	0.188	0.102

Analiza diferențelor în funcție de vechimea în muncă la fel nu a permis constatarea unor diferențe în cauzele invocate de către respondenți în funcție de vechimea în muncă.

Aranjarea în ordinea importanței a cauzelor invocate de respondenți ne permite să identificăm ponderea elementelor ce contribuie la epuizarea profesională a cadrelor didactice. Astfel pe primul loc se află itemul 4, ce se referă la cauzele legate de părinții elevilor, fiind urmat de itemul 1, care invocă cauze de ordin general ce conduc spre suprasolicitare, pe locul trei se află itemul 2 care se referă la cauze legate de oboseala emoțională ce este indusă din partea conducerii prin muncă suprasolicitantă și lipsa înțelegerii. Pe locul patru se află itemul 6 care este legat de particularitățile proprii fiind urmat de itemul 3 ce se referă la oboseala emoțională indusă de lucrul

cu elevii în condițiile în care clasele sunt supraaglomerate și volumul de muncă este foarte mare. Pe ultimul loc se află itemul 5 care se referă la relațiile interpersonale cu colegii. Cea mai stringentă problemă ce conduce spre epuizarea profesională a cadrelor didactice indiferent de tipul de învățământ este cea legată de nedorința părinților de a se implica în probleme școlii, de a conlucra cu pedagogii.

Datele statistice obținute în urma aplicării chestionarului sunt în acord cu unele teorii pe care s-a întemeiat studiul de față. Rezultatele pot fi interpretate prin raportare la teoria evenimentelor afective, explicată de H. M Weiss și A. P. Brief [157], care susține că mediul organizațional creează evenimentele afective, astfel încât termenii „neplăceri" și „încurajări" au fost asociați și folosiți mai târziu pentru a reprezenta evenimente afective pozitive și negative la locul de muncă. Neplăcerile și încurajările au drept rezultat reacții emoționale care, la rândul lor, au consecințe comportamentale și atitudinale pentru angajați, dar și pentru organizație [83].

Un alt studiu cu rezultate similare este realizat de Theorell în a. 2012, la personalul medical [153]. Autorul a elaborat o sinteză a factorilor psihosociali care contribuie la distresul profesional și apariția epuizării profesionale. Astfel unii factori identificați la lucrătorii din domeniul sănătății se întâlnesc și la cadre didactice. Aceștia sunt: solicitări excesive (cantitative și calitative); lipsa posibilităților de decizie; lipsa suportului social din partea superiorilor și colegilor de serviciu; recompense reduse în plan material, psihologic și social [153].

În concluzie, răspunsurile oferite de marea majoritate a participanților pun în evidență un șir întreg de factori cu potențial de risc pentru apariția epuizării profesionale la cadrele didactice., Prin rezultatele chestionarului dat am scos în evidență solicitările muncii profesorului, așa cum sunt simțite și conștientizate de către respondenți: număr mare de elevi în clasă, lipsa recunoașterii/aprecierii din partea elevilor și a părinților, neimplicarea părinților, pretenții exagerate din partea părinților, cerințe/schimbări impuse frecvent de conducere, multitudinea documentelor de realizat. Așadar, stresorii psihosociali din mediul educațional sunt puternic influențați de specificul profesiei didactice, cu o suprasolicitare psihică majoră, caracterizată de un consum emoțional și cognitiv.

Cu referință la variabilele ce țin de gradul didactic și vechimea în muncă s-a constatat că diferențe statistic semnificative în identificarea cauzelor nu sunt, ce ar însemna că indiferent de care ar fi vechimea în muncă sau gradul didactic cauzele percepute de către profesori sunt aceleași. Această parte a cercetării a scos în evidență aspectul cognitiv-perceptual privind factorii cauzali ai burnoutului, adică cum percep și ce cred profesorii despre elementele muncii didactice care pot deveni stresori. Acești factori pot avea drept consecințe slăbirea sistemului nervos și pot duce la boli de ordin psiho-neurologic și la un randament scăzut al activității didactice, de aceea este foarte

important monitorizarea nivelului de stres al cadrelor didactice și încurajarea folosirii unor metode eficiente de coping.

Astfel, realizând o imagine comprehensivă asupra cauzelor / factorilor de risc care duc spre epuizare profesională, ne propunem în următorul capitol să stabilim modul de manifestare a dimensiunilor epuizării profesionale la pedagogi, precum și tipul de relație dintre resursele personale ale cadrului didactic, resursele postului și epuizarea profesională.

2.3 Analiza comparativă a epuizării profesionale, a resurselor personale și ale postului la cadrele didactice din medii educaționale diferite

Înainte de a analiza gradul de legătură dintre manifestarea dimensiunilor epuizării profesionale a cadrelor didactice cu resursele postului și resursele lor personale, la începutul demersului dat, vom prezenta datele statistice descriptive obținute la aceste variabile. Având drept unul din obiective studierea comparativă a dimensiunilor de epuizare profesională a cadrelor didactice din trei tipuri de contexte educaționale diferite (școli speciale, școli/clase incluzive, școli/clase cu copii cu dezvoltare tipică) am aplicat instrumentele de măsură menționate mai sus. În urma administrării chestionarul de evaluare a manifestarea epuizării profesionale am obținut următoarele rezultate:

Tabelul 2.15. Distribuția rezultatelor cu privire la nivelul de manifestare a dimensiunilor epuizării profesionale la cadrele didactice

Grup experimental	Extenuarea emoțională			Depersonalizarea			Reducerea realizărilor personale		
	înalt	mediu	scăzut	înalt	mediu	scăzut	înalt	mediu	scăzut
Cadre didactice din școli speciale	0%	22,85%	77,14%	1,42%	17,14%	81,42%	1,42%	20%	78,57%
Cadre didactice din școli incluzive	7,14%	38,57%	54,28%	5,71%	25,71%	68,57%	10%	48,57%	41,42%
Cadre didactice din școli cu copii cu dezvoltare tipică	4,28%	40%	55,71%	2,85%	22,85%	74,28%	4,28%	30%	65,71%

Datele obținute atestă un număr destul de mare de profesori care au obținut nivel înalt și mediu al dimensiunilor burnout. Extenuarea emoțională este trăită la nivel înalt de 7,14% și la nivel mediu de 38,57% dintre profesorii din care activează în școlile incluzive și respectiv, 4,28% și 40% dintre profesorii care activează în școli/clase cu elevi doar cu dezvoltare tipică. Persoanele care manifestă un nivel înalt al epuizării emoționale dezvoltă o atitudine critică față de sine și față de muncă. Ei sunt obosiți, extenuați, în așa fel poate să apară incompetența indivizilor de a percepe,

de a recunoaște aspectele pozitive ale muncii lor, fiind orientați să se axeze doar pe aspectele negative ale activității profesionale.

Un rezultat mai plauzibil se atestă la grupul cadrelor didactice care activează doar în școlile speciale, astfel cei mai mulți (77,14%) au nivel scăzut al extenuării emoționale. Reducerea realizărilor personale, care constă în percepția reducerii competenței profesionale și ineficienței în executarea sarcinilor de muncă, se întâlnește atât la nivel înalt, cât și la nivel mediu la un număr mare de pedagogi. Astfel, tocmai 48,57% de profesori din școlile incluzive și 30% de profesori care lucrează în clase doar cu copii cu dezvoltare tipică trăiesc destul de intens această stare. Din fericire, depersonalizarea, care se manifestă prin atitudine negativă și cinică față de elevi, față de colegii de serviciu, față de școală și activitatea pedagogică, în general, se întâlnește mai puțin decât celelalte dimensiuni. Analizând felul în care se manifestă componentele burnoutului la pedagogii investigați, putem conchide că, pe prim plan se plasează, și ca frecvență și ca intensitate, reducerea realizărilor personale, apoi extenuarea emoțională, apoi depersonalizarea.

Pentru a determina dacă există diferențe semnificative privind manifestarea dimensiunilor epuizării profesionale la cele trei grupe de subiecți am utilizat ca metodă statistică inferențială ANOVA unifactorial, iar pentru a compara grupurile două câte două, am folosit testul statistic Bonferroni, care arată dacă diferențele dintre grupuri sunt semnificative. Menționăm, că cele trei grupuri de subiecți implicate în cercetarea noastră sunt eșantioanele omogene, deoarece rezultatul la testul Levene Statistic este de 2,127, pentru p=0, 122, ceea ce indică omogenitatea. În tabelul de mai jos prezentăm rezultatele la analiza de varianță ANOVA pentru cele trei dimensiuni ale burnoutului.

Tabelul 2.16. Rezultate statistice privind ANOVA unifactorial pentru dimensiunile epuizării profesionale în funcție de titlul / mediul educațional în care activează cadrele didactice

Dimensiunile epuizării profesionale	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	p
Epuizare emoțională	453,600	2	226,800	7,686	**0,001**
Depersonalizare	90,371	2	45,186	3,111	**0,047**
Reducerea realizărilor personale	642,629	2	321,314	10,988	**0,000**

Analiza tabelului 2.16. ne permite să constatăm faptul că există diferențe statistic semnificative în ceea ce privește componentele epuizării profesionale între grupurile de profesori. Pentru a determina între care anume, dintre aceste grupuri, diferența este mai mare am realizat testul statistic Bonferroni, obținând următoarele rezultate:

Tabelul 2.17. Rezultate statistice privind testul statistic Bonferroni pentru dimensiunile epuizării profesionale

Compararea grupurilor experimentale	**Epuizare emoțională**		**Depersonalizare**		**Reducerea realizărilor personale**	
	Testul Bon-ferroni	**Pragul de semnific.**	**Testul Bon-ferroni**	**Pragul de semnific.**	**Testul Bon-ferroni**	**Pragul de semnific.**
Cadre didactice din școlile/clasele cu copii cu dezvoltare tipică *versus* cadre didactice din școlile incluzive	0,514	1,000	0,671	0,896	2,714	**0,010**
Cadre didactice din școlile/clasele cu copii cu dezvoltare tipică *versus* cadre didactice din școlile speciale	2,829	**0,007**	0,929	0,453	1,514	0,297
Cadre didactice din școlile speciale *versus* cadre didactice din școlile incluzive	3,343	**0,001**	1,600	**0,041**	4,229	**0,000**

Datele obținute reflectă cele mai multe diferențe semnificative între cadrele didactice din școlile speciale și profesorii care activează în școlile/clasele incluzive la toate cele trei dimensiuni ale epuizării profesionale. Astfel, pedagogii din învățământul incluziv prezintă un nivel mai înalt de epuizare emoțională, de depersonalizare și de reducere a realizărilor personale, comparativ cu cei din învățământul special. Aceste rezultate se pretează la categoria autorilor care aderă la poziția învățământului special segregat. Astfel, E. Verza [apud. 15] precizează că adepții care susțin această poziție, au următoarele presupoziții:

- Învățământul special oferă posibilitatea aplicării unor programe/metode specializate în funcție de tipul de dizabilitate și de nivelul de dezvoltare al elevilor, ceea ce ușurează munca profesorului, specializat anume în psihopedagogia specială.
- Se poate realiza o mai bună omogenizare a grupelor de lucru (una dintre practicile de bază în cazul educării copiilor cu nevoi speciale fiind terapia ocupațională și psihoterapia de expresie, unde se poate lucra pe grupe, atingându-se în acest fel și o serie de obiective care se referă la modul de interrelaționare).
- Învățământul special funcționează cu grupe mici de elevi, fiind posibilă organizarea activităților în funcție de particularitățile psiho-individuale ale copiilor.
- Învățământul special dispune de cadre didactice specializate (prin studii și experiență), ceea ce nu este întotdeauna posibil în cazul învățământului incluziv (cele mai multe discipline fiind predate de cadre care sunt specializate pentru instruirea și educația elevilor cu dezvoltare tipică, nu și pentru cel special) [15].

Diferențe semnificative au fost obținute și între cadrele didactice din școlile/clasele cu copii cu dezvoltare tipică și cadrele didactice din școlile incluzive în ceea ce privește reducerea

realizărilor personale. Astfel profesorii din învățământul incluziv trăiesc mai intens reducerea realizărilor personale – ca dimensiune a epuizării profesionale.

În scopul de a determina ce tip/profil de burnout se întâlnește mai frecvent la cadrele didactice din diferite medii educaționale am aplicat chestionarul profilurilor burnout „Burnout clinical subtype questionnaire" (BCSQ-36), care identifică trei profiluri: frenetic, demotivant și epuizat. Rezultatele sunt plasate în figura 2.2.

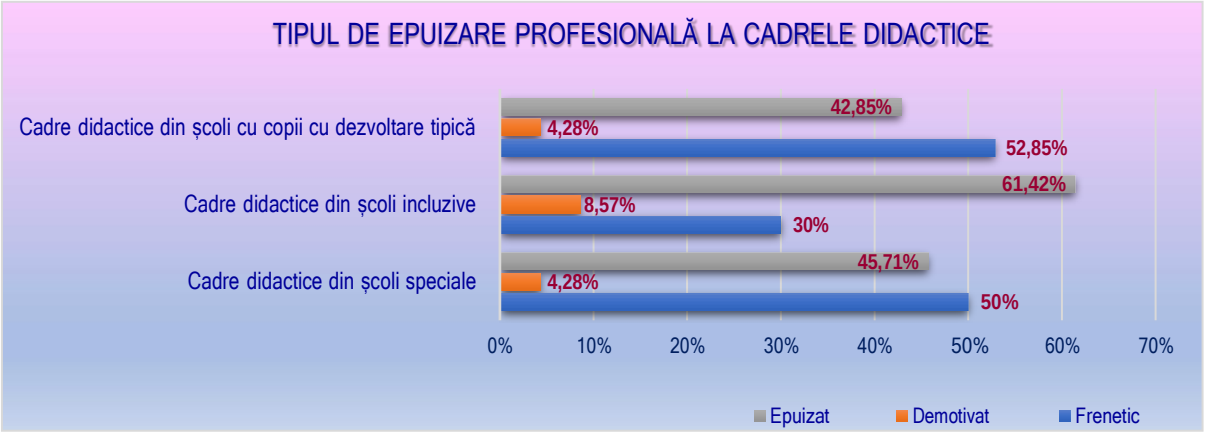


Fig. 2.2. Distribuția rezultatelor cu privire la tipul de epuizare profesională la cadrele didactice

Cel mai puțin răspândit profil la toate categoriile de profesori este profilul demotivant, care presupune pierderea interesului și a satisfacției de a munci. Profilul frenetic se întâlnește mai mult la cadrele didactice din școlile speciale și cele din școlile/clasele cu copii cu dezvoltare tipică. Tipul epuizant, care se caracterizează prin apatie față de sarcinile de muncă și lipsa controlului asupra rezultatului muncii sale, se întâlnește în proporție mai mare la cadrele didactice din școlile incluzive. Fiind interesați dacă aceste diferențe, identificate prin statistica descriptivă, sunt semnificative și pot fi extrapolate la întreaga populație de subiecți, am realizat metoda ANOVA unifactorial, apoi testul Bonferroni.

Tabelul 2.18. Rezultate statistice privind ANOVA unifactorial pentru tipurile/profilurile epuizării profesionale în funcție de titlul / mediul educațional în care activează cadrele didactice

Tipurile/profilurile epuizării profesionale	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	p
Frenetic	196,981	2	98,490	2,173	0,116
Demotivat	1445,724	2	722,862	1,061	0,348
Epuizat	94,867	2	47,433	0,820	0,442

Rezultatele obținute prin analiza de varianță ANOVA unifactorial, dar și prin testul Bonferroni (Anexa 2) depășesc pragul de 0,05, ceea ce înseamnă că nu există diferențe statistice semnificative privind tipurile/profilurile epuizării profesionale între grupurile de profesori, în funcție de tipul de școală/clasă în care activează aceștia. În proporții diferite, toate profilurile epuizării profesionale (frenetic, demotivat, epuizat) se întâlnesc la cadrele didactice, indiferent de tipul de mediul educațional în care activează: clase cu copii cu dezvoltare tipică, clase incluzive, școli speciale.

Pentru a evidenția anumite caracteristici ale subiecților care pot avea un anumit grad de legătură cu epuizarea profesională am aplicat un șir de metode psihodiagnostice pentru identificarea *resurselor personale* ale pedagogilor. Au fost evaluate implicarea motivațională, autoeficacitatea, percepția potrivirii persoanei cu vocația, perfecționismul.

Astfel, rezultatele obținute în urma aplicării *Scalei autoeficienței generale (SES)*, la cele trei grupe de subiecți sunt prezentate în tabelul de mai jos.

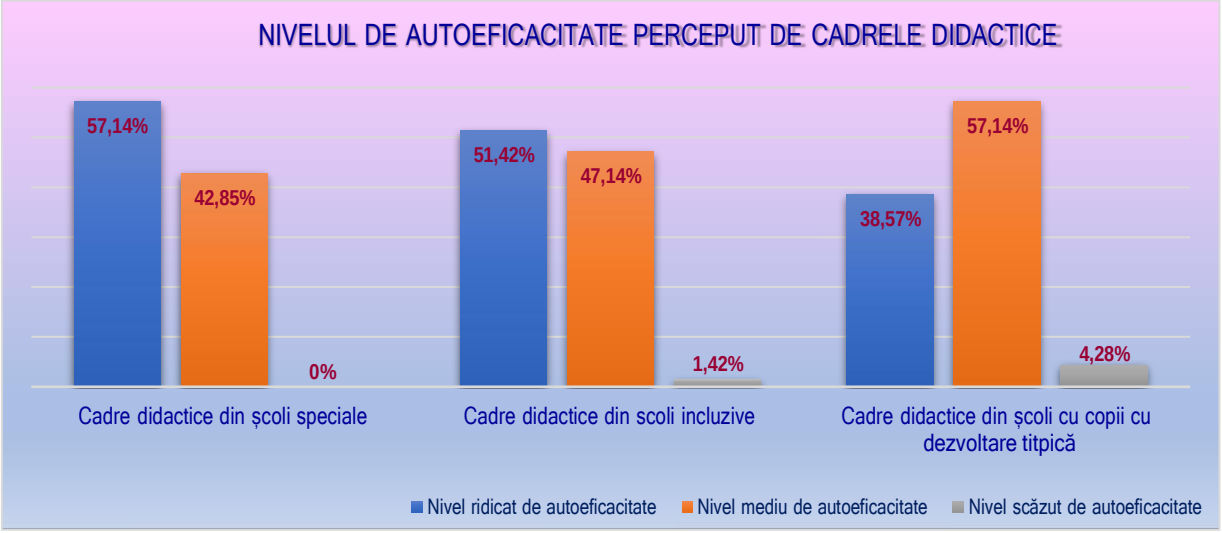


Fig. 2.3. Distribuția rezultatelor cu privire la nivelul de autoeficacitate perceput de cadrele didactice

Datele atestă că majoritatea profesorilor își apreciază la un nivel ridicat și mediu propria capacitate de a se mobiliza pentru a depăși dificultățile întâmpinate în rezolvarea sarcinilor. Considerăm că autoeficacitatea poate fi o resursă eficientă pentru preîntâmpinarea epuizării profesionale în mediile educaționale. Am optat pentru a include această variabilă în cercetarea noastră anume pentru caracterul predictibil al autoeficacității. S-a constatat, deja, că maniera comportamentală se află într-o relație de strânsă dependență cu credințele inițiale despre

capacitatea de a executa un comportament anume, de unde ideea că autoeficacitatea funcționează asemenea unei profeții care se autoîmplinește [53].

A. Bandura [97], autorul care a introdus termenul dat, susține că autoeficacitatea afectează nivelul de motivație și perseverență în fața obstacolelor. Pentru a reuși, oamenii au nevoie de un sentiment de auto-eficacitate, alături de rezistență în fața inevitabilelor obstacole și inechități ale vieții. D. Vasiliu et al. [97] susțin că auto-eficacitatea afectează modul în care oamenii gândesc, alegerile pe care le fac, țelurile pe care și le propun, efortul depus, modul în care anticipează rezultatele și nivelul de rezistență în fața adversității, calitatea vieții emoționale și nivelul de stres și de depresie pe care le experimentează. Astfel, autoeficacitatea este ceea ce un individ consideră că poate să realizeze cu ajutorul abilităților sale în anumite circumstanțe.

Mai multe studii [80, 97] au arătat că persoanele cu o autoeficacitate crescută își stabilesc obiective înalte și prezintă o rezistență crescută în fața dificultăților întâmpinate. În fața stresului generat de situațiile dificile sau amenințătoare, autoeficacitate percepută de către persoană are un rol esențial. A crede sau a nu crede în propria capacitate de a exercita control asupra agentului stresor face diferența de predictibilitate asupra rezultatului. Oamenii cu autoeficacitate percepută ridicată parcurg experiențele dificile, gestionându-și stăpânirea de sine, ajutându-se conștient de experiențele în care au învățat să-și depășească incertitudinile, temerile. Un nivel înalt al autoeficacității presupune încredere în sine, autoevaluare realistă, disponibilitatea de a-și asuma riscuri, simțul împlinirii. Un nivel scăzut al autoeficacității presupune frica de riscuri, teama de incertitudine, sentimente de eșec, anxietate. În cercetarea dată un mic procent de subiecți au nivel scăzut de autoeficacitate. De obicei astfel de persoane trăiesc foarte dur un eșec și prezintă un nivel ridicat de stres; fiind orientați mai mult spre izolare socială, se reduce posibilitatea dezvoltării de relații de susținere și ajutor, crescându-și astfel vulnerabilitatea la depresie. Este îmbucurător faptul, că în cercetarea noastră, un număr mic de cadre didactice au obținut un nivel scăzut de autoeficacitate. În ceea ce privește diferențele dintre grupuri, datele de la metoda ANOVA unifactorial atestă un rezultat nesemnificativ (Sum of Squares = 5,981; df.2; Mean Square = 2,990, F=1,835; p=0, 162). La fel și testul Bonferroni (Anexa 2), care compară grupurile între ele două câte două, a dat un rezultat nesemnificativ.

În continuare, vor fi prezentate rezultatele de la o altă variabilă din studiul nostru, care are statut de resursă personală a cadrului didactic – *percepția potrivirii persoanei cu vocația*. Acest construct psihologic, de natură motivațional-afectivă, are o importanță semnificativă pentru o persoană adultă angajată în profesie, deoarece condiționează implicarea în muncă și menține starea de bine. Mai multe studii [16, 106, 119, 128, 130, 141] susțin că un angajat conștient că este potrivit cu profesia sa va percepe munca pe care o desfășoară ca fiind semnificativă, ceea ce-i va asigura

motivația intrinsecă de a depune efort și de a se implica cât mai mult pentru a obține performanță. Această situație este explicată și de teoria „extinde și clădește" abordată de Fredrickson în a. 2001 și dezvoltată ulterior, în a. 2009 de Yu [apud. 73], care susține că potrivirea persoană–profesie conduce la o stare afectivă pozitivă în contextul muncii, angajații simțindu-se confortabil și competenți. Considerăm că percepția potrivirii persoanei cu vocația este foarte importantă, în special, la pedagogi în timpul actual, în condițiile în care sistemul educațional se confruntă cu fluctuație mare de personal. Mai mult ca atât, munca didactică ține în primul rând de vocație, care îi motivează pe cei ce și-au luat asupra lor misiunea nobilă de a-i educa pe copii și tineri.

Administrând chestionarul care identifică gradul de *percepție a potrivirii persoanei cu vocația* la cadrele didactice din studiul nostru am obținut următoarele rezultate:

Tabelul 2.19. Distribuția rezultatelor cu privire la gradul de percepție a potrivirii persoanei cu vocația la cadrele didactice

Grupuri experimentale	**Acord total** privind potrivirea persoanei cu vocația	**Acord parțial** privind potrivirea persoanei cu vocația	**Dezacord total** privind potrivirea persoanei cu vocația
Cadre didactice din școlile speciale	58,57%	34,27%	7,14%
Cadre didactice din școlile incluzive	35,71%	60,1%	4,28%
Cadre didactice din școlile cu copii cu dezvoltare tipică	44,28%	47,15%	8,57%

Datele obținute atestă, că nu toți profesorii percep potrivirea propriei persoane cu vocația. Astfel, cei mai mulți care susțin că valorile, aptitudinile, nevoile și interesele lor se potrivesc cu cele ale ocupației/profesiei/vocației sunt cadrele didactice care activează în școlile speciale (58,57%), apoi cei din învățământul de masă, care lucrează doar cu copii cu dezvoltare tipică (44,28%) și în final – profesorii din școlile incluzive (35,71%). Mai mulți autori consacrați atât din pedagogie, cât și din diverse domenii ale psihologiei au susținut rolul important al acestei dimensiuni atitudinale (PPV) pentru profesia de profesor – considerată o muncă emoțională și chiar un risc asumat deoarece „instruiește, educă, îndeamnă, dirijează, cultivă și organizează, corectează, perfecționează și evaluează neîncetat procesul formării și desăvârșirii calităților necesare omului de mâine", așa cum a scris renumitul pedagog clujean D. Salade [76]. Convingerea profesorului că personalitatea lui se potrivește totalmente cu activitatea lui profesională vă facilita obținerea a maximum de rezultate în orice împrejurare, cu oricare tip de elev, în orice clasă. Bakker et al. [91] susține că potrivirea persoanei cu vocația va contribui la consolidarea în timp a unor resurse personale necesare pentru implicarea în muncă, pentru stare de bine și pentru prevenirea epuizării profesionale. Potrivirea persoanei cu vocația duce spre

centralitatea muncii, care se referă la importanța pe care individul o acordă muncii în configurația vieții sale. Dacă pedagogul percepe înalt potrivirea persoanei cu vocația, atunci munca didactică va ocupa un loc central în viața sa.

În cercetarea noastră, din păcate, au fost identificați subiecți care au convingerea că nu există nici o potrivire dintre profesia didactică și personalitatea proprie. Ei consideră că activitatea pedagogică nu le oferă șansa de a face lucrurile la care se pricep cel mai bine, nu corespunde cu interesele, nevoile și valorile proprii. Aceste persoane nu trăiesc sentimentul împlinirii profesionale. Asemenea situații sunt disfuncționale, nesanogene, atât pentru profesor, cât și pentru elev, care va simți permanent o anumită tensiune și disconfort. Profesia didactică este multifuncțională, presupunând combinarea reușită a rolului de profesor cu cel de prieten, asistent, mentor, persoană de încredere etc. Tocmai acest specific al activității didactice presupune că personalitatea profesorului să se potrivească cu vocația pedagogică.

Fiind interesați de comparația cadrelor didactice care activează în medii educaționale diferite, am aplicat ca metode statistice inferențiale ANOVA unifactorial (Sum of Squares = 3,267; df.2; Mean Square = 1,633, F=2,197; p=0,114) și testul Bonferroni (Anexa 2), obținând valori care nu atestă diferențe semnificative între pedagogii care activează în școli/clase cu copii cu dezvoltare tipică, școli/clase incluzive, școli speciale.

Următoarea variabilă independentă studiată în cercetarea noastră este *perfecționismul.* În literatura de specialitate perfecționismul este abordat ca trăsătură de personalitate, element al motivației, un tip de comportament, dar și ca patologie (în cazul perfecționismului nevrotic). În cercetarea noastră vom aborda perfecționismul funcțional cu statut de resursă personală. În urma aplicării *Chestionarului perfecționismului,* am obținut următoarele rezultate:

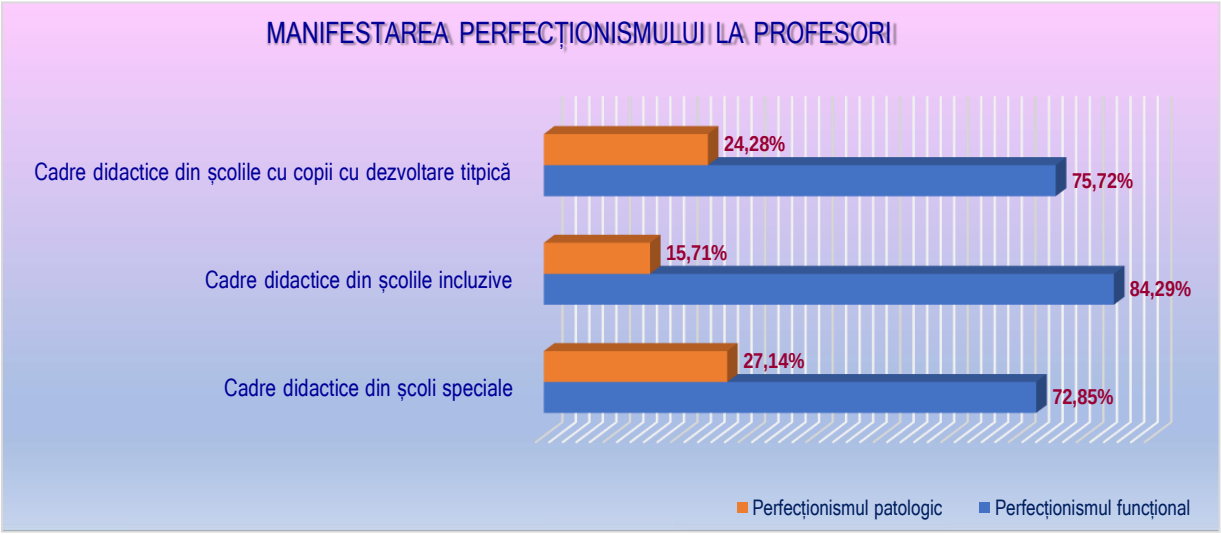


Fig. 2.4. Distribuția rezultatelor privind manifestarea perfecționismului la profesori

Rezultatele cele mai bune au fost cele ale cadrelor didactice din școlile incluzive cu un procent de 84,29%, urmate de cadrele didactice din școlile cu copii cu dezvoltare tipică cu 75,72%, apoi cele din școlile speciale – 72,85%. Marea majoritate a pedagogilor se caracterizează prin perfecționismul funcțional (sănătos). După C. Platon [68, 69], perfecționismul funcțional este caracterizat prin sentimentul de libertate al individului de a fi mai mult sau mai puțin precis sau perfect în funcție de situație, chiar dacă are o atitudine și comportament perfecționist, cu standarde ridicate pentru el însuși. Atitudinea perfecționistă este preluată în scopul obținerii unei satisfacții personale și nu pentru a obține aprobarea altora sau pentru a evita niște consecințe negative. Obiectivele stabilite sunt realiste și accesibile, în urma realizării cărora persoana obține satisfacție, și nu anxietate. În același timp, persoana este capabilă să recunoască și să accepte că poate face erori, fiind conștientă de valoarea sa personală, percepută ca fiind independentă de valoarea celor din jur. Perfecționismul disfuncțional (patologic, nevrotic) presupune trăirea unui disconfort emoțional permanent, un nivel înalt de anxietate, persistența problemelor interpersonale, problemelor de adaptare, depresie sau surmenaj etc. Perfecționismul patologic duce la pierderea posibilității de relaxare, iar tensiunea permanentă duce la crize nervoase și la epuizare profesională. Perfecționiștii nevrorici reacționează bolnăvicios la orice critică, cu greu se acomodează în condiții noi, nu preferă să colaboreze cu cei din jurul lor, ci doar să concureze. Ulterior, perfecționiștii încep să simtă oboseală cronică, griji și disperare, probleme de sănătate cauzate de stres: dureri de cap, slăbiciune, acutizarea bolilor cronice [68, 69, 140]. Pentru a determina dacă există diferențe semnificative privind manifestarea perfecționismului la cadrele didactice care activează în medii educaționale diferite am analizat rezultatele obținute prin ANOVA unifactorial (Sum of Squares = 2900,086; df.2; Mean Square = 1450,043; F=4,540; p=0,012). Valorile obținute reflectă un rezultat semnificativ, adică per total există diferențe statistic semnificative între pedagogii din cele trei grupuri. Pentru a vedea între care anume, din cele trei grupuri diferențele sunt mai evidente am analizat datele de la testul statistic Bonferroni. Astfel, s-au obținut diferențe semnificative doar într-un singur caz: între cadre didactice din școlile incluzive și cei din școlile speciale (Mean Difference = 9,100; p=0,009).

Variabila *implicarea motivațională,* este utilizată în cercetarea noastră cu statut de resursă personală a cadrului didactic. Astfel dacă se va cunoaște ce anume îi motivează pe oameni în activitatea profesională, ce stă la baza comportamentului lor motivat la locul de muncă, atunci se poate întreprinde anumite măsuri pentru a preveni burnoutul [55]. Implicarea motivațională este prima parte a procesului motivațional, care determină orientarea sau direcția angajamentului motivațional, adică ceea ce canalizează atenția și interesul motivațional al unei persoane, spre ceea ce tinde acea persoană din punct de vedere motivațional, tipul de recompensă sau de satisfacție

care îl interesează și îl implică personal [35, 36]. Utilizând chestionarul elaborat de T. Constantin și colab. *Implicarea Motivațională,* am identificat următoarele scale: implicare egocentrică (plăcere) și internalistă (provocare) pentru motivația de tip intrinsec și implicare instrumentală (recompensă) și socială (recunoaștere) pentru motivația de tip extrinsec [35]. Conform autorilor chestionarului, este posibilă prin combinarea rezultatelor la aceste scale trasarea unui profil individual complex care poate fi interpretat prin luarea concomitentă în calcul a celor patru factori.

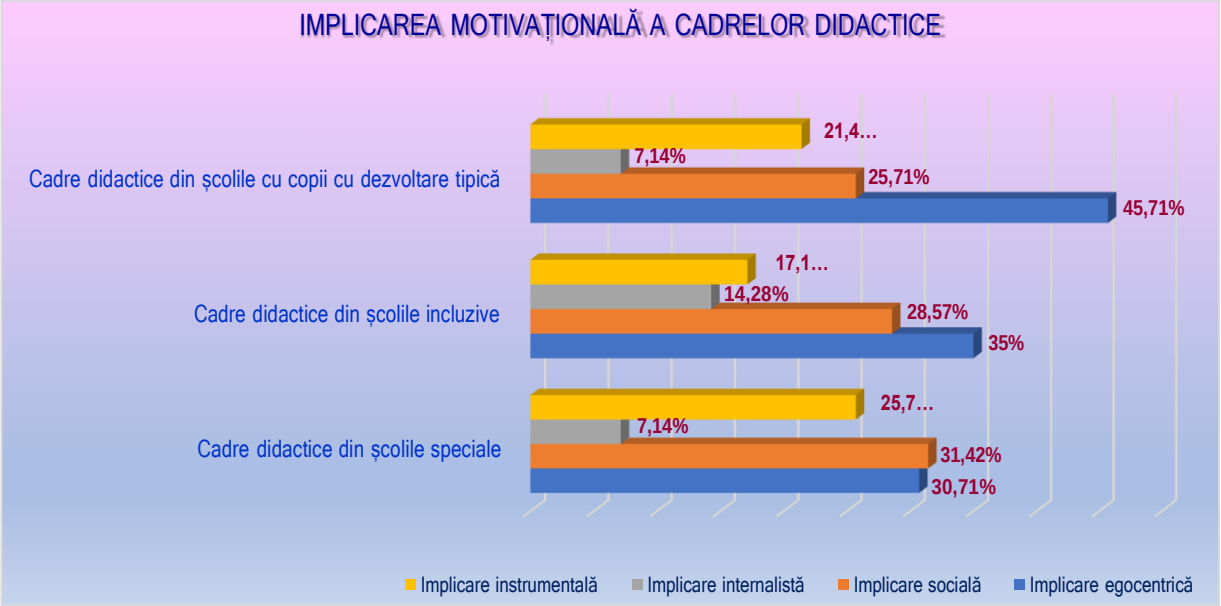


Fig. 2.5. Distribuția rezultatelor cu privire la implicarea motivațională a cadrelor didactice

Așadar, se observă o tendință mai mare spre implicarea egocentrică, pedagogii fiind motivați predominant de plăcerea de a lucra, apoi urmează nevoia de recunoaștere și aprobare socială, apoi implicarea instrumentală (remunerare și creștere ierarhică) și în final implicarea instrumentală. Pentru a determina dacă există diferențe semnificative între grupurile de pedagogi care lucrează în medii educaționale diferite, am analizat datele obținute prin ANOVA unifactorial. Rezultatele prezentate în tabelul de mai jos atestă diferențe semnificative în ceea ce privește tipurile de implicare motivațională la pedagogi.

Tabelul 2.20. Rezultate statistice privind ANOVA unifactorial pentru tipurile de implicare motivațională în funcție de titlul / mediul educațional în care activează cadrele didactice

Tipurile implicării motivaționale	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	p
Implicarea egocentrică	7436,086	2	3718,043	215,510	0,000
Implicare socială	43,400	2	21,700	4,603	0,011
Implicare internalistă	61,402	2	30,706	7,708	0,001
Implicare instrumentală	152,181	2	76.090	7,576	0.001

Datele obținute reflectă diferențe în ceea ce privește implicarea motivațională la cele trei grupe de pedagogi implicate în cercetare. Aplicând testul Bonferroni, prin comparația grupurilor două câte două, am stabilit între care eșantioane diferențele sunt mai semnificative. Astfel, implicarea egocentrică (care presupune preferințe pentru sarcini plăcute/preferate, fără presiuni externe) este vădit mai accentuată la grupul profesorilor care activează în clasele doar cu elevi cu dezvoltare tipică, comparativ cu cei care activează în școlile speciale cu elevi cu dizabilități (Mean Difference = 12,500; p=0,000). Implicarea socială este prezentă în mai mare măsură la pedagogii din învățământul special, comparativ cu cei care activează în școlile/clasele cu copii cu dezvoltare tipică (Mean Difference = 0,957; p=0,029) și cei care activează în școlile/clasele incluzive (Mean Difference = 0,971; p=0,026). Implicarea internalistă, care presupune preferințe pentru provocare, sarcini dificile și auto-validare, se diferențiază semnificativ la grupurile – învățământ special și învățământ de masă cu copii cu dezvoltare tipică (Mean Difference = 1,314; p=0,029). Pentru implicarea instrumentală, diferențe semnificative au fost identificate tot între aceste două grupuri de subiecți (Mean Difference = 2,071; p=0,000). Cadrele didactice din școlile speciale manifestă mai vădit preferințe pentru recompense concrete, materiale sau ierarhice, comparativ cu ceilalți.

Este important ca motivele care orientează persoana spre activitatea de muncă să poată fi satisfăcute în contextul profesional. Mai mulți autori [11, 26, 32, 34, 82, 85,] au arătat că dacă caracteristicile postului pot asigura satisfacerea motivelor angajatului, atunci se va crea un mecanism motivațional pentru realizarea cu succes a muncii, implicare și stare de bine, astfel fiind prevenind epuizarea profesională.

În cele ce urmează vom prezenta rezultatele obținute pentru *resursele postului* – variabilă independentă în cercetarea de față. Am optat pentru această variabilă, dat fiind faptul că multe studii, cum ar fi cele ralizate de I. Boșneag, A.A. Petruș, R.I. Besciu & D.C. Lăcătuș [16]; M. S. Christian, A. S. Garza & J. E. Slaughter [105]; J. R. B. Halbesleben [126]; W. B. Schaufeli & A. B. Bakker [148], au demonstrat că resursele postului au o valoare predictivă pentru implicarea în muncă și respectiv diminuarea epuizării profesionale. Noi suntem interesați de a vedea dacă unele resurse ale profesiei de pedagog pot menține starea de bine a cadrului didactic și pot preîntâmpina epuizarea profesională. Astfel în urma aplicării *Scalei de evaluare a resurselor postului,* care evaluează autonomia postului, suportul social, feedbackul pentru performanță și oportunități pentru dezvoltare, au fost obținute următoarele rezultate:

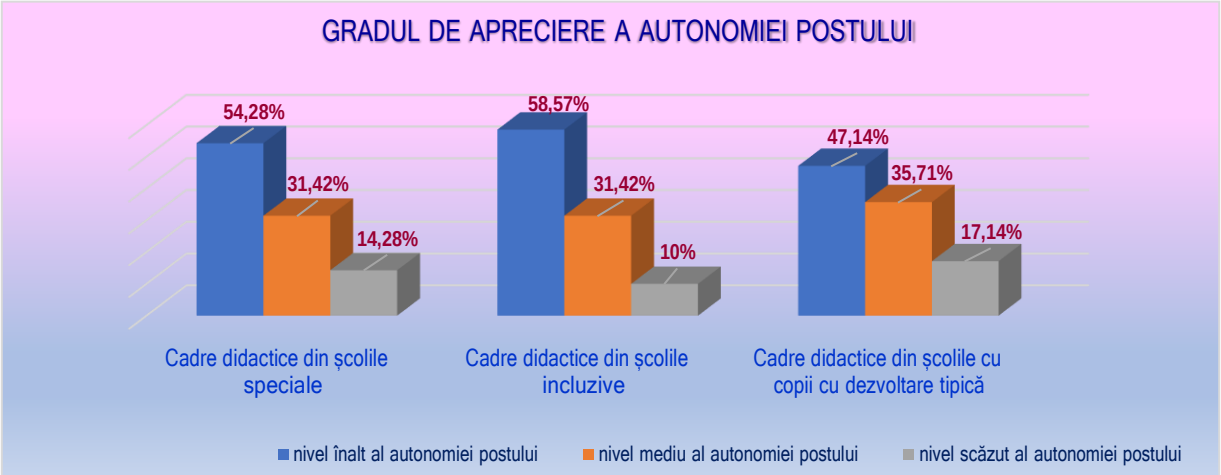


Fig. 2.6. Distribuția rezultatelor cu privire la gradul de apreciere a autonomiei postului

Așadar, măsura în care angajații consideră că au libertate în realizarea sarcinilor și sunt implicați în luarea deciziilor și au control asupra muncii lor este apreciată diferit de către pedagogii implicați în cercetarea noastră. Cei mai mulți din cei care apreciază înalt autonomia postului sunt cadrele didactice care activează în școlile incluzive (58,57%), apoi urmează profesorii din școlile speciale (54,28%), și în final profesorii din școlile cu copii cu dezvoltare tipică (47,14%). Pentru acești pedagogi instituția de învățământ în care activează oferă oportunități de afirmare a autonomiei, asumarea deciziilor și libertatea în a alege modul de realizare al sarcinilor. Însă, 41,42% din profesorii implicați în cercetare apreciază la un nivel scăzut autonomia postului, școala în care activează nu încurajează valori ce promovează libertatea și autonomia, indivizii nu-și pot realiza nevoile psihologice de flexibilitate, de exprimare a aspirațiilor, de a avea libertatea în a alege modul de realizare al sarcinilor profesionale.

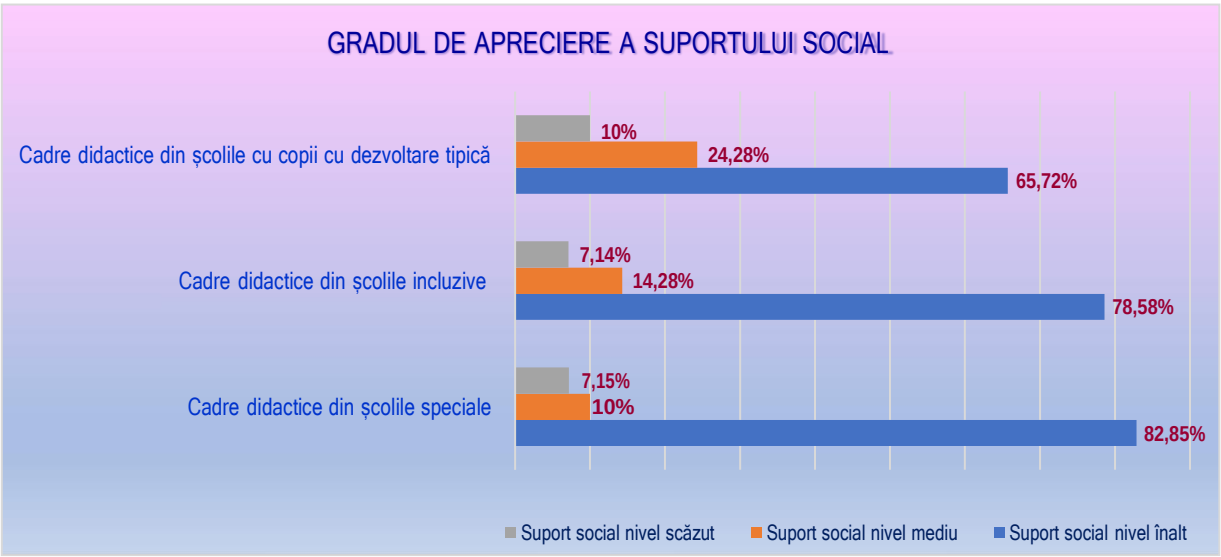


Fig. 2.7. Distribuția rezultatelor cu privire la gradul de apreciere a suportului social

Salutabil fapt – majoritatea cadrelor didactice apreciază la nivel înalt sprijinul social acordat în instituția de învățământ în care activează. Și la nivel teoretic, și la nivel practic deja este cunoscut că oamenii și interacțiunile dintre aceștia reprezintă sursa principală a dezvoltării, învățării, implicării în muncă. Suportul social, bazat pe o comunicare clară și deschisă între angajați și conducere, precum și între colegi, poate contribui la o înțelegere mai bună a așteptărilor și obiectivelor, la soluționarea problemelor și la crearea unui mediu de lucru colaborativ. Sprijinul social din partea colegilor de breaslă poate conduce la creșterea satisfacției profesionale a pedagogilor, precum și la creșterea calității serviciilor educaționale furnizate de instituția școlară beneficiarilor primari – elevilor.

La un număr mai mic de subiecți se manifestă un grad mediu și scăzut al aprecierii sprijinului social din partea colegilor, iar o posibilă explicație pentru acest rezultat ar putea fi aceea că acest sprijin este considerat un ajutor reciproc implicit.

Suportul social este direct legat cu socializarea organizațională – procesul prin care angajați se familiarizează și învață despre valorile, normele, așteptările și cultura unei organizații/ instituții. Scopul socializării organizaționale este de a ajuta angajații să se adapteze la schimbările de lucru, să înțeleagă obiectivele și valorile echipei de lucru și să se asimileze în cultura organizațională a instituției. Acest proces implică atât procese formale, cât și informale, cum ar fi programe de intervenție, sesiuni de formare, mentorat, feedback și interacțiuni sociale între noii angajați și personalul existent. Valențele suportului social este reflectat în mai multe teorii psihologice, cum ar fi *teoria suportului social,* prezentată în articolul științific „Assessing social support: The Social Support Questionnaire” elaborat de Sarason, Levine, Basham și Sarason în a. 1983 [145]. Această teorie sugerează că suportul social poate avea un efect pozitiv asupra sănătății mentale și fizice a angajaților și poate contribui la crearea unui mediu de lucru sigur din punct de vedere psihologic.

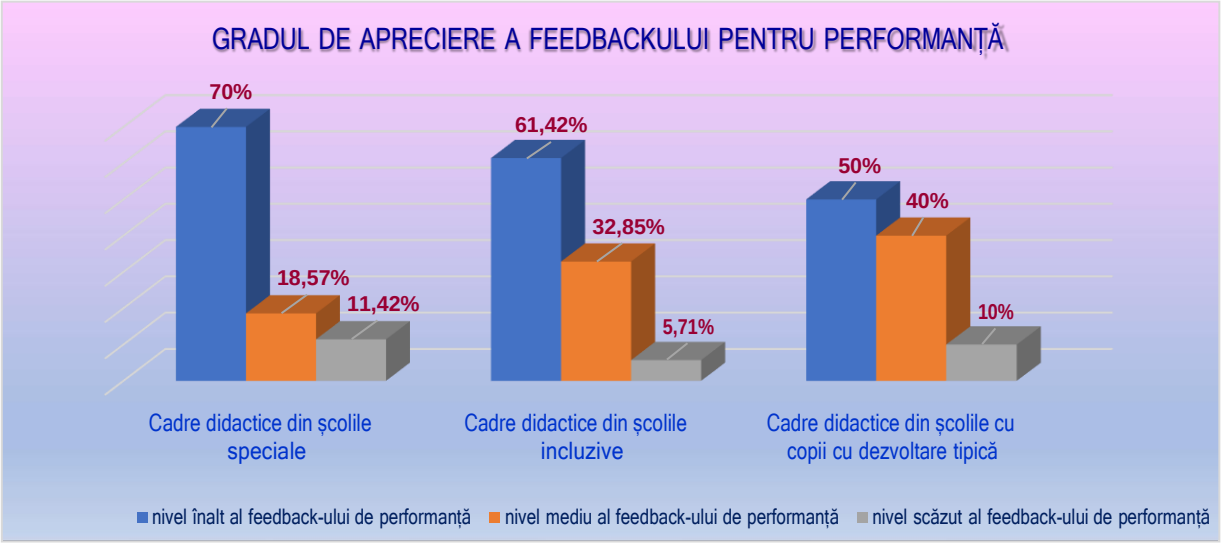


Fig. 2.8. Distribuția rezultatelor cu privire la gradul de apreciere a feedbackului pentru performanță

Datele obținute atestă că cei mai mulți dintre profesori care apreciază la un nivel înalt feedbackul pentru performanță sunt cei din școlile speciale, apoi cei din școlile incluzive și în final cei din învățământul de masă, cu copii cu dezvoltare tipică. Ei susțin că primesc suficiente informații în legătură cu obiectivele muncii, rezultatele și calitatea activității realizate.

1. Pentru personalul didactic obținerea de informații, în mod constructiv, despre propria activitate este foarte importantă, dat fiind faptul că este direct legat de creșterea moralului și a intenției de a rămâne în sistemul educațional. Feedbackul oferă angajatului din domeniul educației o percepție mai clară referitor la performanța sa actuală și nivelul de performanță la care se așteaptă, făcându-l să simtă valoarea muncii sale zilnice. De menționat, că feedbackul poate deveni un instrument eficient pentru prevenirea epuizării profesionale doar în cazul în care este gestionat și oferit constructiv de către manageri, colegi, beneficiari ai muncii. Oferirea unui feedback constructiv și evaluarea regulată a performanței pot ajuta angajații din învățământ să înțeleagă punctele lor forte și slabe și să identifice domeniile în care pot îmbunătăți. Aceasta poate contribui la creșterea performanței și la stabilirea obiectivelor mai realiste. Implementarea feedbackului pozitiv și constructiv poate fi realizată prin următoarele metode:

2. Crearea unui cadru formal de feedback – Instituțiile de învățământ ar putea să dezvolte un program de formare pentru lideri și manageri cu privire la acordarea de feedback pozitiv și constructiv. În plus, ar putea fi implementate procese și instrumente formale pentru acordarea feedbackului, cum ar fi chestionare de evaluare a performanțelor, evaluări 360 de grade sau evaluări ale obiectivelor.

3. Crearea unui mediu deschis și de încredere – Instituțiile de învățământ ar putea să creeze un mediu în care angajații să se simtă confortabil să ofere și să primească feedback. Acest lucru poate fi realizat prin crearea unui climat de încredere, în care angajații să se simtă în siguranță să își exprime opiniile și gândurile fără teamă de repercusiuni.

4. Acordarea de feedback continuu – Feedbackul trebuie să fie un proces continuu și nu doar un eveniment izolat. Managerii ar trebui să ofere feedback constant angajaților lor pentru a-i ajuta să se dezvolte și să își îmbunătățească performanța.

5. Promovarea feedbackului de la colegi – Feedbackul nu trebuie să fie doar din partea managerilor. Instituția de învățământ ar putea să încurajeze feedbackul între colegi pentru a îmbunătăți performanța echipelor și a crea un mediu de colaborare și învățare continuă.

6. Implementarea acțiunilor de îmbunătățire – Feedbackul trebuie să conducă la acțiuni concrete pentru îmbunătățirea performanței individuale și a echipei. Instituția de învățământ ar putea să stabilească obiective clare și să implementeze un plan de acțiune pentru a aborda problemele identificate prin feedback.

Următoarea variabilă cu statut de resursă a postului cercetată în lucrarea data este *oportunități pentru dezvoltare.* Rezultatele preliminare sunt prezentate în cele ce urmează:

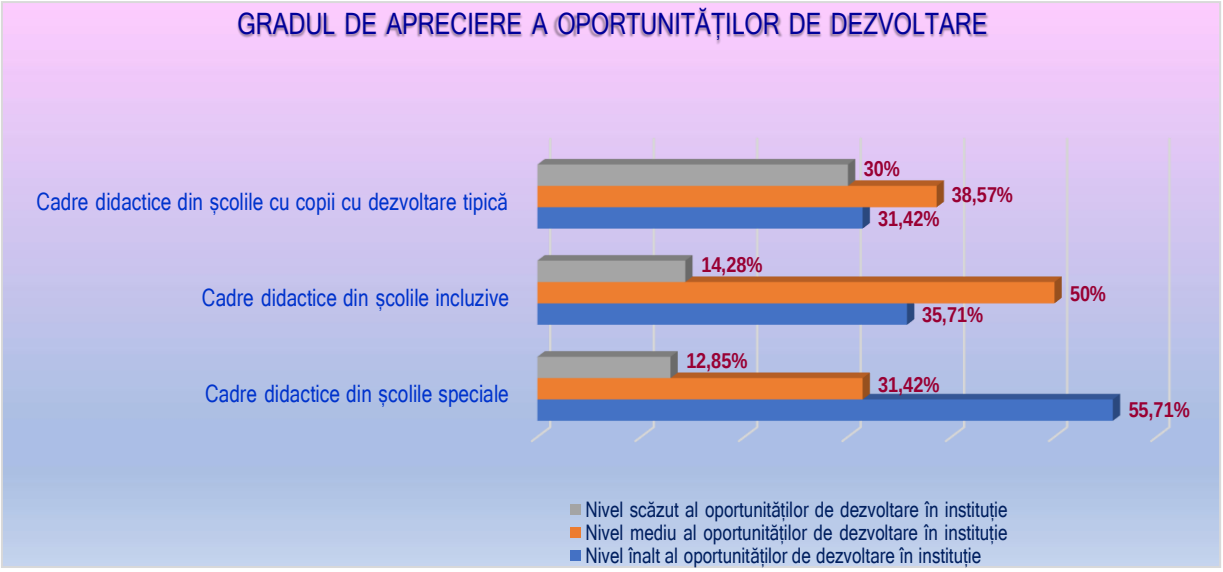


Fig. 2.9. Distribuția rezultatelor cu privire la gradul de apreciere a oportunităților de dezvoltare

Analizând datele, atestăm că mai puțini profesori apreciază la un nivel înalt oportunitățile de dezvoltare în cadrul școlii în care activează, comparativ cu celelalte resurse ale postului expuse mai sus. Astfel, doar 35,71% dintre cadrele didactice din școlile incluzive susțin cu fermitate că au posibilitatea de a-și dezvolta punctele forte, competențele profesionale necesare pentru

schimbările din domeniu și posibilitatea de avansare în carieră. Cei mai pesimiști în acest sens sunt profesorii din școlile cu copii cu dezvoltare tipică (30%), care apreciază la un nivel scăzut oportunitățile de dezvoltare din instituția în care activează. Corelând aceste rezultate cu cele obținute în urma aplicării *Chestionarului nestandardizat privind identificarea factorilor cauzali percepuți care duc la epuizare profesională,* atestăm aceeași realitate – particularitățile anturajului școlii (gălăgie, agitație intermitente, elevi care solicită mult efort emoțional, părinți nemulțumiți, grabă, neatenție, lucrări îndeplinite pe jumătate etc.) – duc la limitarea oportunităților de dezvoltare a pedagogilor. De obicei, dacă vrea să studieze, profesorului îi rămân week-end-urile și vacanțele, adică ultimele clipe de răgaz și atenție rezervate familiei. Această realitate dură a contextului în care activează cadrul didactic, favorizează apariția epuizării emoționale.

În scopul determinării diferențelor dintre grupurile implicate în cercetare privind resursele postului am analizat rezultatele obținute prin ANOVA unifactorial.

Tabelul 2.21. Rezultate statistice privind ANOVA unifactorial pentru resursele postului în funcție de titlul / mediul educațional în care activează cadrele didactice

Tipurile implicării motivaționale	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	p
Autonomia postului	278,743	2	139,371	422,488	**0,000**
Sprijinul social din partea colegilor	8,924	2	4,462	10,758	**0,000**
Feedbackul pentru performanță	0,038	2	0,019	0,044	0,957
Oportunități de dezvoltare	1,800	2	0,900	1,835	0,162

Datele obținute reflectă diferențe semnificative între grupuri pe dimensiunile autonomia postului și sprijinul social din partea colegilor, iar pentru celelalte resurse ale postului (feedbackul pentru performanță și oportunități de dezvoltare) diferențele sunt nesemnificative. Analizând rezultatele testului statistic Bonferroni, pentru variabila autonomia postului am identificat diferențe între pedagogii din învățământul special și cel de masă / clase doar cu elevi cu dezvoltare tipică (Mean Difference = 2,400; p=0,000) și între profesorii din învățământul incluziv și cel de masă (Mean Difference = 2,486; p=0,000). Așadar, cadrele didactice din diferite medii educaționale percep diferit această resursă a postului.

În continuare ne propunem să identificăm în ce măsură resursele personale și resursele profesiei de pedagog explică direct varianța epuizării profesionale și a dimensiunilor acesteia, prin corelațiile pe care vrem să le determinăm.

2.4. Relația dintre resursele personale, resursele postului și epuizarea profesională la cadrele didactice

În vederea verificării ipotezei, conform căreia *există o relație de interdependență între dimensiunile epuizării profesionale și resursele personale ale cadrelor didactice; între epuizarea profesională și resursele postului,* am analizat datele obținute prin studiul corelațional. Pentru a identifica existența unor asocieri între autoeficacitate, perfecționism, percepția potrivirii persoanei cu vocația, implicarea motivațională, autonomia postului, suportul social al colegilor, recunoașterea pentru performanță, oportunități de dezvoltare și dimensiunile epuizării profesionale am calculat coeficientul de corelație Bravais-Pearson, pentru subiecții din cele trei grupuri experimentale. Astfel, pentru grupul cadrelor didactice care activează doar în învățământul special, am obținut următoarele valori:

Tabelul 2.22. Matricea de corelații dintre dimensiunile epuizării profesionale și resursele personale la cadrele didactice din învățământul special

Dimensiunile epuizării profesionale	**Extenuare emoțională**	**Depersonalizare**	**Reducerea realizărilor personale**
Autoeficacitatea	r=-0,047; p=0,701	r=-0,102; p=0,401	r=-0, 079; p=0,516
Percepția potrivirii persoanei cu vocația	r=0,013; p=0,918	r=0,155; p=0,199	r=0,106; p=0,384
Perfecționismul funcțional	**r=-0,306; p=0,010**	r=-0,202; p=0,093	**r=-0,437; p=0,000**
Implicare motivațională egocentrică	**r=0,312; p=0,009**	r=0,280; p=0,019	**r=0,507; p=0,000**
Implicare motivațională internalistă	r=0,015; p=0,904	r=0,146; p=0,227	r=0,060; p=0,622
Implicare motivațională socială	r=0,093; p=0,443	r=0,136; p=0,202	r=0,041; p=0,738
Implicare motivațională instrumentală	**r=0,347; p=0,001**	**r=0,400; p=0,001**	**r=0,360; p=0,002**

Datele obținute relevă corelație invers proporțională dintre extenuarea emoțională, reducerea realizărilor personale și perfecționismul funcțional. Adică, dacă perfecționismul este disfuncțional/nesanogen, cadrele didactice care activează în școli speciale vor fi mai predispuse spre manifestarea extenuării profesionale și trăirea sentimentului de reducere a realizărilor personale. Perfecționismul corelează puternic invers proporțional cu toate tipurile/profilurile burnoutului: cu profilul epuizat (r=-0,456; p=0,000), cu tipul demotivat r=-0,404; p=0,001), cu tipul frenetic (r=-0,297; p=0,013). Dacă un cadru didactic manifestă perfecționism funcțional, atunci tipurile burnoutului vor fi mai moderate.

Un grad înalt de asociere s-a stabilit și între dimensiunile epuizării profesionale și implicarea motivațională egocentrică și instrumentală. Dacă la locul de muncă nu sunt satisfăcute nevoile ce țin de recompense concrete, materiale sau ierarhice și nevoile de autonomie, de a lucra fără presiuni, atunci șansa de a manifesta epuizarea profesională este mult mai mare la profesorii din învățământul special. Valorile obținute ne permit să afirmăm că perfecționismul funcțional are capacitate de predictor pentru prevenirea extenuării emoționale și a reducerii realizărilor personale, iar satisfacerea nevoilor egocentrice și internaliste pot fi predictori pentru prevenirea tuturor dimensiunilor burnoutului.

Corelând resursele personale cu dimensiunile epuizării profesionale la profesorii care activează în învățământul incluziv, am obținut următoarele rezultate:

Tabelul 2.23. Matricea de corelații dintre dimensiunile epuizării profesionale și resursele personale la cadrele didactice din învățământul incluziv

Dimensiunile epuizării profesionale	**Extenuare emoțională**	**Depersonalizare**	**Reducerea realizărilor personale**
Autoeficacitatatea	**r=-0,244; p=0,023**	r=-0,109; p=0,307	r=-0, 039; p=0,751
Percepția potrivirii persoanei cu vocația	**r=-0,248; p=0,038**	r=-0,180; p=0,137	**r=-0,246; p=0,023**
Perfecționismul funcțional	**r=-0,271; p=0,070**	**r=-0,248; p=0,038**	**r=-0,263; p=0,028**
Implicare motivațională egocentrică	r=0,037; p=0,760	r=0,015; p=0,904	r=0,175; p=0,147
Implicare motivațională internalistă	r=0,121; p=0,318	r=0,111; p=0,360	r=0,024; p=0,845
Implicare motivațională socială	r=0,120; p=0,321	**r=0,236; p=0,031**	r=0,122; p=0,313
Implicare motivațională instrumentală	r=0,022; p=0,856	r=0,141; p=0,240	r=0,022; p=0,856

Datele obținute în urma statisticilor corelaționale în cadrul eșantionului de pedagogi care activează în instituții incluzive relevă mai puține corelații semnificative dintre variabilele implicate în cercetare, comparativ cu celelalte două grupuri experimentale. Astfel am obținut doar o corelație cu implicarea motivațională, și anume între implicarea motivațională socială și depersonalizare.

Dacă preferințele pentru validarea externă, pentru recunoaștere și feedback social sunt realizate în cadrul activității didactice, atunci profesorii vor fi mai puțin predispuși spre depersonalizare și viceversa – nerealizarea nevoilor sociale, de apreciere, de comunicare, de interrelaționare poate duce la apariția epuizării profesionale, în special cinismul.

Spre deosebire de grupul cadrelor didactice care activează în învățământul special, în cazul acestui eșantion, am obținut corelații semnificative între autoeficacitate și epuizare emoțională; între percepția potrivirii persoanei cu vocația și epuizare profesională cu reducerea realizărilor personale și între percepționalismul funcțional cu toate dimensiunile burnoutului.

Toate corelațiile sunt invers proporționale, adică un nivel scăzut al resurselor personale poate duce la un nivel înalt al epuizării profesionale. Lipsa acestor resurse personale la pedagogii care activează în instituții educaționale incluzive constituie predictori în apariția și manifestarea epuizării profesionale. Un grad înalt de corelație am obținut între percepția potrivirii persoanei cu vocația și extenuarea emoțională și reducerea realizărilor personale, ceea ce nu s-a identificat la pedagogii care activează în școlile speciale. Putem spune că percepția potrivirii intereselor, abilităților, nevoilor cu profesia exercitată poate preveni extenuarea emoțională și reducerea realizărilor personale. Astfel de rezultate, care atestă valoarea predictivă a percepției potrivirii persoanei cu vocația pentru prevenirea epuizării la locul de muncă și stimularea implicării în muncă au fost identificate de A. L. Kristof [130], I. Boșneag et al. [16] etc. Dacă profesorul consideră că profesia îi oferă șansa de a face lucrurile la care se pricepe cel mai bine; profesia corespunde cu interesele și valorile proprii, atunci ar putea face față factorilor stresori pentru a preveni apariția epuizării profesionale. S-a determinat că percepția potrivirii persoanei cu vocația facilitează utilizarea altor resurse personale și maximizarea resursele postului prin acțiuni proactive ale angajatului.

În vederea analizei modului de asociere dintre epuizarea profesională și resursele personale și ale postului la cadrele didactice care activează în școlile/clasele cu elevi cu dezvoltare tipică prezentăm corelațiile obținute în urma statisticilor inferențiale.

Tabelul 2.24. Matricea de corelații dintre dimensiunile epuizării profesionale și resursele personale la cadrele didactice care activează în școli/clase cu elevi cu dezvoltare tipică

Dimensiunile epuizării profesionale	**Extenuare emoțională**	**Depersonalizare**	**Reducerea realizărilor personale**
Autoeficacitatatea	**r=-0,275; p=0,029**	r=-0,109; p=0,307	r=-0, 084; p=0,491
Percepția potrivirii persoanei cu vocația	**r=-0,244; p=0,042**	**r=0,267; p=0,025**	**r=-0,371; p=0,002**
Perfecționismul funcțional	**r=-0,243; p=0,042**	**r=-0,257; p=0,041**	**r=-0,332; p=0,005**
Implicare motivațională egocentrică	r=0,06; p=0,963	r=0,132; p=0,277	r=0,046; p=0,704
Implicare motivațională internalistă	r=0,074; p=0,543	**r=0,317; p=0,040**	**r=0,343; p=0,004**
Implicare motivațională socială	r=0,150; p=0,215	**r=0,236; p=0,031**	**r=0,286; p=0,031**
Implicare motivațională instrumentală	r=0,025; p=0,835	**r=0,365; p=0,002**	r=0,141; p=0,243

Corelațiile dintre resursele personale ale cadrelor didactice care activează în școlile/clasele cu elevi cu dezvoltare tipică și dimensiunile epuizării profesionale sunt diferite după intensitate. Astfel, cele mai puternice corelații au fost depistate între percepția potrivirii persoanei cu vocația,

perfecționismul funcțional și toate dimensiunile burnoutului. Interesant este faptul, că am obținut la grupul profesorilor care lucrează cu elevi cu dezvoltare tipică un grad înalt de asociere între mai multe tipuri de implicare motivațională (internalistă, socială, instrumentală) și depersonalizarea și reducerea realizărilor personale. Această situație confirmă încă o dată că instituția de învățământ este mediul unde se pot potența și contracara nevoile profesorilor în termeni de competență, realizare, colegialitate, creștere ierarhică, apreciere socială etc. Pedagogii care au o nevoie de relaționare, realizare, competență, implicare satisfăcute în mică măsură, vor manifesta trăirea stării de depersonalizare, manifestând indiferență față de colegi, față de elevi și detașare față de muncă, în general, vor simți sentimente de neîmplinire profesională. Autorii A. Van den Broeck, M. Vansteenkiste, H. De Witte et al. [155] consideră că satisfacerea nevoilor psihologice a angajaților trebuie să reprezinte un punct de interes pentru organizații, care poate fi de folos în menținerea stării de bine a angajatului și prevenirea epuizării profesionale. Putem spune, că datele obținute pentru această categorie de pedagogi rezonează cu premisa *Teoriei auto-determinării* descrisă de R. M. Ryan și E. L. Deci [144] care stă la baza lucrării noastre. Teoria dată susține că nevoile psihologice ale individului au un rol important în manifestarea stării de bine a angajatului, de aceea ele trebuie să fie satisfăcute încât individul să activeze bine și să fie eficient. Chintesența teoriei autodeterminării este orientată spre variațiile inter-individuale și intra-individuale a nivelului de satisfacere a nevoilor. Astfel, putem spune că profesorii se vor simți mulțumiți de satisfacerea nevoilor lor, atunci când își vor desfășoară activitatea în mod volitiv, când se vor simți parte dintr-o echipă și vor considera că își pot atinge în mod clar obiectivele profesionale. O astfel de situație poate preveni apariția epuizării profesionale. În mai multe studii s-a menționat că nevoile psihologice funcționează ca o resursă personală, ajutând angajații să se adapteze și să-și utilizeze optim sursele motivaționale în mediul de lucru [155]. Dacă implicarea motivațională corelează cu depersonalizarea și reducerea realizărilor personale, atunci autoeficacitatea, ca resursă personală, corelează în cazul cadrelor didactice care lucrează cu elevi cu dezvoltare tipică, doar cu epuizarea emoțională ($r=-0,275$; $p=0,029$). Corelația invers proporțională dintre autoeficacitate și extenuarea emoțională relevă faptul că, dacă convingerile persoanei despre propria capacitate de a face față dificultăților întâmpinate pe parcursul rezolvării sarcinilor sunt minore, atunci există o probabilitate mai mare ca persoana să manifeste extenuare emoțională la locul de muncă. Acest rezultat a fost identificat și în alte studii care au abordat legătura dintre autoeficacitate și burnout. Astfel, D. Vîrgă și colab. [82, 83] a realizat o metaanaliză a studiilor privind auto-eficiența în raport cu epuizarea profesională. Majoritatea acestor studii au determinat o corelație semnificativă negativă între auto-eficiență și epuizare profesională la profesori, ca și construct global, dar și cu fiecare dintre fațetele sale, în special cu epuizarea și depersonalizarea. În cercetarea noastră nu am

obținut relație semnificativă nici cu depersonalizarea, nici cu dimensiunea realizări personale reduse.

Un alt autor, Gunduz [apud. 82], studiind relația dintre auto-eficiență și epuizarea profesională la consilierii școlari, a stabilit – în urma analizei de regresie – capacitatea de predictor a auto-eficienței pentru realizări personale și depersonalizare, ca dimensiuni ale epuizării profesionale, însă nu și pentru epuizarea profesională globală. Aceste rezultate confirmă ideea că auto-eficiența, ca și credința personală, se construiește pe baza experienței și a stărilor psihologice și afective și, de aceea, afectează epuizarea profesională. Această idee a fost susținută și de C. Maslach și M.P. Leiter în 1997, susținând ferm că, dacă un nivel crescut al auto-eficienței duce la implicare în muncă, un nivel scăzut al acesteia, face ca energia să se transforme în epuizare și implicarea în depersonalizare [134].

Putem susține că un nivel scăzut al autoeficienței face ca profesorul să trăiască sentimente de incompetență profesională, nesiguranță în ceea ce face, de neîncredere în capacitățile proprii și, implicit, să ajungă în stare de epuizare emoțională. De asemenea, putem enunța rolul de predictor al auto-eficienței în raport cu epuizarea emoțională, ca și componentă a burnoutului la profesorii care activează în cadrul școlilor cu copii cu dezvoltare tipică.

Trecând dincolo de resursele personale, analizate în cercetarea dată, suntem interesați să determinăm dacă prezența sau absența *resurselor postului* au un rol semnificativ în prevenirea sau declanșarea epuizării profesionale la cadrele didactice care activează în diverse medii educaționale. Pentru a determina gradul de legătură dintre autonomia postului, suportul social, feedbackul pentru performanță, oportunitățile pentru dezvoltare și dimensiunile epuizării profesionale am analizat rezultatele coeficienților de corelație.

Tabelul 2.25. Matricea de corelații dintre dimensiunile epuizării profesionale și resursele postului la cadrele didactice care activează în școli speciale

Resursele postului	Extenuare emoțională	Depersonalizare	Reducerea realizărilor personale
Autonomia postului	**r=-0,370; p=0,002**	**r=-0,343; p=0,004**	**r=--0,370; p=0,002**
Suportul social	**r=-0,283; p=0,007**	r=-0,091; p=0,455	r=-0,218; p=0,070
Feedbackul pentru performanță	r=-0,165; p=0,171	r=-0,126; p=0,301	r=-0,126; p=0,301
Oportunități pentru dezvoltare	r=0,101; p=0,405	r=0,037; p=0,764	r=0,186; p=0,124

Valorile obținute atestă corelații semnificative negative dintre autonomia postului și toate dimensiunile epuizării profesionale, precum și dintre suportul social și extenuarea emoțională la cadrele didactice care activează în școli speciale. Celelalte resurse ale postului, feedbackul pentru

performanță și oportunitățile pentru dezvoltare, nu au valoare predictivă pentru epuizarea profesională la personalul didactic din învățământul special.

Dacă pedagogii consideră că au libertate în realizarea sarcinilor la locul de muncă, sunt implicați în luarea deciziilor privind activitatea instituției și au control asupra muncii lor, atunci șansele de a face burnout sunt mai puține. Cu cât autonomia postului este mai mică, cu atât dimensiunile epuizării profesionale vor fi mai pronunțate.

Suportul social, ca resursă a postului, se referă la măsura în care angajații consideră că se pot baza pe ajutorul și suportul colegilor, atunci când întâmpină dificultăți și se simt apreciați de aceștia. Corelația invers proporțională dintre extenuarea emoțională și suportul social indică faptul, că cu cât profesorul se va simți fără sprijin din partea colegilor, cu atât va fi mai predispus spre extenuare emoțională.

Tabelul 2.26. Matricea de corelații dintre dimensiunile epuizării profesionale și resursele postului la cadrele didactice care activează în școli/clase incluzive

Resursele postului	Extenuare emoțională	Depersonalizare	Reducerea realizărilor personale
Autonomia postului	r=-0,153; p=0,149	r=-0,169; p=0,162	**r=--0,304; p=0,010**
Suportul social	**r=-0,272; p=0,041**	**r=-0,251; p=0,036**	r=-0,218; p=0,070
Feedbackul pentru performanță	**r=-0,265; p=0,040**	r=-0,170; p=0,160	r=-0,052; p=0,670
Oportunități pentru dezvoltare	r=-0,116; p=0,163	r=0,124; p=0,305	r=0,247; p=0,050

Pentru grupul cadrelor didactice care activează în școli/clase incluzive statistica inferențială a evidențiat că autonomia postului corelează semnificativ doar cu dimensiunea reducerea realizărilor personale, iar în cazul celorlalte două dimensiuni, rezultatul este nesemnificativ, deci nu are o valoare predictivă mare pentru apariția epuizării profesionale. Lipsa libertății de a realiza sarcinile în mod autonom poate condiționa apariția la pedagogi a sentimentului de necompetență și reducerea realizărilor personale. Nu am obținut diferențe statistic semnificative dintre componentele burnoutului și oportunități pentru dezvoltare, exact precum în cazul cadrelor didactice care activează în școli speciale.

Tabelul 2.27. Matricea de corelații dintre dimensiunile epuizării profesionale și resuresele postului la cadrele didactice care activează în școli/clase cu elevi cu dezvoltare tipică

Resursele postului	Extenuare emoțională	Depersonalizare	Reducerea realizărilor personale
Autonomia postului	**r=-0,370; p=0,002**	r=-0,149; p=0,154	**r=--0,272; p=0,050**
Suportul social	**r=-0,283; p=0,015**	**r=-0,249; p=0,050**	r=-0,218; p=0,070
Feedbackul pentru performanță	**r=-0,265; p=0,050**	r=-0,112; p=0,357	r=-0,068; p=0,578

Oportunități pentru dezvoltare	**r=0,288; p=0,016**	r=0,371; p=0,002	**r=0,337; p=0,004**

Datele obținute pentru grupul cadrelor didactice din învățământul de masa, care lucrează cu elevi cu dezvoltare tipică, atestă un număr mai mare de corelații semnificative între resursele postului și dimensiunile burnoutului. Aceste date confirmă reflecțiile mai multor autori atât din România (I. Boșneag, A.A. Petruș, R.I. Besciu, D.C. Lăcătuș et al.), cât și din străinătate (D. Xanthopoulou, A. B. Bakker, E. Demerouti, & W. B. Schaufeli) precum că, resursele postului potențează intenția angajatului de a atinge aspirațiile profesionale, atenuează impactul pe care îl au solicitările postului asupra persoanei și stimulează dezvoltarea personală. Extenuarea emoțională corelează semnificativ invers proporțional cu toate resursele postului (oportunități pentru dezvoltare, feedback pentru performanță, suportul social, autonomia postului). Adică lipsa resurselor postului presupune predictor pentru apariția extenuării emoționale, iar prezența acestora ar condiționa prevenirea epuizării.

Resursele postului condiționează echilibrul psihoemoțional al pedagogului. Profesorii cu o percepție înaltă a resurselor postului, a suportului organizațional exprimă mai multă încredere în școală, se implică mai mult în activitățile profesionale, având convingerea și încrederea că performanțele lor vor fi răsplătite pe măsură. Acest fapt sporește angajamentul ocupațional afectiv productiv față de organizație. Percepția resurselor postului este asociată pozitiv cu satisfacția angajaților la locul de muncă, ei fiind mai satisfăcuți de munca lor, ceea ce determină performanța și productivitatea profesională. Aceste date rezonează cu *Teoria echipei psihologice sigure***,** dezvoltată de Amy Edmondson în 1999, într-un articol de cercetare intitulat „Psychological safety and learning behavior in work teams" [116]. Această teorie sugerează că membrii echipei se simt în siguranță să-și asume anumite riscuri și să-și împărtășească ideile, ceea ce duce la o mai mare inovație și performanță în activitatea sa, ceea ce îi face mai rezistenți în fața stresului la locul de muncă, astfel prevenind apariția burnoutului [116, 117, 118].

Sumarizând rezultatele obținute prin corelarea dimensiunilor epuizării profesionale cu resursele personale și resursele postului la pedagogii care activează în medii educaționale diferite, am obținut trei modele explicative (figurile 2.11, 2.12 și 2.13), care pot fi utilizate și în scop predictiv.

Modelul explicativ al epuizării profesionale privind interacțiunea cu resursele personale și resursele postului la pedagogii care activează în învățământul special relevă faptul că implicarea motivațională, în special instrumentală și egocentrică, corelează cu cele trei dimensiuni ale burnoutului. Satisfacerea motivației instrumentale și egocentrice în cadrul activității didactice ar putea preveni apariția epuizării profesionale. Un alt element important pentru prevenirea

burnoutului la pedagogii din învățământul special este perfecționismul ca resursă personală. Un perfecționism constructiv/sanogen va proteja profesorul de apariția epuizării profesionale, iar perfecționismul disfuncțional/nesanogen va condiționa instalarea burnoutului. Dintre resursele postului, autonomia postului corelează semnificativ cu toate dimensiunile epuizării: și cu extenuarea emoțională, și cu depersonalizarea, și cu reducerea realizărilor personale. Se observă o tendință a pedagogilor, care activează în școli speciale, spre preferințe pentru sarcini preferate, fără presiuni externe (implicarea egocentrică) și libertate în realizarea sarcinilor la locul de muncă, implicarea lor în luarea deciziilor privind activitatea instituției (autonomia postului). Suportul social ca resursă a postului corelează negativ semnificativ cu extenuarea emoțională, ceea ce înseamnă că îmbunătățirea comunicării și interacțiunii interpersonale poate duce la diminuarea epuizării și respectiv la îmbunătățirea sinergiei și a sporirii productivității din cadrul instituției. Deficitul de sprijin social și subestimarea abilităților sociale pot duce la deficiențe în sfera relațiilorinterumane la locul de muncă dar și la nivelul eficienței angajaților.

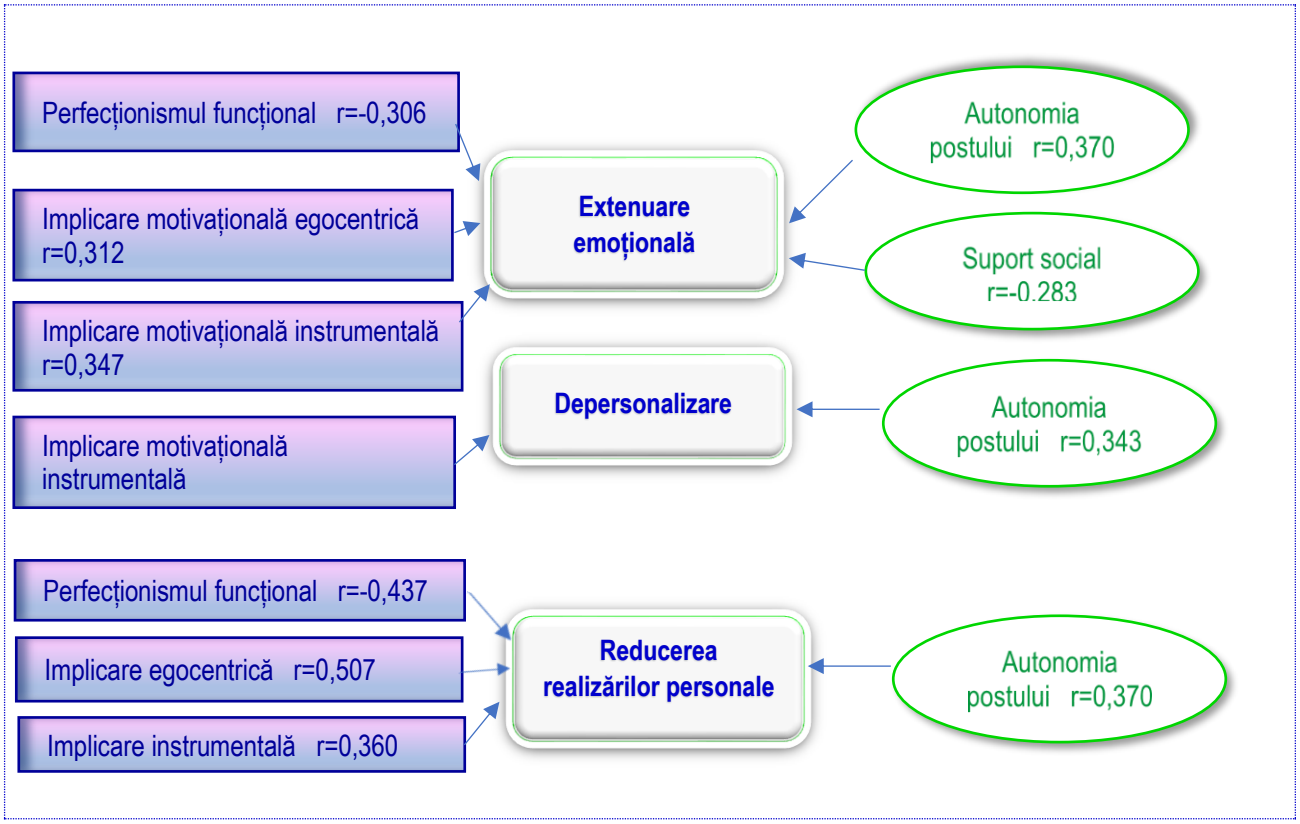


Fig. 2.10. Interconexiuni dintre dimensiunile epuizării profesionale și resursele personale și cele ale postului la cadrele didactice din învățământul special

În continuare, prezentăm *prototipul / modelul explicativ al burnoutului la cadrele didactice care activează în școlile incluzive,* bazat pe interacțiunea dintre dimensiunile epuizării profesionale cu resursele postului și cele ale persoane

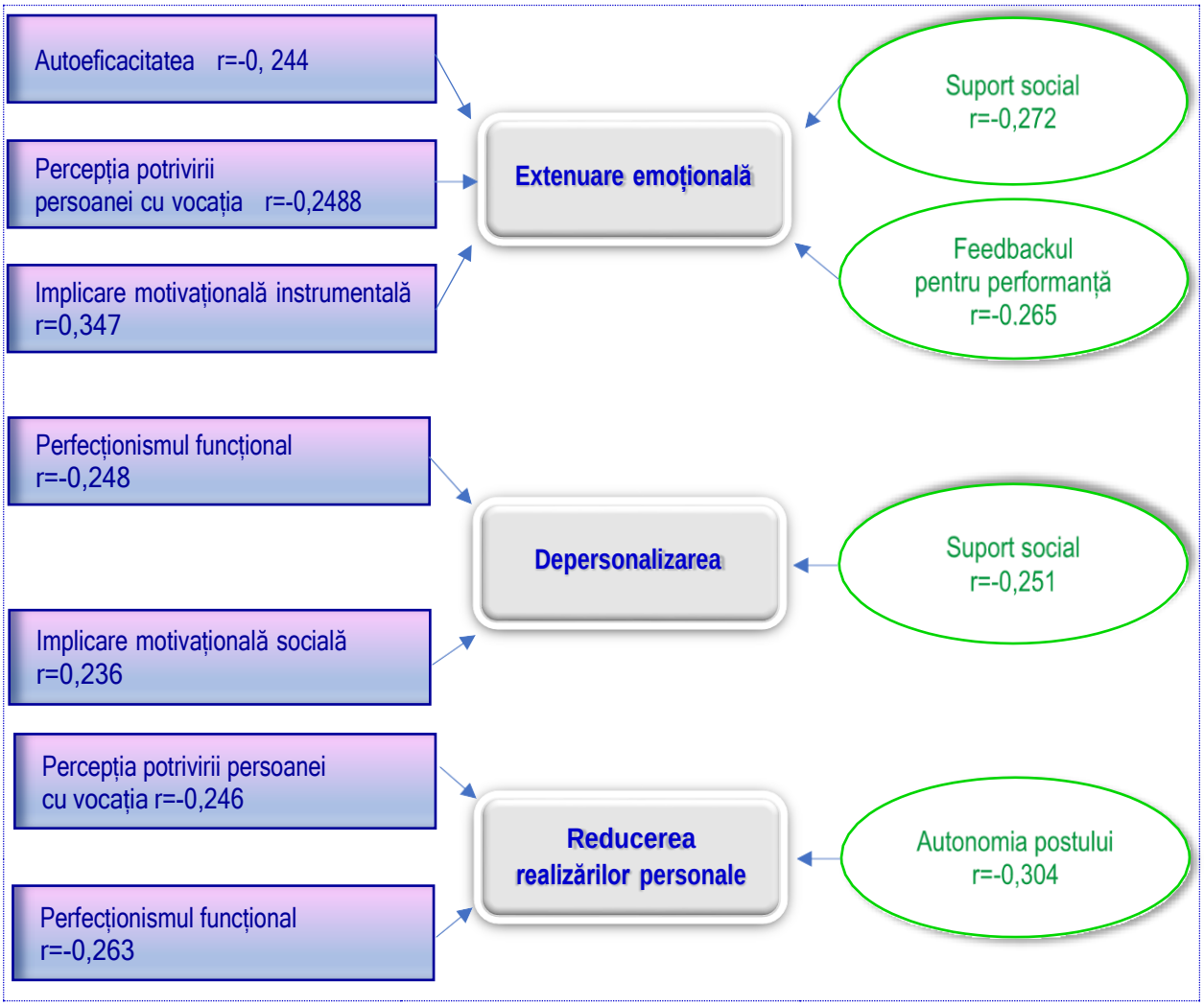


Fig. 2.11. Interconexiuni dintre dimensiunile epuizării profesionale și resursele personale și ale postului la cadrele didactice din învățământul incluziv

Modelul explicativ al epuizării profesionale caracteristic cadrelor didactice care activează în școlile incluzive relevă interacțiuni diferite dintre resursele personale, resursele postului și cele trei dimensiuni ale burnoutului. Astfel, percepționalismul corelează negativ cu toate variabilele epuizării profesionale, adică un percepționalism disfuncțional va duce la creșterea nivelului de burnout. Autoeficacitatea, ca resursă personală, este importantă pentru cadrele didactice care lucrează în învățământul incluziv pentru a preveni extenuarea emoțională. Percepția potrivirii persoanei cu vocația, de asemenea, constituie factor relevant pentru a proteja cadrul didactic de extenuare emoțională și de reducerea realizărilor personale. Implicarea motivațională socială este importantă pentru depersonalizare – nesatisfacerea nevoilor sociale ale pedagogului în activitatea

profesională poate duce spre depersonalizare. Dintre resursele postului – suportul social, autonomia postului, feedbackul pentru performanță sunt caracteristici ale muncii care pot preveni burnoutul la profesori.

*Modelul explicativ al epuizării profesionale caracteristic cadrelor didactice care activează în învățământul de masă***,** dar doar în clase cu elevi cu dezvoltare tipică este prezentat în figura 3.1.

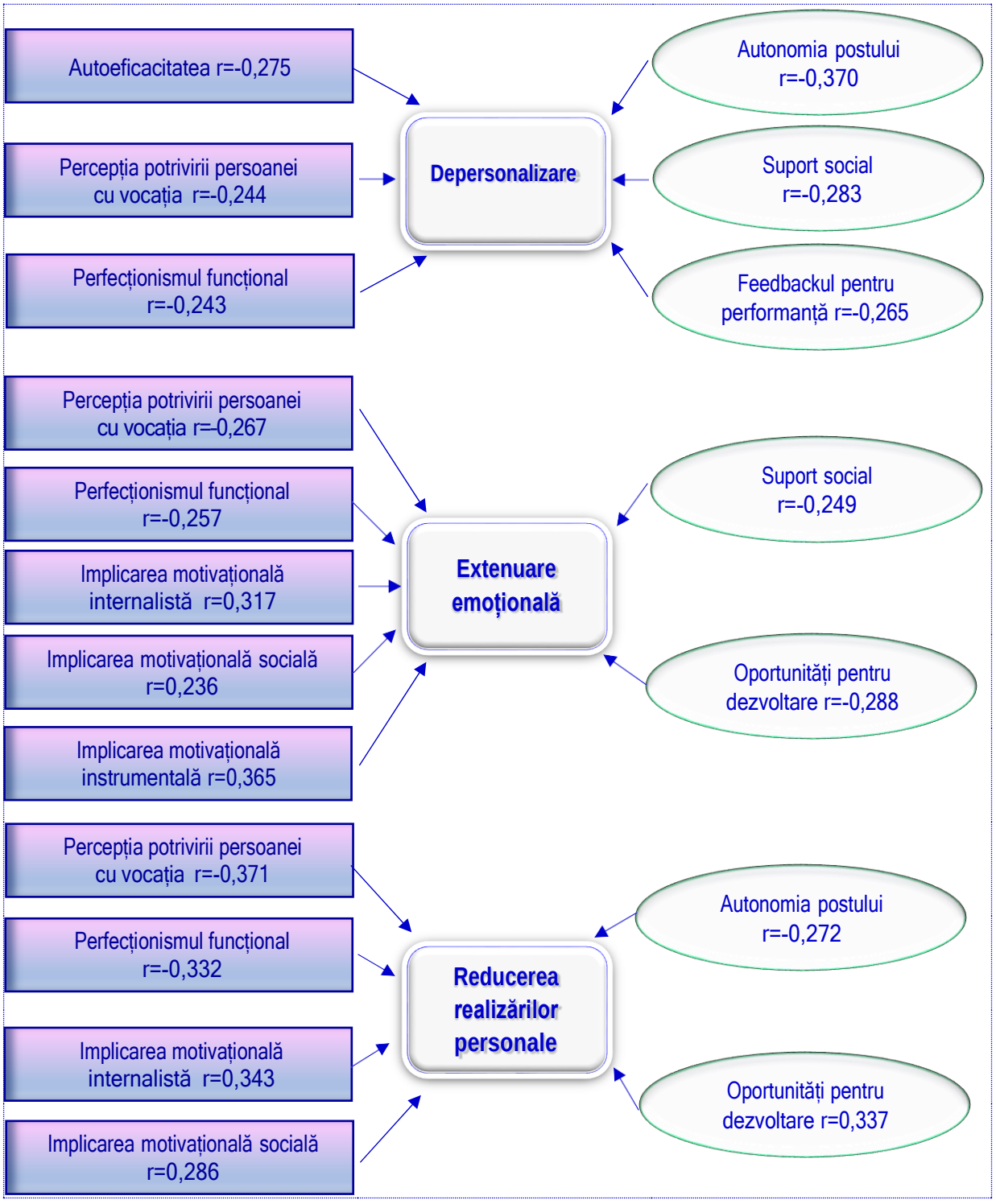


Fig. 2.12. Interconexiuni dintre dimensiunile epuizării profesionale și resursele personale și ale postului la cadrele didactice care activează în școli/clase cu elevi cu dezvoltare tipică

Modelul explicativ al epuizării profesionale caracteristic cadrelor didactice care activează în învățământul de masă**,** doar în clase cu elevi cu dezvoltare tipică se caracterizează printr-o multitudine de conexiuni atât cu resursele postului, cât și cu resursele personale.

Un grad înalt de percepție a potrivirii persoanei cu vocația ar fi un factor important pentru a preveni burnoutul, pe toate cele trei dimensiuni. Prin urmare, compatibilitatea dintre persoană și specificul profesiei pedagogice este un aspect important pentru o adaptare reușită la mediul organizațional al școlii, pentru succesul pe termen lung în carieră, satisfacția profesională și depășirea epuizării profesionale. Aceste rezultate corelează cu teoriile privind percepția potrivirii elaborate de B. Schneider [149], conform cărora potrivirea este mai mult un predictor al rezultatelor individuale (de exemplu, satisfacția în muncă) decât oricare dintre aceste componente (persoana și mediul) singure. Se obțin rezultate în muncă atunci când atributele personale (de exemplu, nevoi, abilități, valori) și atributele de mediu (de exemplu cerințe, valori) sunt compatibile indiferent de nivelul acestor atribute. Percepția potrivirii persoană–vocație pe care o resimt profesorii se reflectă asupra gradului de conștientizare a sarcinilor de realizat, indiferent de gradul lor de complexitate sau alte situații tensionate și asupra acceptării normelor organizaționale.

Implicarea motivațională este o altă variabilă relevantă pentru două dintre dimensiunile epuizării profesionale: reducerea realizărilor personale și pentru depersonalizare.

Suportul social este una dintre resursele postului care corelează negativ cu depersonalizarea, adică un mediu de lucru sigur și confortabil, susținut de colegi și manageri poate ajuta la reducerea nivelului de stres și tensiune al angajaților, ceea ce poate duce la o creștere a performanței și eficienței.

Lipsa oportunităților de dezvoltare la pedagogii care activează în școli/clase cu elevi cu dezvoltare tipică poate duce în cazul burnoutului la accentuarea depersonalizării, iar furnizarea de oportunități de dezvoltare profesională și personală, cum ar fi formare, mentorat și proiecte interesante, poate spori angajamentul și motivația angajaților, ducând la o performanță mai bună, și astfel prevenind epuizarea.

Putem susține că resursele postului și resursele personale acționează precum vitaminele în prevenirea apariției epuizării profesionale. Aceste rezultate rezonează cu modelul *Vitamina* elaborat de P. Warr [apud. 3, 86, 87], care susține că există nouă caracteristici ale muncii care influențează direct stresul ocupațional: câștigul bănesc/financiar, securitatea fizică a muncii, poziția socială valorificată, oportunitate pentru control, oportunitatea utilizării abilităților, scopuri generate, varietate, claritatea mediului, oportunitatea contactelor interpersonale. Aceste caracteristici ale muncii acționează precum vitaminele: asigurarea lor optimă conduce la o bună

desfășurare a activității și la evitarea instalării stresului; lipsa sau excesul lor generează perturbări ale activității și instalarea stresului [3].

Profilurile psihologice ale cadrelor didactice din diferite medii educaționale cu epuizare profesională

Analiza datelor obținute în cadrul experimentului constatativ, atât în cel comparativ cât și în cel corelațional, a constituit o premisă oportună pentru conceptualizarea profilurilor psihologice a cadrelor didactice cu epuizare profesională prin prisma rezultatelor semnificative înregistrate.

Tabelul 2.28. Profilul psihologic al cadrelor didactice cu epuizare profesională din diferite medii educaționale

	Dimensiunile epuizării profesionale	**Resursele postului**	**Resursele personale**
Cadre didactice care activează în școli/clase cu elevi cu dezvoltare tipică	Nivel mediu și înalt al extenuării emoționale, nivel înalt și mediu al reducerii realizărilor personale, nivel mediu al depersonalizării. Predomină tipul frenetic.	Nivel mediu și scăzut al autoeficacității, acord parțial privind potrivirea persoanei cu vocația; predomină perfecționismul disfuncțional/patologic, predomină implicarea motivațională egocentrică.	Autonomia postului este apreciată la nivel scăzut; suportul social dinpartea colegilor și a conducerii este apreciat la un nivel mediu și jos; gradul de apreciere a feedbackului pentru performanță în instituția în care activează este mediu și scăzut.
Cadre didactice din învățământul incluziv	Nivel înalt al epuizării profesionale, nivel mediu și înaltal depersonalizării, nivel înalt al reducerii realizărilor personale. Predomină tipul epuizat.	Nivel mediu și scăzut al autoeficacității, acord parțial și chiar dezacord privind potrivirea persoanei cu vocația, tendință spre perfecționismul disfuncțional/patologic, predomină implicarea motivațională egocentrică.	Autonomia postului este apreciată la nivel mediu și scăzut; suportul social din partea colegilor și a conducerii este apreciat la un nivel mediu și jos; gradul de apreciere a feedbackului pentru performanță în instituția în care

			activează este mediu și scăzut.
Cadre didactice din învățământul special	Ninel înalt și mediu al reducerii realizărilor personale; nivel înalt și mediu al depersonalizării; nivel mediu al extenuării profesionale. Predomină tipul frenetic.	Atitudine disfuncșională față de perfecționism, predomină implicarea motivațională socială.	Autonomia postului este apreciată la nivel mediu; gradul de apreciere a feedbackului pentru performanță în instituția în care activează este la nivel mediu.

Stabilirea diferențelor dintre aceste trei grupuri de subiecți ne permite conturarea cadrului de analiză a modului de manifestare a epuizării profesionale la profesori care activează în diferite medii educaționale, stabilind impactul resurselor personale și a resurselor postului în apariția fenomenului dat.

În concluzie, afirmăm că studiul interacțiunilor dintre resursele personale și ale postului cu dimensiunile epuizării profesionale conturează complexitatea situației de muncă a cadrului didactic, motiv pentru care ne propunem să elaborăm un program de intervenție axat pe rezultatele expuse anterior. Considerăm, că acest studiu orientat, inclusiv, și spre determinarea factorilor cauzali / de risc ai epuizării profesionale la cadrele didactice din medii educaționale diferite, pe analiza resurselor personale și ale postului constituie o premisă solidă pentru explorarea ulterioară a acestui construct psihologic și pentru elaborarea și validarea unui program de intervenții psihologice pentru diminuarea epuizării profesionale.

2.5. Concluzii la capitolul 2

Cercetarea constatativă realizată a fost orientată spre identificarea particularităților dimensiunilor epuizării profesionale a cadrelor didactice care activează în diferite medii educaționale (învățământul de masă cu elevi cu dezvoltare tipică; învățământul incluziv, învățământul special). Totodată, cercetarea s-a axat pe studierea factorilor cauzali / de risc care duc spre burnout și care au statutul de solicitări ale muncii didactice. S-a făcut o analiză comparativă a resurselor postului și a resurselor personale a cadrelor didactice care își desfășoară activitatea în medii educaționale diferite, stabilindu-se gradul de interacțiune cu dimensiunile epuizării profesionale. Astfel, prelucrarea și analiza rezultatelor obținute, în cadrul demersului experimental constatativ ne-au permis să deducem următoarele aspecte generalizatoare:

1. Datele obținute pun în evidență un șir întreg de factori cu potențial de risc pentru apariția epuizării profesionale la cadrele didactice. Acestea reprezintă solicitările muncii profesorului: multe activități birocratice, număr mare de elevi în clasă, lipsa recunoașterii/aprecierii din partea elevilor și a părinților, neimplicarea părinților, pretenții exagerate din partea părinților, cerințe/schimbări impuse frecvent de conducere, multitudinea documentelor de realizat. Specificul profesiei didactice presupune, suprasolicitare psihică majoră, caracterizată de un consum emoțional și cognitiv. În studiul nostru nu am obținut diferențe statistic semnificative dintre cele trei categorii de profesori implicați în cercetare. Așadar, solicitările muncii sunt percepute la fel de către cadre didactice, indiferent de mediul educațional în care activează.

2. Dimensiunile epuizării profesionale se manifestă diferit ca intensitate la cele trei grupe de subiecți. La cadrele didactice din învățământul incluziv s-a depistat *extenuarea emoțională și reducerea realizărilor personale destul de intense, apoi depersonalizarea mai moderată, iar ca tip de burnout predomină tipul epuizant.* Pentru cadrele didactice care activează în învățământul special este caracteristic *reducerea realizărilor personale, extenuarea emoțională la nivel moderat și depersonalizarea redusă, predomină tipul frenetic.* Pentru cadrele didactice care activează în învățământul de masa, în clase cu elevi cu dezvoltare tipică este caracteristic *extenuarea emoțională intensă, reducerea realizărilor personale intensă, depersonalizarea moderată, predomină tipul frenetic.*

3. Pornind de la varianta extinsă a modelului solicitări – resurse ale postului, în care intervine și setul de resurse personale, au fost analizate *implicarea motivațională, autoeficacitatea, percepția potrivirii persoanei cu vocația și perfecționismul* cadrelor didactice din cele trei medii educaționale. Rezultatele au atestat diferențe nesemnificative privind gradul de autoeficacitate (Sum of Squares = 5,981; df.2; Mean Square = 2,990, F=1,835; p=0, 162) și percepția potrivirii persoanei cu vocația unifactorial (Sum of Squares = 3,267; df.2; Mean Square = 1,633, F=2,197; p=0,114) la cele trei grupe de profesori. Însă, s-au identificat diferențe semnificative în ceea ce privește perfecționismul – între cadrele didactice din școlile incluzive și cele din școlile speciale (Mean Difference = 9,100; p=0,009). Astfel profesorii din învățământul incluziv au înregistrat valori mai mari pentru perfecționismul funcțional, iar cei din învățământul special valori mai mari pentru perfecționismul patologic (nevrotic). În ceea ce privește implicarea motivațională – ca resursă personală – tendință mai mare este spre implicarea egocentrică, pedagogii fiind motivați predominant de plăcerea de a lucra, apoi urmează nevoia de recunoaștere și aprobare socială, apoi implicarea instrumentală (remunerare și creștere ierarhică) și în final implicarea instrumentală.

4. Analizând gradul de manifestare a resurselor postului la cele trei grupuri de subiecți, care activează în diferite tipuri de învățământ, rezultatele obținute atestă diferențe semnificative între

profesori pe dimensiunile autonomia postului și sprijinul social din partea colegilor, iar pentru celelalte resurse ale postului (feedbackul pentru performanță și oportunități de dezvoltare) diferențele sunt nesemnificative.

5. În urma realizării matricei de corelații dintre dimensiunile epuizării profesionale și resursele personale ale pedagogilor, precum și resursele postului / ale activității pedagogice au fost stabilite trei profiluri care reflectă gradul de interconexiune dintre aceste variabile. Considerăm, că aceste profiluri pot avea atât rol explicativ, cât și predictiv în ceea ce privește epuizarea profesională a personalului didactic.

6. Resursele personale (implicarea motivațională, autoeficacitatea, potrivirea persoanei cu vocația, perfecționismul funcțional) pot avea rol de *moderator* între solicitările postului și resursele postului și indirect pot avea rol protector al epuizării profesionale. Astfel un nivel adecvat de autoeficacitate, cât și de implicare motivațională a pedagogilor, creează sentimentul de loialitate față de muncă didactică și/sau instituția educațională, oferă un plus de motivație pentru realizarea activităților și creează spațiu de manifestare a propriului potențial în acord cu competențele personale, profesionale și alte necesități psiho-emoționale, astfel prevenind epuizarea profesională.

7. Particularitățile corelării resurselor personale ale pedagogilor, a resurselor postului cu dimensiunile epuizării profesionale impun elaborarea și implementarea unei programe de intervenție care să vizeze *activarea resurselor personale și formării unei atitudini funcționale față de resursele postului* prin fortificarea competențelor sociale și emoționale pentru a putea depăși fenomenul dat.

3. STRATEGII DE DEPĂȘIRE A EPUIZĂRII PROFESIONALE LA CADRELE DIDACTICE

3.1. Organizarea experimentului formativ

Având în vedere rolul pe care activitatea profesională îl are în viața fiecărui om și granița tot mai subțire dintre viața profesională și cea personală, mai ales în cazul profesiilor pedagogice, crearea stării subiective de bine a angajaților reprezintă un factor important cu care se soldează fiecare instituție ce își dorește prosperitate și rezultate înalte de la personalul didactic. Menținerea sănătății ocupaționale, atitudinea pozitivă față de muncă și evitarea epuizării profesionale influențează în mod direct performanțele individuale și, implicit, cele ale instituției educaționale, fiind o dovadă a profesionalismului. Este foarte important ca mediul organizațional al entității de învățământ, sistemul managerial al școlii să fie responsabili de acest fapt, deoarece, starea de bine a angajaților are o influență majoră asupra activității și prosperității organizației în general, cât și a angajaților la nivel individual, prevenind fenomenul epuizării profesionale. Dezvoltând unele modalități de ameliorare a stării de bine la angajați și de diminuare a epuizării profesionale, prin folosirea resurselor postului și a resurselor personale, se poate menține o atmosferă armonioasă bazată pe relații interpersonale puternice, implicare în muncă, cooperare, eficiență, satisfacție profesională și personală.

Analiza rezultatelor cercetării empirice descrise în capitolul 2 privind specificul manifestării epuizării profesionale la profesorii din diferite tipuri de învățământ a scos în evidență numărul mare de respondenți, cu un nivel mediu sau ridicat al dimensiunilor burnoutului; factorii cauzali care duc spreacest fenomen, dar și relațiile cu resursele personale și ale postului. Investigarea factorilor cauzali/de risc ai burnautui , precum și analiza particularităților interconexiunilor extenuării emoționale, depersonalizării și reducerii realizărilor personale cu resursele personale și ale postului constituie un vector important pentru demersul formativ. Drept rezultate științifice obținute în cercetarea constatativă, care au stat la baza conceperii și proiectării programului de intervenție sunt *factorii cauzali ai burnautului; profilul psihologic al cadrelor didactice cu epuizare profesională din învățământul incluziv* (tabelul 2.28) și *prototipul / modelul explicativ al burnoutului la cadrele didactice care activează în școlile incluzive,* bazat pe interacțiunea dintre dimensiunile epuizării profesionale cu resursele postului și cele ale persoanei (fig.2.11).

Ipoteza de la care s-a pornit în realizarea cercetării ameliorative este: *Implementarea unui program destinat activării resurselor personale și formării unei atitudini funcționale față de*

resursele postului va avea un impact pozitiv asupra cadrelor didactice, prin diminuarea dimensiunilor epuizării profesionale

Proiectul experimental prin care a fost verificată ipoteza dată a inclus următoarele **etape**:

I. Analiza și compararea gradului de manifestare a epuizării profesionale și a resurselor personale la pedagogii din grupul experimental și cel de control în faza pretest. Determinarea gradului de omogenitate a grupurilor.
II. Realizarea programului de intervenție psihologică în grupul experimental.
III. Compararea scorurilor la dimensiunile epuizării profesionale și a resurselor personale obținute înainte și după realizarea programului de intervenție la participanții din grupul experimental.
IV. Compararea scorurilor obținute de către pedagogii din grupul experimental după implementarea programului de intervenție cu scorurile obținute de către pedagogii din grupul de control.
V. Elaborarea recomandărilor pentru managerii instituțiilor de învățământ privind diminuarea epuizării profesionale la pedagogi.

Eșantionul

Studiul a fost realizat pe un lot de 40 de subiecți cu vârsta cuprinsă între 24 și 66 de ani, cadre didactice care lucrează în învățământul incluziv. Eșantionul de cercetare a fost format din subiecții ce au participat la experimentul de constatare și au manifestat cel mai înalt nivel conform testelor pentru variabila epuizarea profesională. Acesta a constituit criteriul de bază în selectarea și divizarea subiecților în două grupuri: grupul de control (GC) și grupul experimental (GE) a câte 20 de subiecți. Participanților li s-a adus la cunoștință scopul programului de intervenție, caracterul voluntar al participării, obținându-se consimțământul de a participa la program.

Ședințele programului de intervenție psihologică au fost realizate cu o frecvență de o dată pe săptămână, în perioada 06.10.2021 – 12.01.2022 pe parcursul a 4 luni cu excepția vacanței de iarnă. Durata unei ședințe de intervenție psihologică a constituit în medie 2 ore, fiind realizate14 ședințe de intervenție psihologică cu grupul experimental. Înainte de a începe experimentul formativ, în faza pretest s-a verificat omogenitatea grupurilor privind variabilele/constructele psihologice implicate în cercetare.

Tabelul 3.1. Tabel comparativ privind manifestarea epuizării profesionale și a resurselor personale la pedagogii din grupul experimental și cel de control în faza pretest

Variabile	**Momentul măsurării**	**m**	**σ**	**t**	**p**
1	2	3	4	5	6
Epuizarea emoțională	Grup experimental	14,00	4,218	1,816	0,315
	Grup de control	14,95	4,839		
Depersonalizarea	Grup experimental	8,65	2,131	1,125	0,214
	Grup de control	9,00	4,740		
Reducerea realizărilor personale	Grup experimental	18,05	4,681	1,232	0,452

	Grup de control	17,60	5,030		
Frenetic	Grup experimental	39,05	9,733	1,943	0,314
	Grup de control	39,35	7,060		
Demotivat	Grup experimental	37,45	12,922	1,926	0,431
	Grup de control	38,20	5,580		
Epuizat	Grup experimental	39,95	11,723	1,241	0,096
	Grup de control	38,45	7,702		
Autoeficacitatea	Grup experimental	7,35	1,268	1,411	0,521
	Grup de control	7,50	1,433		
Percepția potrivirii persoanei cu vocația	Grup experimental	3,35	1,032	0,978	0,432
	Grup de control	3,00	2.006		
Perfecționismul	Grup experimental	60,90	18,203	0,962	0,212
	Grup de control	61,80	18,671		
Implicare motivațională internalistă	Grup experimental	4,45	1,3171	1,112	0,101
	Grup de control	4,55	2,502		

1	2	3	4	5	6
Implicare motivațională socială	Grup experimental	4,65	2,434	1,544	0,212
	Grup de control	5,00	1,686		
Implicare motivațională instrumentală	Grup experimental	3,55	1,731	2,170	0,065
	Grup de control	4,75	3,160		
Implicare motivațională egocentrică	Grup experimental	7,35	1,631	2,152	0,096
	Grup de control	7,95	1,605		

Statistica inferențială privind diferențele dintre medii în cazul eșantioanelor independente indică omogenitatea/echivalența celor două grupuri (experimental și de control) în faza pretest, în ceea ce privește nivelul dimensiunilor epuizării profesionale și a capacităților care au statut de resurse personale. Diferența dintre medii la variabilele implicate în cercetare, conform testului statistic utilizat, este nesemnificativă. Aceste rezultate au permis realizarea experimentului formativ / a programului de intervenție cu grupul experimental.

Caracteristica grupului experimental în faza pretest

Cadrele didactice din grupul experimental prezintă un nivel semnificativ de extenuare emoțională, ceea ce înseamnă că se simt epuizate din punct de vedere emoțional în urma activităților lor profesionale. Această epuizare poate fi rezultatul unui stres constant, a exigențelor ridicate sau a unei implicări intense în interacțiunile cu elevii cu nevoi speciale din școlile inclusive. Simptomele extenuării emoționale pot include oboseală persistentă, lipsa de energie, iritabilitate, dificultăți în gestionarea emoțiilor și scăderea empatiei față de elevi. Depersonalizarea ca dimensiune a epuizării profesionale, la fel, se observă la profesorii din grupul experimental. Acest aspect se referă la tendința cadrelor didactice de a dezvolta o atitudine cinică sau de a trata elevii, colegii, părinții elevilor cu distanță emoțională. Este posibil ca această depersonalizare să fie rezultatul extenuării emoționale sau o formă neconstructivă de apărare în sisuația în care se află. Cadrele didactice pot să se simtă epuizate nu doar emoțional, ci și în ceea ce privește legătura

lor cu elevii și pot dezvolta o atitudine mai rece sau mai distantă față de aceștia. În ceea ce privește reducerea realizărilor personale, cadrele didactice din acest grup experimental tind să aibă o percepție mai scăzută a succeselor lor profesionale. Cu alte cuvinte, ei pot să se simtă demotivați sau să aibă o imagine negativă despre propriile lor performanțe în activitatea profesională. Acest aspect poate avea un impact negativ asupra încrederii lor în propria capacitate de a face față cerințelor specifice educației incluzive. În ansamblu, cadrele didactice din acest grup se confruntă cu un grad semnificativ de epuizare profesională, care afectează aspecte importante ale vieții lor profesionale, cum ar fi relațiile cu elevii și stima de sine în ceea ce privește performanța lor profesională. Este important să se ofere sprijin și resurse adecvate acestui grup pentru a aborda aceste probleme și pentru a îmbunătăți starea lor de bine și indirect calitatea muncii didactice.

3.2. Caracteristica programului de intervenție psihologică

Programul de intervenție psihologică a fost structurat într-un ansamblu de activități ce a integrat un sistem de metode, procedee de lucru și tehnici de remediere psihologică prin care am urmărit diminuarea epuizării profesionale a cadrelor didactice. În planificarea programului au fost selectate metodele de antrenare/învățare care să corespundă mai multor cerințe: cerința de efort–eficiență (prezentări teoretice aplicative și activități interactive), abilitățile și resursele personale ale grupului de formare, timpul optim de realizare și desfășurare a programului, organizarea logistică a programului (agendă, calitatea și cantitatea informațiilor, alternarea tematicilor – teorie – exerciții, loc de desfășurare – sală de curs, mijloace folosite). Intențiile pe care ne-am axat în elaborarea și realizarea activităților din cadrul programului de intervenție se referă la: a) o mai bună cunoaștere și înțelegere de către profesori a propriilor lor resurse;
b) activarea competenților emoționale de care aceștia dispun, dar pe care nu le cunosc foarte bine și formarea de noi abilități de gestionare a situațiilor stresante; c) dezvoltarea competențelor prin exercițiu și tehnici de antrenament; d) formarea unei atitudini funcționale față de resursele postului; e) formarea unei atitudini funcționale/sanogene orientate către acordarea de suport altor persoane; j) utilizarea noilor achiziții psihoemoționale în depășirea crizelor, solicitărilor multiple, în situațiile reale de viață cu care cadrele didactice se confruntă; e) transformarea cunoștințelor despre mecanismele de coping la situații stresante în competențe active care vor contribui la creșterea nivelului de activitate didactică și stare de bine la pedagogi.

Pentru a urmări constant rezultatele cercetării experimentale și progresele legate de performanțele subiecților implicați în procesul de formare, pe lângă evaluarea inițială a subiecților cercetați (GE/GC-test) și cea finală (GE/GC-retest) s-a realizat și evaluarea intermediară a

programului de intervenție psihologică prin diverse mijloace de verificare a cunoștințelor și abilităților dobândite la finalul fiecărei sesiuni, testarea gradului de satisfacție a subiecților și în ce măsură programul a corespuns expectanțelor și intereselor participanților. Astfel, activitățile utilizate în programul de training au avut aceeași structură, și anume:

- Scopul – enunțarea misiunii fiecărei activități.
- Desfășurarea activității – explicarea amănunțită a instrucțiunilor pentru fiecare activitate.
- Tehnici de relaxare – restabilirea, eliminarea tensiunii psihoemoționale.
- Anunțarea și explicarea temei de acasă.
- Feedbackul – atât din partea participanților, cât și a moderatorului, pentru conștientizarea a ceea ce se petrece în conștiința participantului, ce emoții trăiește, cum s-a simțit pe parcursul activității, împărtășirea judecăților proprii cu ceilalți participanți, pentru obținerea scopului propus fiecărei activități.

Planificarea programului de intervenție, structura și conținutul activităților s-a bazat pe conceptele teoretice analizate și prezentate în capitolul 1 privind manifestarea epuizării profesionale, formele, factorii și consecințele ei, precum și pe rezultatele obținute în experimentul de constatare prezentate în capitolul 2 privind relația dintre epuizarea profesională și resursele personale și ale postului. Astfel, conceptul programului de intervenție s-a bazat pe rezultatele obținute de la toate cele trei grupuri de pedagogi implicate în cercetare, dar accentul s-a pus modelul burnoutului la grupul de pedagogi care activează în context incluziv. Astfel un bloc din cadrul programului de intervenție s-a referit la resursele personale – ca variabile moderatoare între solicitările multiple ale profesiei și resursele postului. Al doilea bloc a cuprins aspecte ce țin de resursele postului – ca variabile ce ameliorează cerințele postului și previn sau ajută să depășești epuizarea profesională. Al treilea bloc s-a focusat pe modele de promovare a stării de bine și a comportamentelor specifice siguranței psihologice.

Fundamentarea teoretică a programului de intervenție psihologică privind diminuarea epuizării profesionale la cadrele didactice presupune următoarele **teorii științifice**:

Modelul burnout centrat pe coping, care susține ideea că epuizarea profesională este o formă de *coping* la stresul profesional, apariția lui fiind determinată de dereglările și complicațiile care apar în organismul uman, ca rezultat al activității de muncă. Conform acestui model epuizarea emoțională și reducerea realizărilor personale sunt simptome ale burnoutului, pe când depersonalizarea rămâne ca o strategie *coping* vizavi de stresul profesional. Astfel, burnoutul este un răspuns la percepția stresului profesional, după o reevaluare cognitivă, atunci când celelalte strategii *coping* nu sunt eficiente pentru reducerea efectelor stresului perceput la locul de muncă.

Teoria autodeterminării, care a fost elaborată de către E. L. Deci și R. M. Ryan [110,

144] și adaptată pentru domeniul educației de către Assor et al., susține că oamenii au nevoi psihologice fundamentale (nevoia de autonomie, nevoia de competență și de necesitatea de a avea relații cu ceilalți), iar satisfacerea lor este esențială pentru dezvoltarea, creșterea, integritatea și stare de bine a lor. Satisfacerea acestor nevoi este văzută ca un obiectiv „natural" de viață, și nevoile au mai mult rolul de a furniza sensul și intențiile care stau la baza activității umane. Autonomia, una din necesitățile de bază a omului, implică faptul că persoana poate decide în mod voluntar și că ea este în sine, agentul care efectuează această acțiune, astfel încât să fie în concordanță și asumându-și complet această situație. În cercetarea noastră am studiat autonomia ca resursă a postului. Cea de-a doua nevoie fundamentală, conform teoriei autodeterminării, este nevoia de competență. Autorii E. L. Deci și R. M. Ryan [110, 144] consideră competența drept un sentiment de eficacitate al persoanei care se află în mediul său, fapt care stimulează curiozitatea, explorarea și deschiderea pentru provocări. Relaționarea cu ceilalți este cea de-a treia nevoie fundamentală, abordată de teoria autodeterminării, care prezintă un sentiment de apartenență și sentimentul de a se simți interconectați cu persoane care sunt importante pentru sinele acestora. A simți atenția și simpatia celorlalți confirmă faptul că individul reprezintă ceva semnificativ pentru celelalte persoane, fapt ce îi oferă un sentiment de satisfacție. Teoria autodeterminării consideră aceste trei nevoi (nevoia de autonomie, nevoia de competență și nevoia de a avea relații cu ceilalți) ca fiind nutrienții specifici pentru dezvoltarea personală, pentru bunăstarea psihologică, pentru integritate și satisfacție. Deci, condițiile care contribuie la exercitarea autonomiei, la identificarea competenței și la optimizarea relațiilor cu alții, nu numai că stimulează motivația intrinsecă, implicarea în muncă dar au și un impact direct asupra sănătății fizice și psihologice a oamenilor și poate preveni epuizarea. În programul nostru am mers pe ideea teoriei autodeterminării, precum că unele motive ale comportamentului uman sunt situate la extrema motivației extrinseci, iar altele se află la extrema motivației intrinseci, adică unele s-ar referi la solicitările muncii, iar altele la resurse personale [110, 144].

Modelul P.E.R.M.A. a fost elaborat de Martin Seligman [151]. El a formulat mai întâi existența a trei căi pentru obținerea fericirii: *viața plăcută, viața calitativă și viața plină de sens*. Apoi a propus modelul dat format din cinci elemente: **P** (*positive emotion*) – **emoții pozitive** – acestea au un impact pozitiv asupra individului, ajutându-l să activeze mai bine la locul de muncă. Emoțiile pozitive stimulează sănătatea fizică, întăresc relațiile interpersonale și inspiră oamenii să fie mai creativi, cu optimism și speranță pentru viitor. **E** (*engagement*) – **implicare/angajament** – Implicarea în muncă este caracterizată de energie, implicare și eficacitate profesională, reprezentând opusul dimensiunilor epuizării profesionale; **R** *(relationships)* **– relații pozitive / relații interpersonale** – sunt un catalizator pentru bunăstarea noastră, pentru încrederea în alți

oameni. **M** (*meaning*) **– semnificație** – Studiile au arătat că persoanele care fac parte dintr-un grup interpersonal și urmăresc obiective comune sunt mai fericiți. De asemenea, este foarte important ca munca pe care o facem să fie în concordanță cu valorile și credințele noastre personale. Deci, dacă ne simțim utili în ceea ce facem, avem un sentiment pozitiv ce ne creează încredere că ne folosim resursele noastre personale în mod eficient; **A** (*accomplishment*) – **realizarea scopului, obiectivelor** – pentru a atinge sentimentul de bunăstare și fericire trebuie să ne uităm în trecutul nostru cu un sentiment de împlinire. Succesele din trecut dându-ne sentimentul încrederii în forțele proprii și o viziune optimistă cu privire la viitor. Dar pentru a le atinge este necesară o viziune de ansamblu a obiectivelor noastre, ceea ce ne permite să identificăm resursele personale de care avem nevoie în atingerea obiectivului propus [151]. Fiecare din aceste cinci elemente constituie baza pentru bunăstarea psihologică și satisfacția față de viață. Împreună aceste elemente formează o temelie solidă pe care se poate construi o viață fericită. Pentru ridicarea nivelului stării de bine a angajaților este oportună punerea accentului pe elementele Modelului P.E.R.M.A: generarea emoțiilor și gândirii pozitive în mediul organizațional, a relațiilor interpersonale bazate pe încredere, non-agresivitate / comunicarea asertivă, colaborare în rezolvarea de probleme, implicare în muncă pentru atingerea unui scop comun și în evitarea epuizării emoționale. Din această cauză Modelul P.E.R.M.A. a stat la baza elaborării ședințelor de training, elementele modelului constituind o formulă a atingerii stării subiective de bine.

Teoria evenimentelor afective, elaborată de H. M. Weiss și colab. [157, 158, 156], este considerată prima încercare de a explica apariția, trăirea și rolul emoțiilor la locul de muncă, stabilind o relație de cauză – efect între caracteristicile mediului de lucru și dispoziția individului, starea subiectivă de bine și desfășurarea unor evenimente în acel context organizațional, care generează apariția unor reacții precum emoțiile, concretizate în atitudini și comportamente. Teoriei evenimentelor afective acordă o importanță deosebită structurii, cauzelor și consecințelor experienței afective a omului în activitatea profesională, postulând că emoțiile din timpul muncii sunt atât cauză, cât și consecință sau chiar un mecanism de mediere a comportamentului uman la locul de muncă. Pe baza emoțiilor fundamentale discrete trăite de către individ la locul de muncă se creează un mediu emoțional stabil, pe fundalul căruia se construiesc atitudinile față de muncă, față de beneficiarii muncii, față de colegi și șefi, fiind influențată satisfacția profesională, comportamentul organizațional, luarea deciziilor, randamentul și performanța. Cele trei idei de bază ale teoriei evenimentelor afective sunt următoarele:

1) Comportamentul unui angajat este determinat într-o mare măsură de starea sa de spirit;
2) Mediul de lucru este o sursă de „evenimente afective” care generează aceste stări afective;
3) Răspunsul emoțional al angajatului față de aceste evenimente determină atitudini și

comportamente la locul de muncă.

Angajatul la locul de muncă poate experimenta emoții „neplăcute”, precum nervozitate, frustrare, ciudă, neplăcere, incertitudine și incompetență, agitație, neliniște, teamă, vină, rușine etc. – *afectivitatea negativă*. Dar poate trăi și stării emoționale plăcute, precum satisfacție, entuziasm, împlinire, încântare, bună dispoziție – *afectivitatea pozitivă.* De cele mai multe ori, în cazul afectivității negative oamenii pot delimita trăirile pe care le experimentează, iar în ceea ce privește afectivitatea pozitivă, dacă ea nu duce la o focalizare asupra propriei persoane, este greu de spus în ce măsură evaluarea propriilor stări afective pozitive e fidelă [apud. 113]. Autorii teoriei consideră că intensitatea și specificitatea afectivității pozitive sau negative reprezintă caracteristici distincte ale afectivității la locul de muncă. Psihologia emoțiilor susține că tonul afectiv al fiecărei stări cunoaște o dezvoltare, o evoluție, în funcție de foarte mulți factori, astfel încât aceeași emoție poate căpăta o tonalitate afectivă pozitivă sau negativă, în ambele cazuri putându-se experimenta starea de stres. Distingerea dintre tonalitatea pozitivă sau negativă a unei emoții este dată de valența atribuită în mod subiectiv, prin evaluare cognitivă, de consecințele acordării acelei tonalități sau de condițiile anterioare apariției emoției.

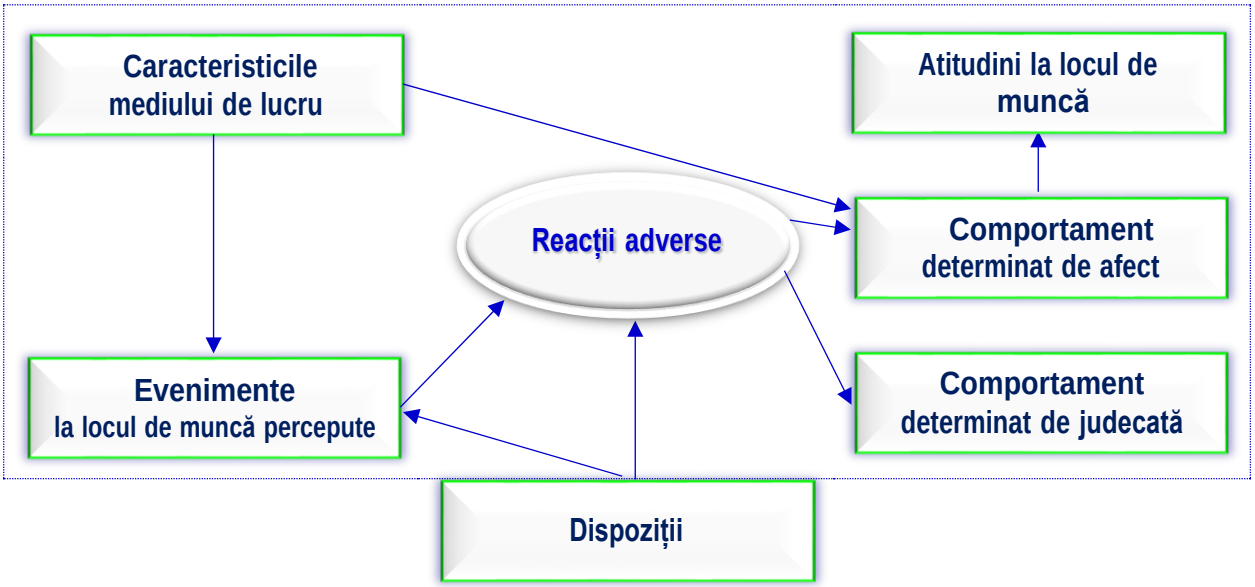


Fig. 3.1. Teoria evenimentelor afective [157, 158]

Autorii teoriei susțin că particularitățile mediului organizațional favorizează apariția anumitor evenimente la locul de muncă. Aceste evenimente generează *trăiri emoționale specifice* (reacții afective) care, la rândul lor, modelează atitudinile și comportamentele oamenilor la locul de muncă, precum și favorizează starea de bine a angajaților. Modelul dat acordă importanță egală

dispoziţiilor indivizilor (alături de caracteristicile climatului de lucru) în detrimentul naturii reacțiilor afective la evenimentele organizaționale [157, 158].

Teoria echității (comparării interpersonale), elaborată de John S. Adams [apud. 3, 14, 62, 88], pornește de la ipoteza că oamenii compară efortul pe care îl depun (educație, clarificare, abilități, experiență, timpul lucrat în organizație etc.) și compensația pe care o primesc (salariu, beneficii, recunoașteri, promovări). Când angajații identifică o nedreptate, ei pot alege să efectueze: schimbarea efortului propriu, a rezultatelor, percepție diferită a percepției față de sine, schimbarea sferei de activitate etc. Teoria echității arată că indivizii sunt preocupați atât de nivelul recompensei pe care o primesc în schimb la efortul depus, cât și de relația dintre recompensa pe care o primesc ei și cea pe care o primesc ceilalți. Teoria comparării interpersonale reflectă faptul că satisfacția/insatisfacția apare în urma comparațiilor pe care angajații le fac în raport cu alții privind sentimentele referitoare la satisfacția muncii. O persoană care observă la alți oameni care lucrează în locuri de muncă similare cu a sa, poate deduce gradul de satisfacție ale acestor oameni. Comparându-se cu ele, individul poate determina, dacă este mulțumit sau dimpotrivă. E. Avram [3] susține că atunci când oamenii consideră că au fost tratați inechitabil în raport cu colegii lor, aceștia vor acționa în unul din modalitățile următoare:

1. modificarea propriilor intrări în procesul de muncă pentru ca acestea să corespundă mai bine recompenselor pe care le primesc;
2. încercarea de a majora recompensa pe care o primesc pentru munca lor, solicitând o mărire de salariu sau acționând pe cale legală pentru a obține această mărire;
3. încercarea modificării modului în care percep inegalitatea, dacă încercările de a elimina inechitățile se vor dovedi lipsite de succes;
4. încercarea de a evada din această situație și ne-dorința modificării situației [3].

Teoria comparării intra-personale presupune că individul nu se mai compară cu altul, ci cu sine însuși. Autorii E.J. McCormick și D.R. Ilgen [apud. 3, 12, 13, 14, 62] afirmau că gradul sau nivelul stării afective a unei persoane rezultă din compararea standardelor individului cu percepțiile individului asupra satisfacerii acestor standarde. Practic, individul compară ceea ce își dorește cu ceea ce primește – altfel spus, ceea ce oferă și ceea ce obține în urma efortului depus. Sentimentul de mulțumire apare în urma unui proces de comparare ce are loc în interiorul individului.

Teoria construcției sociale a realității. Această teorie sugerează că siguranța psihologică este creată prin interacțiunile dintre membrii organizației, iar percepția angajaților cu privire la siguranța psihologică este influențată de contextul social în care aceștia își desfășoară activitatea. Teoria construcției sociale a realității a fost prezentată pentru prima dată în cartea „The Social

Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge" scrisă de Peter L. Berger și Thomas Luckmann în a. 1966 [apud. 62].

Teoriile cognitive ale satisfacției profesionale reflectă faptul că mediul obiectiv al muncii este doar unul dintre determinanții satisfacției în muncă și poate nu cel mai important, iar interpretările angajaților și aspectul emoțional sunt determinanți. Din perspectiva teoriilor cognitive, satisfacția angajatului în activitatea profesională este definită ca un construct pur cognitiv ce nu ia în vedere caracteristicile obiective ale muncii, ci atitudinea față de muncă a individului. Atitudinea generală a unui angajat față de muncă se formează prin combinarea atitudinilor față de aspecte specifice ale muncii care determină niveluri diferite de satisfacție, cum ar fi, atitudinea față de beneficiarii muncii, față de aspecte intrinseci ale muncii, față de colegi, șefi, salariul, recunoașterea socială etc. Atitudinea generală față de muncă reiese din combinarea atitudinilor față de diferite aspecte particulare, alese în funcție de importanța lor pentru angajat și valoarea pe care le-o acordă. Din perspectiva acestor teorii cognitive, satisfacția poate fi abordată ca: dispoziție, rezultat al procesării informațiilor sociale, rezultat al prelucrării informațiilor [1, 3, 12, 13, 162].

Modelul interacțional al stresului. Conform autorilor acestei teorii, Perlman și Hartman [apud. 10, 164], epuizarea este rezultatul unei tranzacții complexe între nevoile individuale, resurse personale și solicitările mediului. Modelul are un caracter cognitiv-perceptiv și conține patru etape: 1) apariția stresului, care depinde de capacitatea individului de a face față factorilor stresogeni; 2) percepția stresului care este în concordanță cu nevoile și valorile persoanei; 3) răspunsul la factorul stresogen, care poate fi fiziologic, afectiv/cognitiv și comportamental; 4) sechelele/consecințele stresului – experiența de stres cronic (*burnout*).

In conceptualizarea programului am pornit și de la abordarea burnoutului de către Organizația Mondială a Sănătății, conform căreia fenomenul dat este plasat mai mult în *zona organizațională* și nu neapărat în alte zone ale vieții personale, ceea ce aduce mai multă responsabilizare instituțiilor în protejarea angajaților și în crearea unor politici de „reducere a epuizării profesionale" pentru angajați.

Din punct de vedere **metodologic**, în elaborarea programului pentru profesori, am pornit de la modelele conceptuale care sunt utilizate frecvent în intervențiile practice de către psihologi:

a) Modelul dezvoltării personale pentru funcționarea optimă, care îi permite individului funcționarea eficientă în diverse contexte ce îi delimitează existența.

b) Modelul schimbării constructive a comportamentului pedagogului în urma conștientizării necesității de a produce schimbări la nivelul propriilor structuri motivaționale, cognitive, afective,

elaborat de T. Mitina [167]. Este necesar identificarea pattern-urilor comportamentali proprii și reflecții asupra necesității schimbării acestora în realizarea activității pedagogice.

c) Principiile de învățare pentru adulți: Învățarea este auto-direcționată și permite cursanților să învețe în ritmul lor. Îndeplinește o necesitate imediată și este foarte participativ. Învățarea se face din experiențe, adică participanții la curs (dar și formatorul/moderatorul) învață unii de la ceilalți. Se acordă timp pentru reflecție și feedback corectiv. Adulții pot avea nevoie de timp ca să abandoneze ideile vechi și să-și reanalizeze convingerile prezente. Moderatorul poate și trebuie să folosească experiențele anterioare ale adulților și să-și ilustreze ideile cu exemple oferite de aceștia. Se creează un mediu de respect reciproc între formator/moderator și participanți. Se asigură un mediu confortabil de activitate. De evitat cursurile de generalități; se cere concentrarea asupra unor probleme și aspecte specifice.

d) Modelul învățării sociale și emoționale (SEL) care are la bază ideea formării competenților de gestionare a propriilor emoții într-un mod constructiv, de a le utiliza în mod creativ în depășirea diverselor dificultăți inerente vieții cotidiene și a interacționa într-un mod optimal cu ceilalți [62, 89].

e) Principiile de organizare ale trainingurilor psihologice: *principiul evenimențial* care presupune activitatea de intervenție ca un proces dinamic de succesiune a unui șir de evenimente interconexe; *principiul metaforizării* care se referă la implicarea emoțională a moderatorului simultan cu dezvoltarea personală a participanților și dezvoltarea grupului; *principiul transpectivei*/*transcendenței* care prevede luarea în considerare a trăirilor emoționale din cele trei segmente de timp: trecut–prezent–viitor cu scopul de a schimba percepția trecutului și a perspectivei de viitor [81, 123].

f) Axiomele trainerului: Axioma E (*managementul eului),* controlul vocii interioare, pentru a auzi, a vedea ceea ce, într-adevăr, este, și nu ceea ce vreau eu, ca trainer, de fapt vocea mea interioară. Axioma q (*managementul percepțiilor),* înțelegerii de către participanții la training a sarcinilor pe care le transmit, în funcție de gradul de ambiguitate pe care doresc să îl induc în mesajul meu, pentru a testa acuitatea percepțiilor acestora. Axioma T (*managementul tranzacțiilor).* Conform autorului R. Vaughn [81], crearea, în momentele necesare, a celor mai adecvate tranzacții, de tip: părinte – copil PC (la prezentarea agendei trainingului, ori la introducerea unui concept nou), adult-adult, AA (specific solicitării, acordării de feedback) etc. Axioma P (*managementul polarităților):* Polaritatea cursant dificil – restul grupei; Polaritatea ambiguitate – claritatea în mesajele transmise; Polaritate tranzacții PC – tranzacții AA generate în timpul trainingului [81].

g) Regulile clasice de organizare a activităților de grup: valorificarea personalității fiecărui participant; respectarea similitudinilor și diferențelor dintre membrii grupului; creșterea flexibilității și a disponibilității de cooperare prin dezvoltarea interacțiunilor pozitive; învățarea modalităților eficiente de focusare pe aspectele pozitive din activitatea comună.

h) Principii de gestionare a creativității la locul de muncă. Pentru a încuraja și gestiona creativitatea, e necesar de înțeles procesele creative, de pus în valoare oamenii cu abilități creative, de stimulat comportamentul creativ și de creat un climat organizațional pentru cultivarea creativității [99].

Programul de intervenție psihologică elaborat în cadrul acestui studiu face parte din categoria *intervențiilor orientate spre angajat,* care presupune învățarea de către angajați a unor tehnici cu ajutorul cărora poate face față în mod mai eficient agenților stresori, precum și a unor tehnici – în primul rând cognitive – ce modifică percepția și evaluarea situației stresante, precum și formează o atitudine sanogenă față de resursele postului, prin potențarea resurselor personale.

Scopul programului de intervenție psihologică implementat a constat în antrenarea cadrelor didactice, astfel încât aceștia să-și identifice, să-și activeze și să-și dezvolte resursele personale de care au nevoie pentru a-și îmbunătăți starea de bine și a-și crește gradul de adaptare la contextele stresante ale muncii didactice. Prin programul dat au fost create condiții/circumstanțe pentru descoperirea de către participanți a potențialului psihoemoțional și identificarea căilor de soluționare a problemelor psihologice cu care se confruntă la locul de muncă.

Obiectivele generale ale programului de intervenție:

- Să înțeleagă parcursul apariției epuizării profesionale.
- Să identifice semnele tipice ale epuizării profesionale la nivel individual, interpersonal și organizațional.
- Să analizeze resursele și limitele echipei, a instituției în care activează și a muncii didactice, în general, identificând beneficiile pe care i le oferă activitatea profesională.
- Să realizeze schimbul de experiență în ceea ce privește evitarea stresului la locul de muncă.
- Să își dezvolte o gândire pozitivă față de viața profesională și personală, determinând rolul resurselor personale și ale resurselor profesiei în depășirea epuizării profesionale.
- Să dezvolte abilitățile de utilizare judicioasă a propriilor resurse psihoemoționale în activitatea pedagogică.
- Să diminueze gradul de epuizare profesională pe dimensiunile reducerea realizărilor personale, depersonalizarea, extenuarea emoțională.

STRUCTURA PROGRAMULUI DE INTERVENȚIE PSIHOLOGICĂ

Durata unei ședințe: 120 minute, cu 20 minute pauză între ore.

Spațiu**:** sala de ședințe a unității școlare.

Tabelul 3.2. Repartizarea temelor în cadrul programului de intervenție

NR.	TEMA	SCOPUL ȘI OBIECTIVELE ȘEDINȚEI	FINALITĂȚI
1	***Çedință introductivă – prezentarea echipei, intercunoașterea și prezentarea scopului și a obiectivelor programului de intervenție*** **06.10.2021**	Prezentarea scopului programului de intervenție; asigurarea coeziunii grupului și a motivației de a rămâne în programul de intervenție, cunoașterea regulilor de activitate în grup. Crearea atmosferei de lucru în echipă, a securității emoționale necesare pentru conlucrare în cadrul programului de intervenție.	Competențe de relaționare prin formarea deprinderilor de comunicare interpersonală, care asigură respectarea reciprocă a trebuințelor de autonomie și afiliere în grup. Sentimentul de comuniune și susținere reciprocă.
2	***Analiza fenomenului de epuizare profesională*** **13.10.2021**	Informarea participanților despre fenomenul epuizării profesionale și a efectelor nocive atât pentru individ, cât și pentru instituție. Conștientizarea de către participanți a necesității formării mecanismelor de prevenție a epuizării profesionale; a formelor de manifestare a fenomenului burnout, a factorii cauzali / factori de risc care pot provoca apariția acestui fenomen, considerat drept patologie organizațională. Analiza propriei stări de epuizare profesională, stabilind care din dimensiunile burnout este simțită mai intens; identificarea cauzelor care au provocat apariția situației date la propria persoană.	Competența de a recunoaște și a analiza propriile trăiri emoționale, reacții, atitudini și comportamente în cadrul activității de muncă. Competența de a analiza propriul traseu care a dus la epuizare profesională.
3	***Dimensiunile epuizării profesionale*** **20.10.2021**	Cunoașterea formelor de manifestare a dimensiunilor burnoutului: epuizare emoțională, depersonalizare, reducerea realizărilor personale. Identificarea mecanismului de instalare a burnoutului în cazul angajaților din domeniul educațional. Analiza și determinarea conotației evenimentelor ce provoacă epuizarea profesională la cadrele didactice. Stabilirea relației dintre felul cum se manifestă epuizarea profesională și stilul de acțiune al profesorului în diferite situații de muncă.	Competența de a stabili stările emoționale care predomină în activitatea profesională și pot duce spre epuizare profesională. Învățarea metodelor de modificare a stărilor emoționale negative în activitatea didactică.

4	***Evoluția sindromului epuizării profesionale*** **27.10.2021**	Analiza etapelor de instalare a fenomenului epuizării profesionale. Identificarea modalităților de depășire a acestui fenomen în funcție de stadiul de instalare. Conștientizarea riscurilor fenomenului dat la fiecare etapă.	Competența de a depune efort cognitiv și comportamental de a reduce, de a controla sau tolera solicitările interne sau externe care depășesc resursele personale.
5	***Percepția potrivirii persoană–vocație și rolul acesteia în depășirea situațiilor de stres la locul de muncă*** **03.11.2021**	Prezentarea impactului pe care îl poate produce percepția potrivirii persoană–vocație pentru depășirea și/sau prevenirea epuizării profesionale. Cunoașterea felului în care se manifestă percepția potrivirii persoană–vocație și care este importanța acesteia în diferite etape ale activității profesionale: perioada de adaptare profesională; perioada de depășire situațiilor tensionate, perioada de creștere profesională etc. Identificarea și analiza valorilor personale și a cele ale instituției în care activează, apoi determinarea valorilor comune. Cunoașterea și altor constructe legate de potrivirea persoană–vocație, cum ar fi persoană–mediu, persoană–organizație.	Competența de a analiza gradul de potrivire a propriei personalități cu profesia aleasă și identificarea „ariilor de incongruență" care duc spre stres și epuizare. Formarea unor strategii de depășire a tensiunii psihonervoase prin consolidarea convingerii de potrivire persoană–vocație.
6	***Rolul percepției persoană–vocație în dezvoltarea atitudinii pozitive față de muncă*** **10.11.2021**	Determinarea importanței percepției persoană–vocație în dezvoltarea atitudinii pozitive față de muncă. Prezentarea atitudinii față de muncă în mediul organizațional ca valență pentru angajat și a impactului pe care îl poate avea aceasta în procesul de depășire a stresorilor, solicitărilor multiple la locul de muncă. Cunoașterea a cea ce este atitudinea față de muncă, care sunt componentele acesteia și care este importanța acesteia în perioada de adaptare profesională. Autoevaluarea propriei atitudine față de muncă.	Gestionarea gândurilor negative față de muncă și dezvoltarea unei atitudini funcționale/sanogene față de activitatea profesională.
7	***Implicarea suportivă în cadrul instituției educaționale*** **17.11.2021**	Formarea responsabilității sociale în cadrul relațiilor interpersonale între colegi; adaptarea și acceptarea normelor morale și sociale și cadrul instituției. Analiza propriilor comportamente privind relațiile interpersonale cu colegii; determinarea discrepanței dintre așteptările proprii privind relațiile interpersonale și realitatea din cadrul instituției.	Conștientizarea necesității raportării la nevoile colegilor și importanța adoptării unor conduite suportive și responsabile față de aceștia.

8	***Importanța suportului social al colegilor pentru depășirea epuizării profesionale*** **24.11.2021**	Conștientizarea impactului sprijinului social din partea colegilor pentru starea de bine la locul de muncă și a importanței socializării organizaționale pentru fiecare angajat în parte. Analiza situațiilor când a fost oferit/primit suport emoțional și social din partea colegilor. Determinarea mecanismelor de a putea oferi suport colegilor de muncă și de a putea solicita sprijin social atunci când este nevoie.	Competența de comunicare suportivă cu colegii și beneficiarii muncii. Competența de a oferi și a solicita suport social din partea colegilor.
9	***Valențe ale atitudinii sanogene față de activitatea profesională*** **02.12.2021**	Conștientizarea importanței atitudinii față de muncă în mediul organizațional și a impactului pe care îl poate avea aceasta în depășirea epuizării profesionale. Autoevaluarea propriei atitudini față de muncă și gestionarea gândurilor negative față de muncă, prin a depăși reducerea realizărilor personale ca și componentă a epuizării profesionale	Competența de a determina influența gândurilor automate/iraționale asupra stărilor emoționale legate de activitatea profesională. Restructurarea gândurilor iraționale prin restructurarea limbajului utilizat.
10	***Dezvoltarea autoeficacității ca mijloc de depășire a epuizării profesionale*** **09.12.2021**	Conștientizarea necesității dezvoltării propriului nivel de autoeficacitate, determinarea valenților autoeficacității pentru depășirea dimensiunilor epuizării profesionale. Stabilirea obiectivelor proprii clare și realizabile. Conștientizarea felului în care nivelul său de autoeficacitate poate preveni apariția burnoutului. Analiza factorilor care pot duce la un nivel jos de autoeficacitate și respectiv la un nivel înalt de epuizare profesională. Depășirea blocajelor și a fricilor care împiedică dezvoltarea autoeficacității. Dezvoltarea capacității de a găsi echilibrul în toate aspectele vieții.	Competența de a trasa obiectivele pe termen lung/scurt privind activitatea de muncă și identificarea resurselor necesare privind atingerea acestora. Competența de a avea încredere în resursele personale în baza unor lucruri care există la propriu în viața ta.
11	***Creșterea siguranței psihologice pentru a putea depăși epuizarea profesională*** **15.12.2021**	Conștientizarea conceptului de siguranță psihologică. Îmbunătățirea relațiilor și a colaborării în echipă, creșterea nivelului de angajament și contribuție a angajaților, stimularea creativității și inovației în procesele de lucru, precum și optimizarea performanței organizaționale. Asigurarea posibilității ca participanții să-și poată exprima opiniile în fața cuiva –	Promovarea siguranței psihologice în cadrul grupului și a instituției, în vederea formării un mediu de lucru în care angajații se simt în siguranță, implicați și valorizați.

		șefi, colegi, psihologi. Consolidarea relațiilor și a colaborării în echipă	
12	***Rolul feedbackului constructiv în prevenirea și depășirea epuizării profesionale*** **22.12.2021**	Încurajarea și învățarea participanților să ofere și să primească feedback într-un mod deschis și receptiv, având un impact pozitiv asupra culturii organizaționale din instituția în care activează și, implicit, asupra cantității și calității feedbackului primit în viitor. Promovarea importanței feedbackului constructiv, întrucât acesta reprezintă un factor-cheie în dezvoltarea individuală și în consolidarea relațiilor de lucru. Aprecierea importanței feedbackului constructiv în prevenirea epuizării profesionale.	Competențe de a oferi răspunsuri verbale, emoționale și comportamentale adecvate scopurilor personale și profesionale urmărite în activitățile cotidiene.
13	***Perfecționismul funcțional / „tendința către excelență" – condiție necesară pentru depășirea epuizării profesionale*** **05.01.2022**	Dezvoltarea tendinței spre un perfecționism funcțional care să ajute participanții în depășirea epuizării profesionale și a menținerii stării de bine. Determinarea factorilor care pot duce direct spre perfecționismul patologic (nevrotic) și indirect spre burnout. Exersarea abilităților de a se angaja în sarcini de grup, manifestând perfecționalism funcțional.	Competența de a recunoaște caracteristicile cognitive, afective și comportamentale ale unei persoane cu perfecționalism funcțional (constructiv/ sanogen). Dezvoltarea abilităților de manifestare a perfecționalismului funcțional.
14	***Schimbă perspectiva asupra stresului. Trăiește starea de bine la locul de muncă!*** **12.01.2022**	Optimizarea competențelor de management al stresului în situații critice la locul de muncă. Consolidarea competențelor obținute în cadrul programului de intervenție. Autoevaluarea efectelor individuale și de grup.	Competențe de management al stresului, în general, și al stresului profesional, în special.

Ședințele din cadrul programului au creat oportunități de întrebări și discuții în grup pentru a aborda anumite subiecte sensibile ale cadrelor didactice, anumite îngrijorări, întrebări și experiențe personale legate de muncă, relația cu elevii, relația cu părinții elevilor, cu colegii, cu administrația instituției. În cadrul programului s-a creat un mediu de lucru bazat pe siguranța psihologică, în care angajații s-au simțit valorizați, implicați, cu încrederea că vor putea contribui la succesul organizațional într-un mod eficient și creativ. La început participanții păreau străini unii față de alții, dar în timp, pe măsură ce au împărtășit experiențe personale, lucrând împreună

în exerciții și activități, s-au creat legături mai strânse, bazate pe încredere și respect reciproc. S-a creat un mediu în care participanții se simțeau încurajați să exploreze aspecte profunde ale sinelui lor și să-și dezvolte abilități de auto-cunoaștere și relaționare. Au fost situații în care participanții se simșeau vulnerabili atunci când trebuiau să împărtășe unele probleme/ aspecte personale din viața lor, trăind o gamă largă de emoții, inclusiv bucurie, tristețe, furie sau frustrare. A fost necesar de a ajuta la gestionarea acestor emoții și la crearea unui mediu sigur în care participanții să le exploreze într-un mod sănătos. Era necsar de atras atenție la nevoile și emoțiile participanților, pentru a crea un mediu propice pentru dezvoltarea personală și învățare.

Spre finalul fiecărei ședințe, moderatorul făcea un sumar al etapelor parcurse în cadrul ședinței, punctând momentele de importantă majoră pentru profesori și pentru instituție.

În urma implicării în programul de intervenție profesorii au conștientizat că munca didactică nu este doar muncă emoțională, ci și muncă activă deoarece un nivel ridicat al cerințelor muncii se asociază cu un nivel ridicat al controlului pe care profesorul îl poate exercita. Este situația care permite creșterea, participarea, activitatea motivației de a învăța, a autorealizării – toate acestea fiind resurse pe care le putem folosi în situațiile tensionate. Astfel, beneficiarii programului au început să se focuseze mai mult pe recompensele obținute în profesie: apreciere (respect, suport și echitabilitate), recunoaștere materială și controlul statutului (posibilități de promovare, posibilitatea de a evita schimbările nedorite, securitatea locului de muncă, permanentizarea statutului).

Au fost puse în discuție mai multe studii de caz. Angajații trebuie să analizeze cazurile și să discute despre cum ar putea fi gestionate mai eficient, ce ar trebui făcut pentru a preveni astfel de situații. Aceste exerciții de grup permit participanților să reflecteze asupra propriilor experiențe și să genereze idei pentru îmbunătățirea siguranței psihologice în cadrul echipei. Ele facilitează comunicarea, implicarea și colaborarea în vederea creării unui mediu de lucru mai sigur și deschis.

La prima ședință introductivă – *prezentarea echipei, intercunoașterea și prezentarea scopului și a obiectivelor programului de intervenție* mentorul povestește despre rolul programului de intervenție pentru participanți și pentru instituțiile din care provin în general. Ulterior, fiecare membru al grupului se va prezenta, va face o succintă descriere despre rolul său și experiența sa din cadrul instituției, inclusiv va povesti despre experiența sa de adaptare/conlucrare în mediul organizațional curent, evidențiind dificultățile întâmpinate și modul în care au fost depășite. De asemenea, se colectează așteptările participanților de la programul de intervenție. Se pun întrebări pentru discuții, apoi se prezintă un exercițiu de intercunoaștere în care fiecare membru din echipele formate trebuie să prezinte așteptările colegului său privind activitatea în cadrul programului, pentru formarea securității emoționale și sociale între membrii grupului. Apoi se trece la jocul de

rol *Călătoria întrebărilor* [8], pentru a permite intercunoașterea membrilor grupului și facilitează consolidarea relațiilor în grupul de lucru. Se pun întrebări pentru discuții și se dă temă pentru ședința următoare.

În cea de a doua ședință, *Analiza fenomenului de epuizare profesională,* mentorul prezintă subiectul, scopul ședinței respectiv informarea participanților despre fenomenul epuizării profesionale și conștientizarea efectelor nocive atât pentru individ, cât și pentru instituție [47, 166]. Se trece la exerciții și activități practice privind reflectarea asupra propriei experiențe legate de trăirea sindromului epuizării profesionale. Participanții sunt chemați să se împărtășească cu experiența proprie în ceea ce privește felul în care s-au instalat dimensiunile burnoutului, când au simțit primele semene ale epuizării, cum se manifestă burnoutul la momentul dat, etc. Se face analiza studiilor de caz prin prezentarea a câtorva cazuri sau scenarii ipotetice care implică situații în care persoanele trăiesc fenomenul burnout la locul de lucru. Sarcina cursanților este de a determina factorii care pot duce la apariția sindromului burnout. Se pun întrebări pentru discuții apoi se face activitatea *Retrospectiva săptămânii* prin a se propune membrilor grupului să realizeze o descriere scurtă pentru o zi din săptămâna care a trecut, apoi să noteze evenimentele din ziua respectivă, emoțiile din acele momente, identificând dacă acele situații au vreo legătură cu fenomenul epuizării profesionale. A urmat consolidarea, la carea membrii grupului sunt rugați să formuleze o definiție de lucru a fenomenului epuizării profesionale / a sindromului burnout, cotinuând cu tema pentru ședința următoare.

În cadrul ședinței *Dimensiunile epuizării profesionale*, scopul este cunoașterea formelor de manifestare a dimensiunilor burnoutului: epuizare emoțională, depersonalizare, reducerea realizărilor personale; identificarea mecanismului de instalare a burnoutului în cazul angajaților din domeniul educațional. Mentorul prezintă materialul teoretic privind dimensiunile epuizării profesionale, după care în cadrul activității de reflecție le cere participanților să realizeze variante de consecutivitate a manifestării acestor trei dimensiuni. După întrebările pentru discuții, mentorul consolidează activitatea prin prezentarea principalelor categorii de simptome ale burnoutului. Au fost din nou discuții, se pun întrebări, se răspunde, apoi se dă tema pentru ședința următoare.

La ședința *Evoluția sindromului epuizării profesionale* activitatea are drept scop familiarizarea participanților cu etapele instalării burnoutului la angajați, formele de manifestare la fiecare etapă și modalitățile de depășire. Se prezintă secvențe teoretice privind evoluția sindromului [37]. Apoi se adresează întrebările corespunzătoare temei și se trece la activitatea practică *Reevaluează-ți prioritățile și obiectivele* [169, 170], ce permite inițierea unor discuții de tip problematizare pe tema a ceea ce este prioritar în viață. Moderatorul enunță sarcina și apoi pune întrebările, după care mai propune o activitate practică *Implică-te în activități creative* [169], apoi

organizează grupul pentru finalizarea solicitărilor. Pentru conștientizarea necesității stabilirii echilibrului dintre rolurile sociale pe care le avem, mentorul propune activitatea practică *Echilibrul dintre roluri; echilibrul viață personală – viață profesională,* activitate în care are loc procesul de autocunoaștere și intercunoaștere în care se poate identifica importanța rolurilor sociale în viața privată și cea profesională; conștientizarea faptului că dezechilibrul dintre rolurile sociale tot pot duce spre epuizare profesională. Mentorul enunță sarcina, participanții aplică, se pun întrebări, se răspunde apoi se dă tema pentru următoarea ședință.

Ședința următoare are tema: *Percepția potrivirii persoană–vocație și rolul acesteia în depășirea situațiilor de stres la locul de muncă,* cu scopul prezentării impactului pe care îl poate produce percepția potrivirii persoană–vocație pentru depășirea și/sau prevenirea epuizării profesionale. Au fost prezentate obiectivele, resursele material folosite: proiector, laptop, ecran, flipchart. Activitatea are drept **s**cop inducerea participanților în subiectul percepției potrivirii persoană–vocație și a importanței acesteia în perioada de depășire a epuizării profesionale și consolidează convingerea despre potrivirea persoană–vocație, se inducere în aspectele teoretice ce țin de percepția potrivirii persoană–vocație, persoană–mediu, persoană–organizație; se determină rolul acestor constructe psihologice în procesul de depășire a epuizării profesionale. Mentorul va deschide ședința prin cadrul unei prezentări teoretice despre conceptul percepției potrivirii persoană–vocație și importanța acesteia în procesul de adaptare și integrare a angajaților. Prezentarea va include aspecte teoretice și studii de caz relevante pentru a ilustra impactul percepției potrivirii persoană–vocație asupra depășirii epuizării profesionale. Urmează întrebările pentru discuții, activitatea de autoevaluare și identificare a valorilor personale. Participanții trebuie să cunoască care sunt valorile personale și cele ale instituției școlare în care activează și să identifice care sunt valorile comune; să se conștientizeze gradul de realizare a nevoii de apartenență la instituția în care activează pentru a permite o mai bună înțelegere a faptului că conștientizarea valorilor personale poate ajuta la alinierea cu valorile organizaționale și respectiv crearea unei potriviri mai bune. La început de ședință va fi furnizată o scurtă prezentare despre conceptual de valori și rolul acestora în orientarea comportamentului la locul de muncă și deciziilor individuale privind activitatea profesională. Ulterior participanților le va fi oferită o fișă de evaluare a valorilor personale. Respectiv, participanții vor fi rugați să identifice fiecare în parte care sunt valorile proprii și să le clasifice în funcție de importanța lor și să reflecteze asupra valorilor identificate și să gândească exemple concrete în care acestea au ghidat comportamentele și deciziile lor. După aceasta, participanții vor primi încă o fișă cu listarea valorilor instituției, respectiv participanții vor fi îndemnați să compare valorile personale cu cele ale organizației și să reflecteze asupra potrivirilor și incongruențelor posibile. În final participanții vor identifica care

valori personale corespund cu cele organizaționale și câte sunt în total la număr, de asemenea câte incongruențe au depistat între valorile personale cu cele ale organizației. După întrebările puse are loc activitatea practică în grup *Identificarea factorilor de potrivire persoană - vocație și dezvoltarea strategiilor de adaptare la situațiile tensionate* pentru înțelegerea factorilor-cheie care influențează percepția potrivirii persoană–vocație și identificarea modalităților de adaptare la contextual organizational. Participanții vor fi încurajați să ofere feedback și să intervină cu idei suplimentare pentru îmbunătățirea strategiilor. Au loc întrebările și discuțiile aferente apoi se prezintă tema pentru ședința următoare.

Tema ședinței următoare este *Rolul percepției persoană–vocație în dezvoltarea atitudinii pozitive față de muncă,* având drept scop determinarea importanței percepției persoană–vocație în dezvoltarea atitudinii pozitive față de muncă. Se va realiza prezentarea atitudinii față de muncă în mediul organizațional ca valență pentru angajat și a impactului pe care îl poate avea aceasta în procesul de depășire a stesorilor, solicitărilor multiple la locul de muncă. Mentorul va veni cu explicații teoretice despre conceptul atitudinii față de muncă și importanța acesteia în procesul de adaptare și integrare a angajaților, de depășire a epuizării și a factorilor stresori [115, 124, 137]. Prezentarea va include exemple relevante pentru a ilustra impactul atitudinii constructive față de muncă asupra menținerii stării de bine și prevenirii epuizării profesionale. Participanții vor fi încurajați să împărtășească percepțiile și experiențele proprii privind atitudinea față de diferite elemente ale muncii didactice. Apoi participanții vor fi îndemnați să își identifice propriile gânduri negative legate de muncă și să încerce să găsească alternative și afirmații pozitive pentru fiecare dintre ele, astfel încât să poată dezvolta abilitatea de gestionare a gândurilor negative și a transformării acestora în idei pozitive. Scopul sarcinilor din această ședință este ca membrii grupului să conștientizeze faptul că echipele de lucru / colegii / activitatea didactică, în sine, reprezintă un mediu excelent de învățare, deoarece se valorifică resursele fiecărui membru..

Următoarea ședință, cu tema *Implicarea suportivă în cadrul instituției educaționale,* are ca scop formarea responsabilității sociale în cadrul relațiilor interpersonale între colegi; adaptarea și acceptarea normelor morale și sociale și cadrul instituției. Subiectul activității teoretice este *Ce înseamnă comunicarea suportivă?.* Mentorul prezintă conceptul de comunicare suportivă, caracteristicile și principiile pe care se bazează [9, 24, 52, 71]. Se analizează și conceptul de atitudine funcțională față de comunicarea suportivă, explicând în detaliu componenta cognitivă; componenta emoțională; componenta comportamentală. Mentorul propune participanților să scrie câteva situații când nu au manifestat comunicare suportivă în raport cu colegii săi. După ce au scris, vor mototoli foaia sub forma unui bulgăre și vor iniția o „bătaie" cu bulgări din hârtie. După această distracție, fiecare cadru didactic va lua în mână „bulgărele" *cel mai apropiat de el și îl va*

citi. Se pun întrebările pentru discuții, apoi se realizează exercițiul practic *Demonstrează implicare.* Mentorul propune participanților mai multe modele de comportament care presupun implicare suportivă. Sarcina participanților este de a identifica care sunt valențele/avantajele cognitive, emoționale și relaționale ale acestor comportament pentru a oferi posibilitatea conștientizării necesității de a utiliza comportamente ce prezintă implicare suportivă cu colegii și beneficiarii muncii. În activitatea de reflecție *Nevoile psihologice în mediul interpersonal* mentorul prezintă participanților setul de nevoi psihologice care pot fi realizate în cadrul activității profesionale, prin stabilirea relațiilor interpersonale favorabile. După ce sunt explicate detaliat aceste nevoi/trebuințe, se prezintă participanților o fișă cu mai multe comportamente ce presupun implicarea suportivă. Sarcina participanților este să reflecteze asupra acestor situații, apoi să se determine care sunt nevoile psihologice satisfăcute în aceste situații, pentru ambii actori implicați. Prin aceasta participanții își analizează propriile nevoi psihologice, identificând posibilele cauze ale nerealizării lor, și respectiv posibile cauze ale apariției epuizării profesionale. La final au loc întrebările pentru discuții și se prezintă tema pentru ședința următoare.

În cadrul temei *Importanța suportului social al colegilor pentru depășirea epuizării profesionale,* scopul a fost conștientizarea impactului sprijinului social din partea colegilor pentru starea de bine la locul de muncă și a importanței socializării organizaționale pentru fiecare angajat în parte. Se va deschide ședința cu unele prezentări teoretice despre conceptul de socializare organizațională, importanța și beneficiile acestuia în procesul de adaptare la situațiile tensionate din cadrul activității profesionale [18, 143, 165]. Se pun întrebări pentru discuții și se trece la activitatea de grup *Explorarea hărții instituției de învățământ în care activez care activez,* în care participanții trebuie să cunoască care sunt principalele bariere în procesul de socializare / de comunicare / de interrelaționare și cum pot fi depășite acestea tocmai pentru a permite o mai bună înțelegere a structurii organizaționale, a importanței și rolului fiecărei structuri și a interconexiunii dintre acestea [168]. Se vor împărți participanții în grupuri mici a câte 3-4 persoane și vor fi oferite fiecărui grup câte o coală mare de hârtie și carioci colorate. Fiecare grup va fi invitat să deseneze o hartă proprie a unității școlare, incluzând catedrele, echipele, interconexiunile și persoanele-cheie cu care interacționează în cadrul muncii lor. Grupurile vor fi încurajate să discute despre modul în care aceste conexiuni ar putea influența procesul de socializare și depășirea problemelor în situațiile tensionate. După întrebările și răspunsurile prezentate are loc activitatea practică în perechi *Plan de acțiune pentru dezvoltarea aptitudinilor de comunicare suportivă* din care participanții trebuie să cunoască care sunt principalele bariere în procesul de comunicare colegială și cum pot fi depășite acestea. Această activitate va permite diagnosticarea barierelor și dificultăților care intervin în procesul de socializare în cadrul instituției și de identificare a

metodelor de a le depăși și de a-și dezvolta abilitățile de comunicare și de relaționare; permite învățarea în echipă, comunicarea prin dialog și angajarea într-un proces veritabil de „raționament colectiv", în căutarea soluțiilor la problemele profesionale.

În exercițiul de grup: *Petrecerea* se va încerca menținerea unui tonus pozitiv în cadrul grupului; evidențierea calităților și aptitudinilor fiecărui participant, iar importanța pentru această activitate constă în identificarea resurselor individuale puse la dispoziția grupului, în vederea finalizării unor sarcini comune; determinarea resurselor personale ca element forte pentru întreg grupul.

Ședința următoare cu tema *Valențe ale atitudinii sanogene față de activitatea profesională* are drept scop prezentarea importanței atitudinii față de muncă în mediul organizațional și a impactului pe care îl poate avea aceasta în depășirea epuizării profesionale. Mentorul deschide ședința prin cadrul unei prezentări teoretice relevante pentru a ilustra impactul atitudinii față de muncă asupra adaptării cadrului didactic la situațiile stresante prin utilizarea resurselor postului [20]. Se propune activitatea practică în grup *Exercițiul recunoștinței* pentru stimularea dezvoltării unei atitudini pozitive față de muncă.

Dezvoltarea autoeficacității ca mijloc de depășire a epuizării profesionale este tema ședinței care are ca scop conștientizarea necesității dezvoltării propriului nivel de autoeficacitate, determinarea valenților autoeficacității pentru depășirea dimensiunilor epuizării profesionale. Prezentarea teoretică a conceptului de *autoeficacitate* duce către clarificarea rolului acesteia în fortificarea capacității de a face față stresului la locul de muncă [97, 104]. Exercițiile de reflecție *Cum explic aceste reguli?* prezintă înțelegerea obstacolelor în dezvoltarea autoeicacității; experimentarea procesului de formare a unui nivel sanogen de autoeficacitate și permite analiza și acceptarea regulilor de fortificare a autoeficacității. Se împarte grupul în echipe mai mici și li se dau câte o fișă pe care sunt stipulate mai multe reguli/recomandări/pași pentru a atinge un nivel mai înalt de autoeficacitate și de încredere în forțele proprii. Se alege câte o persoană din fiecare echipă, care va coordona discuțiile în subgrupuri privind modul de realizare a acestor recomandări, gradul de acceptare a lor și obstacolele care apar în realizarea acestor învățăminte. Apoi se va face un plan de acțiuni concrete pentru fortificarea autoeficacității, care va fi expus întreg grupului. Se pun întrebările pentru a discuta apoi se prezintă activitatea *Dialoguri interne și comportamente optimiste* pentru dezvoltarea încrederii în propria capacitate de a genera acele tipuri de energie de care ai nevoie pe tot parcursul zilei și pentru punerea în practică a abilităților emoționale și capacității de a genera astfel de emoții, cum ar fi încrederea, relaxarea, inventivitatea, starea de bine etc. Se cere fiecărui cadru didactic să-și aleagă două stări emoționale pozitive, funcționale pe care ar dori să le trăiască mai des, de exemplu angajamentul, satisfacția, voioșia, recunoștința,

armonie dintre ce simt, cum gândesc și cum acționez, încrederea, optimismul etc. Apoi se propune să se noteze pe hârtie, cu precizie, situații concrete din viață în care au trăit destul de intens emoția dată. După ce participanții au notat și au reflectat asupra situațiilor date mentorul spune: *ascultă sunetul propriei voci în interiorul tău, iar apoi verbalizează cu voce tare acele gânduri pe care le-ai avut și descrie stările trăite.* În final, se propune participanților *Pastila Psihologică a Fericirii,* întrebările pentru discuții și tema pentru ședința următoare.

Tema *Creșterea siguranței psihologice pentru a putea depăși epuizarea profesională* are drept scop conștientizarea conceptului de siguranță psihologică. Îmbunătățirea relațiilor și colaborării în echipă, creșterea nivelului de angajament și contribuție a angajaților, stimularea creativității și inovației în procesele de lucru, precum și optimizarea performanței organizaționale sunt legate nemijlocit de siguranța psihologică [107, 108, 114]. Asigurarea posibilității ca participanții să-și poată exprima opiniile în fața cuiva – șefi, colegi, părinții elevilor, psihologi, inspectori școlari, etc. constituie o condiție eficietă pentru a nu cădea în capcana epuizării profesionale. Moderatorul oferă mai multe explicații despre conceptul de siguranță psihologică, despre importanța sa într-un mediu de lucru sănătos și productiv [40]. În cadrul acestei prezentări se discută și despre consecințele negative ale lipsei siguranței psihologice, precum frica de a lua riscuri, reținerea de a-ți exprima opiniile și ideile, rezistența la schimbare și lipsa încrederii în echipă. Se aduc exemple de situații în care siguranța psihologică poate fi afectată și cum aceasta poate influența performanța și bunăstarea angajaților. Apoi se organizează o sesiune de brainstorming pentru a genera idei despre cum să se îmbunătățească siguranța psihologică în cadrul instituției educaționale. Participanții pot contribui cu sugestii, propuneri și soluții practice. Se asigură un mediu deschis și lipsit de judecăți pentru a încuraja participarea și creativitatea. Se acceptă fiecare idee fără a fi evaluată și judecată care permite tratarea temei privind siguranța psihologică a cadrelor didactice la locul de muncă. Se prezintă grupului câteva cazuri sau scenarii ipotetice care implică situații în care siguranța psihologică poate fi pusă în pericol. Participanții trebuie să analizeze cazurile și să discute despre cum ar putea fi gestionate mai eficient, ce ar trebui făcut pentru a preveni sau aborda astfel de situații și cum ar putea fi consolidate relațiile de încredere în cadrul echipei. Aceste exerciții de grup permit participanților să reflecteze asupra propriilor experiențe și să genereze idei pentru îmbunătățirea siguranței psihologice în cadrul echipei. Ele facilitează comunicarea, implicarea și colaborarea în vederea creării unui mediu de lucru mai sigur și deschis.

În cadrul temei *Învățarea modelului de feedback constructiv* scopul a fost de a aborda deficiențele existente în cultura de feedback din mediul educațional, în vederea promovării unei abordări constructive și pozitive a acestuia; încurajarea și învățarea participanților să ofere și să

primească feedback într-un mod deschis și receptive. Desfășurarea activității începe cu un exercițiu introductiv prin prezentarea obiectivelor și a importanței acordării unui feedback constructiv atât pe orizontală (coleg—coleg), cât și pe verticală (manager—subaltern); apoi cu activitatea teoretică prin explicarea modelului de feedback AID și a fiecărei component. Continuând cu exercițiul practic *Scenarii de acordare a feedbackului AID*, apoi cu exercițiul practic *Situații de primire a feedbackului AID în perechi, m*oderatorul va crea o sesiune de reflecție, la care participanții vor discuta despre experiența lor în primirea feedbackului, identificând punctele forte și posibilele îmbunătățiri în abordarea lor față de feedback. Pe final, se propune o sesiune de discuții și dezbateri pentru a evidenția importanța clarității acțiunilor, intențiilor și rezultatelor dorite în acordarea feedbackului constructiv. De asemenea, se propune să se analizeze capacitatea de oferire a feedbackului participanților pentru a măsura eficacitatea ședinței și pentru a identifica posibile îmbunătățiri. În final, se oferă mai multe fișe cu recomandări concrete privind îmbunătățirea comunicării între colegi prin oferirea unei reacții de răspuns constructiv. Se pun întrebări și se anunță tema următoarei ședințe.

Ne-am propus tema *Perfecționismul funcțional / „tendința către excelență" – condiție necesară pentru depășirea epuizării profesionale* cu scopul de a dezvolta tendința spre un perfecționism funcțional care să ajute participanții în depășirea epuizării profesionale și a menținerii stării de bine; precum și determinarea factorilor care pot duce direct spre perfecționismul patologic (nevrotic) și indirect spre burnout. Activitatea se desfășoară începând cu tehnica de generare a ideilor *Brainstorming* și propune participanților să emită cât mai multe asocieri cu fenomenul perfecționismului. Apoi se analizează răspunsurile emise de către participanți, încercând a le plasa fie la polul pozitiv, fie la polul negativ. Astfel se încearcă să se facă o distincție între perfecționismul funcțional/sănătos și perfecționismul patologic/nevrotic. Se determină principalele caracteristici ale perfecționismul patologic/nevrotic. Se continuă cu exercițiu de antrenament *Tirania lui „Trebuie!"* pentru înțelegerea consecințelor negative ale comportamentelor ce implică critică exagerată în raport cu sine și cu ceilalți; dezvoltarea abilităților de flexibilitate și acceptare a unor situații care sunt greu de modificat și permite introducerea activităților legate de cooperare fără a utiliza critica și evaluarea exigentă. Următorul exercițiu de antrenament este *Nu există lucruri perfecte*. Mentorul propune participanților să analizeze atent ceea ce este în jur și să noteze pe foițe. Apoi se propune să se găsească pentru fiecare variantă câte două contraargumente privind faptul că aceste lucruri sunt perfecte. După întrebările pentru discuții urmează activitatea de consolidare *Miturilor perfecționiste* care face analiza miturilor perfecționiste, dezvoltarea capacității de a aduce contraargumente pentru aceste mituri și punerea în practică a abilităților de a aduce contraargumente.

Ședința care a abordat subiectul *Schimbă perspectiva asupra stresului. Trăiește starea de bine la locul de muncă!* a fost realizată cu scopul de a fortifica la participanți competențele de management al stresului în situații critice la locul de muncă și de a consolida competențele obținute în cadrul programului de intervenție; precum și autoevaluarea efectelor individuale și de grup. Moderatorul face o introducere în ceea ce înseamnă managementul stresului [20, 56, 59, 69], apoi propune pe rând tehnicile care în anumite contexte pot avea efecte asupra individului. Se pun întrebări pentru discuții apoi se trece la activitatea de reflecție *Gândirea eronată determină apariția stresului* pentru a înțelege care este impactul gândirii eronate asupra apariției epuizării profesionale. Mentorul prezintă exemple gândire eronată, apoi participanții descriu care pot fi consecințele acestor cogniții nesanogene. După aceea se propune cadrelor didactice să elaboreze exemple funcționale/constructive, adică să înlocuiască erorile iraționale cu alternative realiste. Se pun din nou întrebări și se trece la exercițiu de antrenament *Formularea dorințelor realiste* [172], pentru formarea abilităților de a expune dorințele în corespundere cu propriul potențial, astfel în cât să aibă șanse mari de realizare și se pune accentul pe cunoașterea de sine și relația prezentului cu viitorul, prin stabilirea unor dorințe sau perspective realiste. Moderatorul prezintă câteva aspecte teoretice privind optimismul realist și necesitatea de a-ți formula scopuri, dorințe, perspective de dezvoltare care să corespundă punctelor forte ale persoanei, pentru a putea fi realizate [172, 139]. Sarcina participanților este să formuleze 5 dorințe care țin de activitatea profesională în termeni iraționali (cu „trebuie cu necesitate") și apoi să le transforme în formulări cu semnificație rațională (în termeni preferențiali). Se pun întrebările pentru discuții. Se realizează activittea de încheiere a programului de intervenție, participanții fiind rugați să se expună pe seama experienței trăite în cadrul trainingului. Mentorul expune un mesaj de gratitudine, apreciere și mulțumire participanților la programul de intervenție.

3.3. Prezentarea și interpretarea rezultatelor experimentului formativ

Programul de intervenție psihologică a fost elaborat și implementat ca răspuns la necesitatea acordării asistenței psihologice cadrelor didactice care se confruntă cu probleme de epuizare profesională, fiind fundamentat pe principiile de bază ale lucrului cu grupul și diverse abordări intervenționale specifice trainingului pentru adulți.

Expunem, în cele ce urmează, modificările ce au survenit în rezultatele subiecților care au participat în cadrul intervenției psihologice. Evaluările programelor realizate în cadrul organizațiilor sunt utile pentru a vedea cum anume programele pot fi îmbunătățite sau de ce trebuie înlocuite cu alte tipuri de intervenții. Într-un studiu realizat de N. Cojocaru [31], sunt analizate mai multe modele evaluare a programelor de intervenție psihologică utilizate în organizații: Modelul lui Kirkpatrick (1979), Modelul lui Kraiger et al. (1993), Modelul lui Huz (1997),

Modelul cazului de succes elaborat de Brinkerhoff (2003), Modelul de evaluare al lui Dessinger-Moseley (2006), Modelul SOAP pentru evaluarea activităților de training și coaching propus de Passmore și Velez (2012) [apud. 31].

Pentru evaluarea eficienței programului de intervenție realizat de noi am propus participanților completarea unui chestionar de evaluare a intervenției psihologice la finalul activităților. Chestionarul dat se bazează pe Modelul lui Kirkpatrick care presupune: determinarea reacțiilor afective ale membrilor care au fost implicați în program (în ce măsură participanții apreciază activitățile la care participă); aprecierea conținuturilor învățate în cadrul acestor activităților; analiza eficienței achizițiilor comportamentale (în ce măsură acestea sunt aplicate în procesul muncii, contribuind la obținerea unor rezultate mai bune) și (4) evaluarea impactului pe care îl are programul la nivelul întregii instituții [29, 30, 31]. Acesta este unul din primele modele de evaluare a programelor de intervenție la adulții care activează în diverse organizații. Un alt model pe care ne-am bazat în procesul de evaluare a programului de intervenție privind diminuarea epuizării profesionale a cadrelor didactice este Modelul lui Randall care analizează cum activitățile intervenției sunt transmise, percepute și trăite de beneficiari: nivelul de participare, aprecierile participanților privind acțiunile intervenției și reacțiile observabile la acțiunile intervenției [apud. 31].

Chestionarul a fost aplicat tuturor beneficiarilor programul de intervenție, după o săptămână de la finalizarea ședințelor. Rezultatele obținute sunt următoarele:

1. Gândindu-vă la ședințele de training, vă rugăm să indicați cât de mulțumiți sunteți de subiectele discutate, activitățile realizate, comunicarea cu ceilalți membrii ai grupului, modul în care moderatorul a lucrat în timpul programului:

	Subiectele discutate				**Activitățile realizate**				**Comunicarea cu ceilalți membrii ai grupului**				**Modul în care moderatorul a lucrat în timpul programului**			
	Deloc mulțumit	Puțin mulțumit	Mulțumit	Foarte mulțumit	Deloc mulțumit	Puțin mulțumit	Mulțumit	Foarte mulțumit	Deloc mulțumit	Puțin mulțumit	Mulțumit	Foarte mulțumit	Deloc mulțumit	Puțin mulțumit	Mulțumit	Foarte mulțumit
TOTAL	**0**	**0**	**1**	**19**	**0**	**0**	**1**	**19**	**0**	**0**	**4**	**16**	**0**	**0**	**0**	**20**
%	**0%**	**0%**	**5%**	**95%**	**0%**	**0%**	**5%**	**95%**	**0%**	**0%**	**20%**	**80%**	**0%**	**0%**	**0%**	**100%**

2. Ați primit suficiente informații aferent scopului programului?

multe	suficiente	puține	foarte puține
90%	**10%**	**0%**	**0%**

3. În legătură cu activitățile la care a-ți participat în cadrul întâlnirilor programului, vă rugăm să indicați în ce măsură consideri că:

	Într-o mică măsură	Într-o oarecare măsură	Într-o mare măsură
Au fost în acord cu tema anunțată		15%	85%
Au avut un conținut practic		23%	77%
Au fost atractive/creative		25%	75%
Au conștientizat mai multe lucruri care, într-adevăr, ți se pare folositor în viața de zi cu zi și în activitatea profesională		10%	90%

4. Ați avut posibilități de dezvoltare a ideilor personale legat de temele propuse?

Într-o mică măsură	Într-o oarecare măsură	Într-o mare măsură
0%	**10%**	**90%**

5. În urma programului de intervenție la care ați participat, ce aspecte noi ați învățat, care ar putea ajuta să depășiți sau să preveniți epuizarea profesională?

Nr.	**Participanții la programul de intervenție**	**Efecte ale programului de intervenție psihologică identificate de participanți**
1	P.S	Stăpânirea emoțiilor disfuncționale în situații tensionale; înțelegerea fenomenului de epuizare profesională în termeni teoretici prin extrapolarea la propria persoană.
2	F.C	Importanța dozării efortului cognitiv și emoțional pentru a nu cădea pradă fenomenului de epuizare profesională.
3	H.C	Metode de relaxare, tehnici de organizare eficientă a timpului, înțelegerea necesității de a preveni apariția epuizării profesionale prin menținerea echilibrului dintre solicitările muncii pedagogice și resursele noastre și ale profesiei de pedagog.
4	P.R	Metode de gestionare eficientă a timpului, modalități de autoanaliză a propriei persoane pentru a conștientiza gradul de epuizare profesională, identificarea traseului prin care vom depăși starea de epuizare.
5	C.M	Conștientizarea necesității de a prioritiza activitățile mai bine, pentru a putea gestiona eficient timpul și a fi în echilibru cu sine și cu ceilalți.
6	M.S	Conștientizarea și aprecierea resurselor activității profesionale, înțelegerea cum aceste resurse pot fi folosite pentru a diminua gradul de epuizare profesională.
7	A.S	Învățarea modalității de a fi sinceră cu sine și a determina clar cea ce simți, mai ales în cazul stării de extenuare (înainte încercam să mă înșel

		pe mine însumi că nu sunt obosită); învățarea modalităților de a folosi resursele personale pentru a depăși epuizarea profesională.
8	H.D	Înțelegerea fenomenului de epuizare profesională, a factorilor care duc la această situație patologică a angajatului; conștientizarea importanței de a folosi resursele personale și cele ale postului pentru a depăși starea de burnout.
9	P.V	Învățarea metodelor de stăpânire a emoțiilor atât pe dimensiunea de exteriorizare a acestora, cât și pe intensitatea trăirii acestor emoții. Am conștientizat necesitatea de a oferi feedback constructiv și de a primi feedback constructiv de la ceilalți. Am înțeles care au fost factorii cauzali care au condiționat apariția epuizării profesionale în cazul meu.
10	P.Ș	Înțelegerea fenomenului de siguranță psihologică și importanța ei în a putea depăși fenomenul de epuizare profesională. Conștientizarea traseului de instalare a epuizării profesionale, înțelegerea formelor de manifestare a dimensiunilor burnout. Învățarea metodelor de stăpânire a emoțiilor în situațiile stresante care a apar în activitatea pedagogică.
11	C.N	Învățarea să fii sincer cu tine, să discuți cu tine, să spui prietenului tău problema ta, să ai grijă de tine, să vorbești liber despre tine pentru a te descărca de stresul acumulat, să fii ascultat de cei din jur. Am simțit prin activitatea în acest program că depășesc starea de epuizare profesională, prin schimbarea atitudinii față de resursele mele și ale profesiei pe care o exercit.
12	Ț.D	Conștientizarea necesității de a avea încredere în propriile resurse și în resursele profesiei pentru a putea trăi starea de bine la locul de muncă și nu a cădea în plasele burnoutului. Dezvoltarea deprinderilor de reflectare asupra cauzelor și consecințelor burnoutului în situația mea personală.
13	M.L	Sensibilizarea față de anumite momente din activitatea profesională care pot fi cauze ale burnoutului. Învățarea traseului de apariție a fenomenului de epuizare profesională. Conștientizarea necesității utilizării resurselor proprii pentru a preveni dimensiunile epuizării profesionale.
14	M.C	Conștientizarea necesității de utilizarea a metodelor de relaxare și de stabilire a echilibrului dintre ceea ce simți, cum gândești și cum te comporți. Înțelegerea a ceea ce înseamnă depersonalizare, epuizare emoțională, reducerea realizărilor personale.
15	M.C	Sensibilizarea față de problemele altora, conștientizarea faptului că epuizarea poate apărea la mulți colegi, apariția intenției de a empatiza, consola, încuraja colegii care au nevoie de suport.
16	H.F	Conștientizarea necesității de a utiliza resursele personale și resursele postului (care sunt destul de multe) în diminuarea/gestionarea solicitărilor care apar la locul de muncă. Înțelegerea conceptelor de stres, stres profesional, burnout.
17	U.N	Sensibilizarea față de persoanele care trec prin burnout, înțelegerea faptului că suportul social al colegilor și oferirea unor reacții de răspuns constructive ajută depășirea epuizării profesionale.
18	M.M	Învățarea metodelor de reflexie, de analiză a propriului comportament și propriilor stări. Conștientizarea importanței gândurilor raționale în depășirea burnoutului. Am simțit o diminuarea tensiunii psihonervoase pe care o aveam înainte.

19	C.L	Învățarea procedeelor noi de control al stresului la școală, sensibilizarea față de problemele altora care suferă de burnout, analiza fenomenului de epuizare și a dimensiunilor.
20	A.C	Învățarea gestionării timpului de muncă și odihnă. Învățarea metodelor de gestionare a stresului zilnic, pentru a nu cădea pradă stresului cumulativ.

6. Dacă aveți sugestii cu privire la următoarele programe de intervenție / de instruire, vă rugăm să le scrieți în spațiul de mai jos:

Nr. crt.	**Nume/ prenume**	
1	P.S	– Organizarea semestrială de traininguri psihologice pentru profesori cu scopul de a putea preveni epuizarea, pentru a nu ajunge la stadii avansate ale burnoutului.
2	F.C	–
3	H.C	– Aș fi interesată de un curs de dezvoltarea competențelor pe digitalizarea învățământului, respectiv – cum putem folosi tehnologiile informaționale pentru a reduce din situațiile stresante care duca la burnout.
4	P.R	– Creșterea numărului de training-uri în unitatea școlară, care să fie axate pe problemele psihologice ale personalului didactic.
5	C.M	– Aș dori un curs teoretico-practic doar pe managementul stresului.
6	M.S	– Programul a fost atractiv și bine realizat, poate fi propus și altor categorii profesionale din domeniul social.
7	A.S	– Programul a fost bine realizat. Nu am sugestii.
8	H.D	– Să continue cu diferite training-uri psihologice pentru a promova starea de bine în școală.
9	P.V	–
10	P.Ș	– Să utilizeze mai multe tehnici de relaxare în cadrul trainingului, deoarece au foarte bun efect asupra stării emoționale.
11	C.N	– Să continue și pe alte teme de intervenție psihologică.
12	Ț.D	– Să continue în aceeași structură, indiferent de temă.
13	M.L	–
14	M.C	–
15	M.C	– Cred că o ciclicitate a acestor programe de intervenții ar fi utilă, ar consolida achizițiile cognitive și comportamentale.
16	H.F	–
17	U.N	– Este bine ca managerii să includă în programele de activitate astfel de traininguri psihologice pentru cadrele didactice din unitatea școlară.
18	M.M	–
19	C.L	– Programul a fost bine gândit. Nu am sugestii.
20	A.C	– Prezentarea și analiza unor situații practice concrete din școală, care au avut loc în activitatea profesorilor.

Rezultatele obținute prin aplicarea programului de intervenție realizat includ beneficii pentru formabili – au obținut achiziții cognitive și emoționale care ar putea ajuta să depășească epuizarea profesională, iar acestea, la rândul lor, pot aduce beneficii și pentru instituție – eficacitate, fluctuație redusă, performanță.

În urma retestării beneficiarilor programului de intervenție psihologică, la etapa posttest, am obținut următoarele rezultatele:

Tabelul 3.3. Comparații ale mediilor variabilelor psihologice obținute de grupul experimental înainte și imediat după programul de intervenție

Variabile	Momentul măsurării	m	σ	t	p
Epuizarea emoțională	Etapa test / de constatare	14,00	4,218	-2,545	0,050
	Etapa retest / de control	12,35	4,657		
Depersonalizarea	Etapa test / de constatare	8,650	2,134	-3,196	0,032
	Etapa retest / de control	6,450	2,435		
Reducerea realizărilor personale	Etapa test / de constatare	18,05	4,685	-2,124	0,027
	Etapa retest / de control	15,80	4,363		
Frenetic	Etapa test / de constatare	30,05	9,730	3,613	0,020
	Etapa retest / de control	23,15	10,421		
Demotivat	Etapa test / de constatare	37,45	12,919	-3.917	0,007
	Etapa retest / de control	29,35	13,501		
Epuizat	Etapa test / de constatare	39,95	11,723	-3,734	0,012
	Etapa retest / de control	32,15	12,431		
Autoeficacitatea	Etapa test / de constatare	7,35	1,268	3,857	0,001
	Etapa retest / de control	8,70	1,561		
Percepția potrivirii persoanei cu vocația	Etapa test / de constatare	3,35	1,032	0,546	0,071
	Etapa rtest / de control	3,40	1,324		
Perfecționismul	Etapa test / de constatare	60,90	18,203	-3,522	0,004
	Etapa retest / de control	53,95	16,342		
Implicare motivațională internalistă	Etapa test / de constatare	7,35	1,631	3,142	0,005
	Grup de control	8,80	1,530		
Implicare motivațională socială	Etapa test / de constatare	4,65	2,434	3,882	0,001
	Grup de control	5,80	2,477		
Implicare motivațională instrumentală	Etapa test / de constatare	3,55	1,731	1,826	0,084
	Grup de control	5,01	2,264		
Implicare motivațională egocentrică	Etapa test / de constatare	7,35	1,631	3,142	0,005
	Grup de control	8,79	2,064		

Analiza datelor din acest tabel denotă modificări semnificative la dimensiunile epuizării profesionale, precum și la unele resurse personale care se află în legătură directă cu acestea. Schimbări s-au atestat la variabilele autoeficacitate, perfecționism, implicare motivațională egocentrică, implicare motivațională internalistă și implicare motivațională socială. Nu au fost atestate diferențe semnificative în ceea ce privește implicarea motivațională instrumentală și percepția potrivirii persoanei cu vocația. Măsurările la etapa experimentului de control /post –

intervenție atestă diminuarea epuizării profesionale, atât sub aspectul dimensiunilor, cât și a tipului de burnout. Astfel, după participarea cadrelor didactice în cadrul ședințelor din program s-a diminuat gradul de epuizare emoțională.

Altă procedură de validare a programului de intervenție realizat a fost compararea rezultatelor retestării a grupului experimental cu cel de control la etapa posttest, după finalizarea trainingului realizat.

Tabelul 3.4. Comparații ale mediilor variabilelor psihologice obținute de grupul experimental cu cel de control după programul de intervenție

Variabile	**Momentul măsurării**	**m**	**σ**	**t**	**p**
Epuizarea emoțională	Grupul de control	14,20	4,352	4,771	0,000
	Grupul experimental	12,35	4,657		
Depersonalizarea	Grupul de control	8,140	2,732	4,170	0,000
	Grupul experimental	6,450	2,435		
Reducerea realizărilor personale	Grupul de control	17,80	3,365	3,902	0,000
	Grupul experimental	15,80	4,363		
Frenetic	Grupul de control	31,35	7,704	5,254	0,000
	Grupul experimental	23,15	10,421		
Demotivat	Grupul de control	37,45	12,919	-3.917	0,001
	Grupul experimental	29,35	13,501		
Epuizat	Grupul de control	33,10	11,925	2,413	0,005
	Grupul experimental	32,15	12,431		
Autoeficacitatea	Grupul de control	7,54	1,483	9,753	0,000
	Grupul experimental	8,70	1,561		
Percepția potrivirii persoanei cu vocația	Grupul de control	3,35	1.032	0,546	0,230
	Grupul experimental	3,40	1,324		
Perfecționismul	Grupul de control	60,97	18,534	5,299	0,000
	Grupul experimental	53,95	16,342		
Implicare motivațională internalistă	Grupul de control	6,42	2,731	3,067	0,000
	Grupul experimental	8,80	1,530		
Implicare motivațională socială	Grupul de control	3,65	2,164	2,972	0,000
	Grupul experimental	5,80	2,477		
Implicare motivațională instrumentală	Grupul de control	4,55	1,933	1,436	0,080
	Grupul experimental	5,01	2,264		
Implicare motivațională egocentrică	Grupul de control	7,57	2,631	2,142	0,040
	Grupul experimental	8,79	2,064		

Datele din tabel denotă diferențe statistice semnificative atât la nivelul epuizării profesionale, cât și la nivelul resurselor personale, fapt care reflectă eficacitatea programului de intervenție. Analiza variației variabilelor cercetate în ambele grupe implicate în cercetare reflectă eficiența programului de training pentru dezvoltarea resurselor personale importante în depășirea stărilor disfuncționale care însoțesc burnoutul și asigurarea stării de bine, a sănătății ocupaționale

a profesorilor. Cadrele didactice care au beneficiat de intervenție psihologică pe parcursul a 4 luni au obținut rezultate mult mai plauzibile, decât cadrele didactice din grupul de control, care nu au avut parte de activitățile de training psihologic. Astfel a fost diminuat gradul de *extenuare emoțională*, tonusul emoțional apropiindu-se de normalitate, indiferența sau suprasaturarea emoțională a dispărut. Persoanele nu se mai plâng că sunt secătuite emoțional, că simt tensiune și încordare în fiecare dimineață, când trebuie să vină la serviciu. Gradul de energie și entuziasm a crescut, starea de bine și pofta de viață a apărut. Diferențe semnificative între grupul experimental și cel de control au fost obținute și la variabila *depersonalizare* (t=4,170; p=0,00), pedagogii implicați în programul de intervenție obținând un scor mai mic pentru această variabilă. Relațiile cu colegii au devenit mai armonioase, bazate pe înțelegere și suport. Comunicarea cu oamenii a devenit mai eficientă, pot să interacționeze ușor cu oamenii indiferent de statutul social și caracterul lor. Relațiile interpersonale au devenit mai armonioase datorită intenției de a crea o atmosferă binevoitoare în grupul de pedagogi. Considerăm că această dimensiune a epuizării profesionale s-a diminuat, grație tehnicilor de dezvoltare a competențelor sociale utilizate în programul de intervenție și grație ședințelor care au avut în vizor formarea unei atitudini constructive față de suportul social și conștientizarea necesității raportării la nevoile colegilor. S-a lucrat în ședințe pe adoptarea unor conduite suportive și responsabile față de colegi, elevi, manageri.

Pentru variabila *reducerea realizărilor personale* diferența dintre grupul de control și cel experimental, la fel, este una semnificativă (t=3,902; p=0,00). Astfel, s-a determinat un grad mult mai mic privind dimensiunea dată a epuizării profesionale la cadrele didactice care au bineficiat de intervenția psihologică. Rezultatul dat sugerează o îmbunătățire a percepției privind realizările personale în activitatea didactică.

Rezultate semnificative la testul **t** au fost obținute și la titurile de burnout (frenetic, demotivant și epuizat). Astfel, se atestă diminuarea tipurilor /profilurilor burnout: cadrele didactice au obținut scoruri mai mici la aceste scale. Acest lucru presupune că participanții au dezvoltat strategii mai eficiente de gestionare a stresului și a emotiilor negative asociate muncii lor. S-a obținut o reducere a sentimentului de epuizare și dezangajare față de munca lor.

După programul de intervenție psihologică am atestat diferențe semnificative și la unele resurse personale ale cadrelor didactice. Astfel, la autoeficacitate rezultatul la testul **t** relevă o creștere semnificativă a acestei variabile (t = 3,857, p = 0,001). Acest lucru sugerează că participanții au dezvoltat încredere în abilitățile lor de a face față cu succes sarcinilor și cerințelor profesionale. Crescând autoeficacitatea, aceștia pot să se simtă mai capabili și mai motivați să-și îndeplinească sarcinile profesionale.

Pentru variabila perfecționism rezultatele au arătat voaloare testului **t** de 5,299, la p = 0,000. Așa dar, programul de intervenție a ajutat la reducerea nivelului de perfecționism disfuncțional, ceea ce poate fi interpretat ca o schimbare a standardelor prea ridicate și o acceptare a faptului că nu totul trebuie să fie perfect. Acest lucru reduce presiunea asupra cadrelor didactice și poate îmbunătăți starea lor de bine.

Un alt efect pozitiv al programului realizat a fost creșterea gradului de implicare motivațională, în special implicarea motivațională socială (t = 3,882, p = 0,001) și internalistă (t = 3,142, p = 0,005). Aceasta înseamnă că participanții au devenit mai implicați și mai motivați în ceea ce privește munca lor. Implicarea motivațională poate duce la o mai mare satisfacție în muncă, un angajament crescut și o mai mare perseverență în atingerea obiectivelor profesionale, constituind o resursă importantă pentru a face față epuizării profesionale.

În cele ce urmează, prezentăm unele beneficii pe care le poate aduce implementarea unui program de intervenție pentru angajații din învățământ:

– Crește eficiența și performanța – prin furnizarea unei bune adaptări la situațiile stresante, angajați vor fi capabili să înțeleagă mai bine, astfel încât să poată începe să își îndeplinească sarcinile cu mai multă încredere, ușurință și într-un mod mai eficient. Acest lucru poate duce la o creștere a performanței și la reducerea costurilor prin reducerea timpului și a resurselor necesare pentru de a înlătura consecințele burnoutului.

– Îmbunătățește satisfacția și retenția angajaților în învățământ – pedagogii se vor simți mai încrezuți în fața situațiilor tensionate și vor putea solicita ajutor social și emoțional. Aceasta poate duce la o creștere a satisfacției angajaților și la o reducere a fluctuației de personal, ceea ce poate economisi timp și bani pentru instituția educațională.

– Îmbunătățește imaginea instituției de învățământ – o activitate profesională bună, sanogenă, bazată pe încredere poate face o impresie pozitivă asupra noilor angajați și poate consolida imaginea instituției școlare. Acest lucru poate contribui la atragerea tinerilor și la creșterea reputației școlii în comunitatea sa.

– Contribuie la crearea unei culturi organizaționale puternice – angajați vor adera mai bine la valorile și cultura organizației și vor fi mai susceptibili să se integreze în aceasta. Acest lucru poate contribui la crearea unei culturi organizaționale puternice, ceea ce poate duce la o mai bună colaborare între angajați și la o îmbunătățire a performanței profesionale.

3.4. Concluzii la capitolul 3

Din rezultatele cercetării formative realizate, deducem următoarele concluzii:

1. Planificarea și realizarea programului de intervenție psihologică în grupul experimental, structura și conținutul activităților s-au bazat pe conceptele teoretice privind manifestarea epuizării profesionale, formele, factorii și consecințele ei, precum și pe rezultatele obținute în experimentul de constatare privind relația dintre epuizarea profesională și resursele personale și ale postului.

2. Analiza datelor prin compararea scorurilor la dimensiunile epuizării profesionale și a resurselor personale obținute înainte și după realizarea programului de intervenție la participanții din grupul experimental, denotă modificări semnificative la dimensiunile epuizării profesionale, precum și la unele resurse personale care se află în legătură directă cu acestea. Schimbări s-au atestat la variabilele autoeficacitate, perfecționism, implicare motivațională egocentrică, implicare motivațională internalistă și implicare motivațională socială. Nu au fost atestate diferențe semnificative în ceea ce privește implicarea motivațională instrumentală și percepția potrivirii persoanei cu vocația. Măsurările la etapa experimentului de control /post – intervenție atestă diminuarea epuizării profesionale, atât sub aspectul dimensiunilor, cât și a tipului de burnout. Astfel, după participarea cadrelor didactice în cadrul ședințelor din program s-a diminuat gradul de epuizare emoțională. Aceste efecte contribuie la îmbunătățirea stării lor de bine și a performanței în muncă, creând un mediu mai sănătos și mai satisfăcător în domeniul educației.

4. Cadrele didactice care au beneficiat de intervenție psihologică pe parcursul a 4 luni au obținut rezultate mult mai plauzibile, decât cadrele didactice din grupul de control, care nu au avut parte de activitățile de training psihologic. Astfel a fost diminuat gradul de extenuare emoțională, tonusul emoțional apropiindu-se de normalitate, indiferența sau suprasaturarea emoțională a dispărut. Cadrele didactice care au participat la experiment au remarcat necesitatea de asistență psihologică în vederea profilaxiei epuizării emoționale, iar în cazul instalării burnautu-lui se necesită intervenția psihologică prin stabilirea de echilibru dintre resursele personale, resursele postului și solicitările frecvente în activitatea pedagogică. Este important să se continue sprijinul psihologic al angajaților din domeniul educației pentru a menține aceste efecte pozitive pe termen lung și pentru a asigura un mediu de lucru sănătos și susținător pentru cadrele didactice.

5. Asistența psihologică a pedagogilor devine o condiție necesară pentru adaptarea la cerințele profesionale, sociale, economice și informaționale. Din acest motiv, concentrarea eforturilor instituției de învățământ pe procesul de prevenire și depășire a epuizării profesionale la angajați este o investiție extrem de importantă pentru sistemul educațional, deoarece acest proces poate avea un impact semnificativ asupra performanței pedagogilor și elevilor și asupra succesului școlii per ansamblu.

CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI

Analiza teoretică a problematicii epuizării profesionale și rezultatele obținute în cercetarea empirică au permis formularea următoarelor concluzii:

1. Epuizarea profesională reprezintă starea de oboseală cronică, trăită intens de către individ pe dimensiunile emoțională, interpersonală și profesională, ca urmare a dezechilibrului dintre solicitările multiple ale muncii și resursele personale și cele ale postului. Sindromul epuizării profesionale poate apărea la orice profesor, în diferite etape ale carierei sale, indiferent de mediul educațional din care face parte, iar cunoașterea și înțelegerea aspectelor acestui proces poate oferi beneficii atât pentru instituția de învățământ, precum și pentru fiecare individ în parte. O perioadă îndelungată epuizarea profesională era în mod tradițional considerată o problemă exclusiv individuală, chiar un defect al personalității angajatului. Apoi acest fenomen a fost reorientat din sfera individuală / a particularităților persoanei în cea organizațională / a particularităților psihosociale, abordând sindromul burnout întâi de toate ca o problemă ce apare la locul de muncă și doar în al doilea rând ca fiind o problemă individuală. Elementul comun al tuturor modelelor teoretice din literatura psihologică academică este că epuizarea profesională pornește de la un grad avansat de manifestare a stresului, în sens nonadaptativ. Ca urmare a analizei studiilor și a modelelor teoretice din literatura de specialitate am elaborat o definiție de lucru a fenomenului dat: *Epuizarea profesională reprezintă starea de oboseală cronică, trăită intens de către individ pe dimensiunea emoțională, interpersonală şi profesională, ca urmare a dezechilibrului dintre solicitările multiple ale muncii și resursele personale și ale postului* [37, 42, 43, 45], (Capitolul 1).

2. A fost elaborat *Model teoretic al epuizării profesionale a cadrelor didactice* ca rezultat/consecință a interacțiunii dintre solicitări cu resursele personale și resursele postului [37, 38, 42, 47], (Capitolul 1).

3. Rezultatele experimentului de constatare ne-au permis să stabilim că – sub aspectul manifestării dimensiunilor epuizării profesionale – există diferențe statistice semnificative între cadrele didactice din cele trei tipuri de unități școlare (cadre didactice din școlile speciale, cadre didactice din școlile inclusive, cadre didactice din școlile cu copii cu dezvoltare tipică). Or, nu există diferențe semnificative în ceea ce privește felul în care profesorii percep cauzele epuizării profesionale. Printre cele mai frecvente se enumeră: numărul mare de copii în clasă, senzația de eșec, solicitări exagerate din partea sistemului, remunerare modestă, probleme de sănătate, conflictul muncă-familie [40, 46, 109], (Capitolul 2).

4. În cercetarea noastră am fost interesați să studiem resursele personale, pe lângă resursele profesiei didactice. Astfel, am abordat *autoeficacitatea, percepția potrivirii persoană–vocație, perfecționismul funcțional și optimismul* ca resurse personale în cadrul raportului solicitări – resurse ale profesiei pedagogice pentru a evidenția importanța lor în prevenția epuizării profesionale. Pentru o vizualizare mai bună a modului de interacțiune dintre dimensiunile epuizării profesionale cu resursele postului și cele ale persoanei, au fost elaborate trei *modele explicative ale burnoutului la cadrele didactice,* care pot fi utilizate și în scop predictiv. Conform acestor modele, resursele personale mediază relația dintre solicitările de la locul de muncă și resursele postului, contribuind astfel la preîntâmpinarea epuizării profesionale în activitatea cadrelor didactice [38, 44], (Capitolul 2).

5. Determinarea relațiilor resurselor personale și a resurselor postului cu dimensiunile epuizării profesionale a servit drept premisă în elaborarea și implementarea unui program de intervenție psihologică privind antrenarea competențelor emoționale și formarea unei atitudini funcționale față de resursele postului pentru diminuarea dimensiunilor epuizării profesionale. Eficiența programului de intervenție psihologică a fost examinată prin diverse proceduri de evaluare (comparare test–retest; comparare grup experimental – grup de control), fapt ce îi oferă credibilitate, validitate și aplicabilitate în diverse medii educaționale. Structura și conținutul programului de intervenție psihologică privind diminuarea epuizării profesionale, elaborat și validat, pot fi utilizate de către manageri, consilieri, psihologi din instituțiile educaționale care au responsabilitatea să susțină și să implementeze politici coerente de sănătate ocupațională, politici care pot viza atât aria de prevenție, cât și pe cea de intervenție pentru fenomenul burnout [38, 45], (Capitolul 3).

Sintetizând rezultatele teoretice și empirice obținute în acest demers științific, putem susține că scopul și obiectivele de cercetare propuse au fost realizate, iar problema științifică care presupune identificarea manifestărilor epuizării profesionale din perspectiva solicitărilor profesiei de pedagog, a resurselor postului și a resurselor personale a fost soluționată. Rezultatele demersului teoretico-empiric realizat servesc drept premisă importantă pentru formularea următoarelor **recomandări practice**:

1. Oferirea din partea managerilor și a colegilor a unui feedback suportiv, orientat pe fapte concrete, pe comportamente, cu atenție sporită la problemele angajaților, supervizarea constructivă fiind o metodă eficientă în practica instituțiilor educaționale. Îmbunătățirea colegialității la locul de muncă (prin crearea de grupuri-suport, discuții în echipă, supervizare, briefing, team-building).
2. Evaluarea situației existente privind agenții stresori, identificând angajații stresați, sursele de stres / factorii stresori, diminuându-le pe acestea din urmă pentru a preveni apariția epuizării

profesionale. Utilizarea unei grile de observație orientată spre identificarea persoanelor care pot trece prin epuizare profesională. Stabilirea potențialelor victime a acestui fenomen la nivel de instituție de învățământ, acordând o mai mare atenție acestor persoane.

3. Îmbunătățirea comunicării interne și externe poate ajuta la reducerea stresului în rândul angajaților. O comunicare transparentă și deschisă poate crește încrederea în locul de muncă și poate îmbunătăți performanța generală.

4. Asigurarea posibilității ca angajații din cadrul instituției să-și poată exprima opiniile în fața cuiva – șefi, colegi, psihologi.

5. Instituțiile de învățământ ar trebui să fie conștiente de necesitățile individuale ale pedagogilor și să le ofere sprijinul necesar pentru a se dezvolta în carieră. Recunoașterea performanțelor și a realizărilor angajaților poate îmbunătăți moralul și poate spori loialitatea.

6. Furnizarea de resurse și instrumente de gestionare a stresului. Efectuarea de traininguri/seminarii pentru pedagogii stresați (sau chiar pentru toți angajații, dacă instituția își permite) de depășire a stresului; recunoașterea potențialelor victime ale burnoutului și acordarea de suport în grupul organizațional.

7. Coordonarea eficientă a angajaților prin o gestionare mai eficientă a timpului, evitarea suprasolicitării acestora prin scăderea volumului de lucru, efectuarea de pauze mai lungi sau mai dese, și chiar renunțarea sau evitarea orelor suplimentare.

8. Alinierea valorilor instituției de învățământ și raportarea lor la valorile individuale ale cadrelor didactice.

9. Dezvoltarea unor abilități de a face față situațiilor apărute prin soluționarea conflictelor.

10. Oferirea posibilităților de dezvoltare și formare continuă.

11. Stabilirea unor sisteme de recompense echitabile, oferirea diferitelor forme de facilități materiale și sociale și asigurarea unei securități emoționale a muncii.

12. Îmbunătățirea continuă a climatului psihoemoțional al instituției prin crearea unui mediu de lucru și a unor condiții favorabile cu accent pe atitudinea favorabilă față de angajații instituției de învățământ.

13. Evitarea schimbărilor dese sau nejustificate la nivel de instituție. În cazul introducerii anumitor schimbări, angajații să fie informați în prealabil cu privire la aceste schimbări și să fie asigurați că li se va oferi suportul necesar pentru adaptarea și conformarea la noile cerințe.

14. Menținerea unui echilibru optim al entuziasmului subordonaților prin crearea unor sarcini variate și interesante care să permită exercitarea capacităților și potențialului fiecărui cadru didactic.

15. Elaborarea unor caracteristici cât mai clare și exacte ale rolurilor și, respectiv, a fișelor de

post specifice, astfel încât să fie reduse la minim ambiguitățile legate de rol, să fie evitată suprasolicitarea de rol sau invers – subsolicitarea.

16. Crearea posibilităților de liberă exprimare a opiniilor subordonaților atât cu managerii ierarhic superiori, cât și cu ceolalți colegi.

Studiul realizat prezintă și anumite **limite:**

1) Eșantionul utilizat a fost unul de convenienţă, relativ puțin numeros, având în vedere că am abordat profesori din trei tipuri de medii educaționale diferite.

2) S-a luat în considerare doar anumite resurse personale și anumite resurse ale postului, ar fi interesant cum se raportează și alte tipuri de resurse la dimensiunile epuizării profesionale.

3) Identificarea solicitărilor postului a fost realizată doar printr-un chestionar, ar fi fost mai informativ dacă se utiliza și alte metode de evaluare, precum și studierea efectelor de interacțiune pentru fiecare tip de solicitare a postului.

Potențialele direcții viitoare de cercetare cu privire la epuizarea profesională și relația ei cu resursele personale și ale postului:

1) Realizarea unui studiu longitudinal pe această temă, pentru a se observa dinamica în timp a relațiilor dintre aceste constructe psihologice, cum acționează resursele personale și ale postului ca factor protector pentru epuizarea profesională.

2) De analizat în cercetările ulterioare solicitările personale ale cadrelor didactice care apar ca predictor pentru apariția epuizării profesionale.

BIBLIOGRAFIE

1. ANDRIȚCHI, V. *Teoria și metodologia managementului resurselor umane în învățământ*. Chișinău: Print-Caro, 2012. 215 p. ISBN 978-9975-56-054-2.
2. ARGYLE, M. Competențele sociale. În: *S. Moscovici (coord.). Psihologia socială a relațiilor cu celălalt*. Iași: Polirom, 1998, pp. 74-98. ISBN 973-683-071-3.
3. AVRAM, E. *Psihologie organizațional-managerială. Tendințe actuale*. Iași: Polirom, 2008. 902 p. ISBN 978-973-46-0808-9.
4. BACIU, I. Asistența psihologică a cadrelor didactice care oferă suport educațional copiilor cu CES. În: *Educația incluzivă: Dimensiuni, provocări, soluții*: Materialele Conferinței științifico-practice internaționale, Ed. a 4-a, 19 octombrie 2018. Bălți: S.n., 2018, pp. 332-336. ISBN 978-9975-3276-1-9.
5. BALODE, N. *Factorii psihosociali ai burnoutului cadrului didactic școlar*. Tz. de doct. în psihologie. Chișinău, 2019. 129 p.
6. BALODE, N. Sindromul burnout in activitatea didactică. În: *Materialele conferinței științifice cu participare internațională consacrată aniversării a 65-a a USM „Creșterea impactului cercetării și dezvoltarea capacității de inovare",* 21-22 septembrie 2011, vol. II. Chișinău: CEP USM, 2011, pp. 183-186. ISBN 9789975711364, 9975711367.
7. BARBIER, D. *Ieșirea din depresie: medicamente sau psihoterapie?* București: Editura Trei, 2012. 220 p. ISBN 978-973-707-696-0.
8. BĂBAN, A. Consiliere psihologică și consiliere educațională. În: Băban A. (coord.). *Consiliere educațională: ghid metodologic pentru orele de dirigenție și consiliere.* Cluj-Napoca: ASCR, 2009, pp. 19-24. ISBN 973-0-02400-6.
9. BĂBAN, A.; PETROVAI, D. Comunicare și conflict. În*:* Băban A. (coord.). *Consiliere educațională: ghid metodologic pentru orele de dirigenție și consiliere*. Cluj-Napoca: ASCR, 2009, pp. 93-115. ISBN 978-606-8244-29-7.
10. BERNDT, C. *Reziliența: secretul puterii psihice. Cum devenim mai rezistenți la stres, depresii și epuizare psihică.* București: All Educațional, 2016. 227 p. ISBN 9789736848858.
11. BOBOC, I. *Comportamentul organizațional și managerial. Fundamente psihologice și politologice*. București: Economică, 2003. 354 p. ISBN 973-590-848-4.
12. BOCEAN, C.G. *Managementul resurselor umane. Manual universitar*. Craiova: Universitaria, 2012. 254 p. ISBN 978-606-14-0490-2.
13. BOGÁTHY, Z. *Manual de psihologia muncii și organizațională*. Iași: Polirom, 2004. 376 p. ISBN 973-681-536-6.

14. BOGÁTHY, Z. Conflicte în organizații. Timișoara: Eurostampa, 2002.
15. BOLEA, A. *Çcoala românească – școală incluzivă*. În: *Anuarul Institutului de Istorie „George Bariţiu" din Cluj-Napoca*. Series Humanistica – V – 2007. Editura Academiei Române, 2007, pp. 233-254. ISSN 1584-4404.
16. BOȘNEAG, I.; PETRUȘ, A.; BESCIU, R.I. et al. Percepția potrivirii persoanei cu vocația – resursă personală în cadrul modelului solicitări-resurse ale postului. În: *Psihologia Resurselor Umane.* Asociația de Psihologie Industrială și Organizațională (APIO), 2016, nr. 14, pp. 19-34. Electronic ISSN 2392-8077.
17. BOTEZATU-ROȘIANU, M. Percepția angajaților asupra practicilor de HR, potrivirea persoană–organizație și satisfacția în muncă. În: *Psihologia resurselor umane,* 2013, vol. 11, nr. 2, pp. 83-95. ISSN 1583-7327.
18. BOŢONE, D.N. *Leadership și comportament civic organizațional. Predictori ai comportamentului civic organizațional: munca emoțională.* Sibiu: Lucian Blaga, 2011. 253 p. ISBN 978-606-12-0235-5.
19. BRICEAG, S. Stresul în mediul didactic (Remedii de profilaxie, gestionare şi control). În: Univers pedagogic, Chișinău: Inst. de Ştiinţe ale Educaţiei, 2007, 72 p.
20. BRICEAG, S. Gestionarea stresului și fortificarea sănătății psihice prin gândire pozitivă. În: Prolegomene din istoria psihologiei în Republica Moldova./ direct.: Ilian Galben; coord.: Gholamali Mohmmadifard, Svetlana Rusnac. Iași : Pan Erope, 2018. pp.- 107-122. ISBN 978-973-8483-84-2.
21. BULAT, G.; SOLOVEI, R.; BĂLAN, V. *Educație incluzivă. Suport de curs pentru formarea continuă a cadrelor didactice în domeniul educației incluzive centrate pe copil.* Vol. I. Modulul II: Managementul educației incluzive și dezvoltarea școlii incluzive. Chișinău: Tipogr. „Bons Offices", 2017. 308 p. ISBN 978-9975-87-298-0.
22. BURAGA, N. *Rolul resurselor personale în dezvoltarea pasiunii profesionale a pedagogilor*. Tz. de doct. în psihologie. Chișinău, 2018. 186 p.
23. CARA, A. *Implementarea educației incluzive în Republica Moldova. Studiu de politici publice.* Chișinău: Lexon-Prim, 2015. 60 p. ISBN 978-9975-3030-4-0
24. CÂNDEA, R.M. *Comunicarea managerială – o problemă a crizei manageriale*. Iaşi: Polirom, 2004. 265 p.
25. CERLAT, R. *Particularități psihosociale ale stabilității emoționale a cadrelor didactice din învățământul primar:* Tz. de doct în psihologie. Chișinău, 2019. 231 p.
26. CHERAȘ, S.; MACARIE, A. Climat organizațional – conștiinciozitate și persistență motivațională. În: *Determinanți ai motivației în muncă. De la teorie la analiza realității*

organizaționale. T. Constantin (coord.). Iași: Editura Universitară „Al. Ioan Cuza”, 2009, pp. 183-201. ISBN 978-973-703-404-5.

27. CÎNDEA, A. Stima de sine și epuizarea profesională în profesia didactică. În: *Revistă de științe socioumane,* 2021, Nr. 3(49), pp. 6-16. ISSN 1857-0119 /ISSNE 2587-330X.
28. COJOCARU, N. Aplicații ale psihologiei organizaționale în instituțiile educaționale: mod de utilizare și principii de acțiune. În: O. Paladi, A. Potâng (coord.). *Cercetări privind asigurarea activității psihologice în sistemul de învățământ general din Republica Moldova*. Chișinău: CEP USM, 2021, pp. 63-69. ISBN 978-9975-152-16-7.
29. COJOCARU, N. Modalități de evaluare a programelor de intervenție psihosocială în instituțiile educaționale. In: *Profesionalizarea cadrelor didactice: tendințe și realități socio-psiho-pedagogice*. Chișinău: IȘE, 2021, pp. 232-237. ISBN 978-9975-3336-2-7, ISBN 978-9975-3336-3-4.
30. COJOCARU, N. Particularități ale intervenției psihosociale în instituțiile educaționale în contextul schimbărilor organizaționale. În: O. Paladi, A. Potâng (coord.). *Bazele teoretice ale asigurării activității psihologice în sistemul de învățământ general din perspectiva abordărilor societale contemporane*. Chișinău: IȘE, 2021, pp. 341-369. ISBN 978-9975-56-976-7.
31. COJOCARU, N. Principii generale în evaluarea programelor de intervenție psihosocială în organizații. În: *Studia Universitatis Moldaviae*, 2019, Nr. 5, pp. 163-169. ISSN 1811-2668.
32. COJOCARU, N. *Strategii de motivare în câmpul organizațional.* Prelegeri universitare. Chișinău: CEP USM, 2013. 138 p. ISBN 978-9975-71-443-3.
33. CONSTANTIN, T. *Evaluarea psihologică a personalului* Iași: Editura Polirom, 2004. 292 p. ISBN 973-681-760-1.
34. CONSTANTIN, T.; IARCUCZEWICZ, I.; CONSTANTIN, L. et al. Persistența motivațională și operaționalizarea ei în vederea evaluării potențialului motivațional individual. În: *Analele de Psihologie și Çtiințe ale Educației*. Psihologie. 2007, tomul XVI, nr. 1, pp. 5-22. Iași: Editura Universității „Al I. Cuza”. ISSN 2069-1386.
35. CONSTANTIN, T.; MACOVEI, E.-I.; ORZAN, A. et al. Implicarea motivațională; operaționalizare și primele studii de validare a unei scale standardizate. În: *Analele științifice ale universității „Alexandru Ioan Cuza” din Iași.* Studii empirice. Psihologie. 2008, tomul XVII. Iași: Editura Universității „Al I. Cuza”, pp. 5-29. ISBN 978-973-703-404-5.
36. CONSTANTIN, T.; STOICA-CONSTANTIN, A. *Managementul Resurselor Umane; ghid practic și instrumente pentru responsabilii de resurse umane și manageri*. Colectia Universitaria; 33. Seria Psiho-pedagogie. Iași: Institutul European, 2002. 246 p. ISBN 973-611-214-4.

37. **CROITORIU, N**. Istoria burnoutului. În: *Perspectivele și Problemele Integrării în Spațiul European al Cercetării și Educației,* Ediția a VIII a Buletinului științific al Universității de Stat „Bogdan Petriceicu Hașdeu" din Cahul, Seria Științe Umanistice. 05 iunie 2020, nr. 2(12), pp. 139-143. ISSN 2345-1866.
38. **CROITORIU, N**. Particularități ale epuizării profesionale a cadrelor didactice din învățământul special. In: *Current Affairs and Perspectives in Psychological Research. International conference of applied psychology*. Ediția 2 R, 29-30 noiembrie 2022. Chișinău: CEP USM, 2022, pp. 40-41. ISBN 978-9975-159-97-5.
39. **CROITORIU, N**. Conceptul de integrare si incluziune pentru elevii cu CES. In: Conferința științifică internațională *Perspectivele şi Problemele Integrării în Spațiul European al Cercetării şi Educației*. Vol.8, Partea 2, 4 iunie 2021. Cahul: Universitatea de Stat „Bogdan Petriceicu Hașdeu‖ din Cahul, 2021, pp. 10-12. ISBN 2587-3563.
40. **CROITORIU**, **N**. Siguranța psihologică ca modalitate de prevenire a epuizării profesionale și stimulare a implicării în muncă. În: *Studia Universitatis Moldaviae* (Seria Ştiinţe ale Educației) 2023, Nr. 5(165), pp. 297-302. ISSN 1857-2103 / ISSNe: 2345-1025.
41. **CROITORIU, N**. Interconexiuni dintre dimensiunile epuizării profesionale și resursele postului la pedagogi. În: Univers Pedagogic, 2023, nr. 2 (78). Categoria B. 2023. 111-116 p https://doi.org/10.52387/1811-5470.2023.2.17
42. **CROITORIU, N.**; POTÂNG, A. Cauzele burnout-lui la cadrele didactice. În: *Studii și cercetări din domeniul științelor socio-umane.* Departamentul de cercetări socio-umane, 15-16 noiembrie 2019, vol. 33. Academia Română, Filiala Cluj Napoca, România, Institutul de Istorie George Barițiu. Cluj Napoca: Editura Limes & Argonaut, 2020, pp. 179-183. ISBN 978-606-799-440-7.
43. **CROITORIU, N.**; POTÂNG, A. Epuizarea profesională a cadrelor didactice. În: *Analele ştiinţifice ale doctoranzilor şi competitorilor. Probleme actuale ale ştiinţelor umanistice.* Vol. XVIII, Partea a IV-a, 1 ianuarie 2019. Chișinău: Tipogr. UPS „Ion Creangă", 2019, pp. 38-51. ISBN 978-9975-46-424-6.
44. **CROITORIU, N.**; POTÂNG, A. Relația dintre motivația profesională a cadrelor didactice și manifestările burnoutului. În: *Materialele Conferinței științifice naționale cu participare internațională „Psihologia aplicativă din perspectiva abordărilor societale contemporane",* 3 decembrie 2021, Chișinău. CEP, USM. ISBN 978-9975-159-01-2. p.237-246.
45. **CROITORIU, N**. Modalităţi de prevenire a sindromului burnout. In: *Cadrul didactic – promotor al politicilor educaționale*. 11-12 octombrie 2019, Chişinău. Chișinău, Republica Moldova: Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei, 2019, pp. 299-302. ISBN 978-9975-48-156-4 .

46. **CROITORIU, N.**; POTÂNG A. Factori ce condiționează apariția epuizării profesionale la personalul didactic. In: Conferința științifică națională cu participare internațională *Integrare prin cercetare si inovare. Çtiințe sociale*. Vol.1, SS, 7-8 noiembrie 2019, Chișinău. Chisinau, Republica Moldova: CEP USM, 2019, pp. 211-214. ISBN 978-9975-149-50-1.
47. **CROITORIU, N**. Repere conceptuale ale psihologilor despre Burnout. In: Conferința științifică națională cu participare internațională *Integrare prin cercetare si inovare. Çtiințe sociale*. R, SS, 10-11 noiembrie 2020, Chișinău. Chisinau, Republica Moldova: CEP USM, 2020, pp. 121-124.
48. **CROITORIU, N**. Incluziunea în societatea actuală. In: Conferința științifică națională cu participare internațională *Integrare prin cercetare şi inovare. Çtiințe sociale*. SS, 10-11 noiembrie 2021, Chișinău. Chisinau, Republica Moldova: Centrul Editorial-Poligrafic al USM, 2021, pp. 148-150. ISBN 978- 9975-152-48-8.
49. **CROITORIU, N**. Integrarea şi incluziunea elevilor cu CES. In: *Metodologii contemporane de cercetare şi evaluare, Ştiinţe Sociale şi ale Educaţiei*. 22-23 aprilie 2021, Chişinău. Chişinău: CEP USM, 2021, pp. 88-91. ISBN 978-9975-159-16-6.
50. **CROITORIU, N**.. Implicarea în integrarea socio-profesională pe piața muncii a absolvenților cu CES. In: *Perspectivele și Problemele Integrării în Spațiul European al Cercetării și Educației*. Vol.9, Partea 2, 3 iunie 2022, Cahul. Cahul, Republica Moldova: Tipografia "Centrografic" SRL, 2022, pp. 80-84.
51. FENGLER, J. *Burnout*. *Strategii pentru prevenirea epuizării profesionale*. București: Editura Trei, 2016. 152 p. ISBN 978-606-719-647-4.
52. GARY, J. *Comportament organizațional. Înțelegerea și conducerea oamenilor în procesul muncii*. București: Editura Economică, 1998. 630 p. ISBN 973-590-042-4.
53. GHEORGHIU, D.; STĂRICĂ, C.E. Evoluția conceptului de Selfefficacy și factorii cu care relaționează. În: *Anuarul Universității „Petre Andrei" din Iași. Fascicula: Asistența Socială, Sociologie, Psihologie,* 2020, Vol. 25, pp. 50-70. ISSN 2248-1060 ISSN-L: 2601-8209ю
54. GHERGUT, A. *Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale. Strategii de educație integrată.* Iași: Editura Polirom, 2001. 200 p. ISBN 973-683-819-6.
55. GONȚA, V.; GRIBINCEA, T.; CHIȚU, S. Motivația: locul și rolul motivației resurselor umane in sistemul educațional. În: Moldoscopie, 2016, nr.4 (LXXV), pp. 47-57.
56. GORINCIOI, V. Rolul satisfacției în muncă în manifestarea arderii emoționale la profesori din perspectiva de gen. În: *Învățământul postmodern: eficiență și funcționalitate*: Materialele Conferinței științifice internaționale, 15 noiembrie 2013. Chișinău: CEP USM, pp. 468-472. ISBN 978-9975-71-513-3.

57. GORINCIOI, V. *Studiul sindromului arderii emoţionale la cadrele didactice universitare din perspectiva de gen.* Tz. de doctor în psihologie. Chișinău, 2015. 225 p.
58. GRATI, L. *Manifestarea stresului ocupațional și sindromului burnout la personalul medical.* Tz. de doctor în psihologie. Chișinău, 2023. 117 p.
59. HENDREȘ, D. *Starea subiectivă de bine*. Iași: Editura Universității „Al. Ioan Cuza, 2009. 394 p. ISBN 978-973-703-346-8.
60. HOLDEVICI, I. *Gândirea pozitivă*. București: Editura Dual Tech., 2000. 368 p. ISBN 973-99482-2-7.
61. HORGA, I. Educația copiilor cu cerințe educative speciale în învățământul de masă: demers de personalizare în școala românească. În: *Revista de pedagogie*, 2009, nr. 7-9, pp. 143-156. ISSN 0034-8678.
62. ILUȚ, P. *Psihologie socială și sociopsihologie*. Iași, Editura Polirom, 2009, 670 p. ISBN. 978-973-46-1486-8
63. LOSÎI, E. Arderea profesională la cadrele didactice. În: *Tendințe moderne în psihologia practică.* Conferința științifico-practică națională cu participare internațională, 8 decembrie 2017. Chișinău: Tipogr. UPS „Ion Creangă" din Chișinău, 2017, pp. 5-11. ISBN 978-9975-46-370-6.
64. MALCOCI, L.; SINCHEVICI, I. *Implementarea Educației Incluzive în Republica Moldova: Studiu sociologic*. Chișinău: [S. n.], 2017. 95 p. ISBN 978-9975-3129-5-0.
65. NAHABA, L. (coord.). *Ghid de proiectare a activităților de formare în educația adulților*. Chișinău, 2016. 86 p. Disponibil: http://prodidactica.md/wp-content/uploads/2017/04/DVV_ghid.pdf (Citat 01.05.2023)
66. OANCEA, A.M. Stres și Burnout la cadrele didactice. În: *Probleme actuale ale științelor umanistice.* Vol. 8, Partea a 2-a. Chișinău: UPS „Ion Creangă" din Chișinău, 2009, pp. 275-284. ISBN 978-9975-921-22-0.
67. PITARIU, H.D.; BUDEAN, A.D. *Cultura organizațională: modele și metode de intervenție*. Cluj-Napoca: A.S.C.R., 2007. 217 p. ISBN 9737973437, 9789737973436.
68. PLATON, C. *Psihodiagnostic organizațional*. Chișinău: CEP USM, 2011. 231 p. ISBN 978-9975-71-215-6.
69. PLATON, C. *Psihologia dimensională a personalității:* Note de curs. Chișinău: CEP USM, 2020. 70 p. ISBN 978-9975-152-20-4.
70. POTÂNG, A. Asistența psihologică a cadrelor didactice în vederea profilaxiei sindromului burnout. În: *Profesionalizarea cadrelor didactice: tendințe și realități socio-psiho-pedagogice*: Materialele Simpozionului Pedagogic Transfrontalier, 14 mai 2021 2021.

Chișinău: IȘE, pp. 215-217. ISBN 978-9975-3336-2-7.

71. POTÂNG, A., BOTNARI, V. *Antrenamentul competențelor comunicative*. Culegere de texte, tehnici, exerciții pentru studenți. Chișinău: CEP USM, 2013. 132 p. ISBN 978-9975-71-472-3.
72. PUZUR, E. Resursele personale în procesul de adaptare. În: Materialele Simpozionului Național *„Çcoala de acasă, casa de la școală. Limite sănătoase între viața profesională și personală”.* Asociația Europeană a Profesioniștilor din Educație EDUMI. București, 2021, pp. 42-46. ISBN 978-973-0-34365-6.
73. ROBU, V. Predictori ai epuizării profesionale în rândul educatorilor din învățământul special. În: *Anuarul Universității „Petre Andrei” din Iași. Fascicula: Asistența Socială, Sociologie, Psihologie*, 2013, Tomul 11, pp. 105-119. ISSN 2248-1079.
74. ROBU, V.; STOICA, C. Surse ale stresului percepute în rândul profesorilor: Cazul Republicii Moldova. În: *Psihologie, revistă științifico-practică*, 2015, nr. 3-4, pp. 12-26. ISSN 1857-2502 /ISSNe 2537-6276.
75. RUSU, D.; GHICĂ, C. Sindromul burn out – semnalul necesității unei schimbări de paradigmă. În: *Jurnal medical de Bucovina*, 2016, vol. II, nr. 1, pp. 3-8. ISSN 2510-5176 / ISSN-L: 2457-8657.
76. SALADE, D. *Educație și personalitate*. Cluj-Napoca: Casa Cărții de Știință, 1995. 215 p. ISBN 973-96574-6-x.
77. STĂNCULESCU, E. Studiu privind starea de bine subiectivă a profesorilor din învățământul preuniversitar. În: *Revista de Psihologie*, t. 56, nr. 1-2, pp. 63-74. București: Editura Academiei Române, 2008. ISSN 0034-8759.
78. ȘOVA, T. *Managementul stresului profesional al cadrelor didactice.* Bălți: Universitatea *A. Russo* din Bălți, 2014, 277 p. ISBN 978-9975-46-196-2.
79. TERZI-BARBAROȘIE, D. Sindromul arderii profesionale la cadre didactice: ce este și cum îl gestionăm. În: *Didactica Pro..., Revistă de teorie și practică educațională.* 2021, nr. 3(127), pp. 36-39. ISSN 1810-6455.
80. VASILIU, D.; PASCAL (MARINESCU), D.A.; MARINESCU, G. Evaluarea autoeficacității. Proprietăți psihometrie pentru self-efficacy scales: ses. În: *Revista de Studii psihologice*. Universitatea *Hyperion*, 2015, Nr. 2, pp. 210-222. ISSN 2360-3690.
81. VAUGHN, R. *Manualul trainerului profesionist: planificarea, livrarea și evaluarea programelor de instruire*. București: CODECS, 2008. 349 p. ISBN 973-8060-98-2.
82. VÎRGĂ, D.; PASCU, D.M.; MIOC, M. et al. Rolul resurselor personale în starea de bine a angajaților: implicarea în muncă și epuizarea profesională. În: *Psihologia Resurselor Umane,*

2013, nr. 11(1), pp. 51-64. ISSN 1583-7327 (Print)

83. VÎRGĂ, D.; SÎRBOIU, F. Workaholism și epuizare profesională: efectul moderator al resurselor postului. În: *Psihologia Resurselor Umane*. Revista Asociației de Psihologie Industrială și Organizațională, 2012, vol. 10(2), pp. 53-64. ISSN 1583-7327.
84. ZAHARIA, D.V., APOSTOL, M.M. Reglarea emoțiilor și epuizarea profesională la angajații din sectorul servicii. În: *Psihologia Resurselor Umane*, Revista Asociației de Psihologie Industrială și Organizațională, 2008, vol. 6(2), pp. 90-102. ISSN 1583-7327.
85. ZAHARIA, D.V.; APOSTOL, M.M.; NECULAU, A. Gestionarea emoțiilor negative și rezolvarea conflictelor printre angajații din sectorul servicii. În: *Revista de Psihologie organizațională,* 2007, vol. VII(1-2), pp. 72-84. ISSN 1582-5906.
86. ZLATE, M. *Tratat de psihologie organizațional-managerială*. Vol. II. Iași: Editura Polirom, 2007. 687 p. ISBN 978-973-46-0452-4.
87. ZLATE, M. *Tratat de psihologie organizațional-managerială*. Vol. I. Iași: Editura Polirom, 2004. 566 p. ISBN 973-681-680-X.
88. ARMSTRONG, M. *Handbook of Human Resource Management Practice*. Kogan Page Publishers, 2006. 982 p. ISBN 978-0-7494-5242-1.
89. ASHKANASY, N.M.; ASHTON-JAMES, C.E. Emotion in Organizations: A Neglected Topic in I/O Psychology, but with a Bright Future. In: *International Review of Industrial and Organizational Psychology, 20.* 2005, 221-268; 229-232 p.
90. BAKKER, A.; EMMERIK, H.; EUWEMA, M. Crossover of burnout and engagement in work teams. In: *Work and occupations*, 2006, vol. 33(4), pp. 464-489. ISSN 0730-8884.
91. BAKKER, A.; DEMEROUTI, E. Job Demands-Resources Theory. Work and Wellbeing. In: P.Y. Chen, C. Cooper (Eds.). *Wellbeing: A Complete Reference Guide.* Vol. III. UK, 2014, pp. 1-28. ISBN 978-1-118-71621-2.
92. BAKKER, A.B. An evidence-based model of work engagement. In: *Current Directions in Psychological Science*, 2011, vol. 20(4), pp. 265-269. ISSN 0963-7214.
93. BAKKER, A.B. Building engagement in the workplace. In: *The peak performing organization. Oxon.* R.J. Burke, C.L. Cooper (Eds.). UK: Routledge, 2009, pp. 50-72. ISBN 9781138011410.
94. BAKKER, A.B.; DEMEROUTI, E.; SCHAUFELI, W.B. et al. A diary study on the happy worker: How job resources relate to positive emotions and personal resources. In*: European Journal of Work and Organizational Psychology*, 2012, vol. 21, pp. 489-517. ISSN 1359-432.
95. BAKKER, A.B.; DEMEROUTI, E.; EUWEMA, M. Job Resources Buffer the Impact of Job

Demands on Burnout. In: *Journal of Occupational Health Psychology*, 2005, vol. 10(2), pp. 170-180. ISSN 1076-8998.

96. BANDURA, A. Guide for constructing self-efficacy scales. In: F. Pajares, T. Urdan (Eds.). *Self-efficacy beliefs of adolescents*. Greenwich, CT: Information Age Publishing, 2006, pp. 307-337. ISBN 1-59311-366-8.
97. BANDURA, A. Self-efficacy. In: V.S. Ramachaudran (Ed.). *Encyclopedia of human behavior.* Vol. 4. New York: Academic Press, 1994, pp. 71-81. ISBN-13: 978-0122269240.
98. BYRON, K. A meta-analytic review of work–family confict and its antecedents. In: Journal of Vocational Behavior, 2005, no. 67, p.169-198.
99. BENDIC, R.M. Promoting the culture of creativity and innovation in the organizational environment. In: *Management intercultural*, 2020, Vol. XXII(44), pp. 31-38. ISSN 1454-9980.
100. BOUVARD, M. *Questionnaire et échelles d´évaluation de la personnalité*. Paris: Masson 2009. 330 p. ISBN -13 978-2294705472.
101. BROTHERIDGE, C.M.; GRANDEY, A. Emotional Labor and Burnout: Comparing Two Perspectives of People Work. In: *Journal of Vocational Behaviour*, 2002, vol. 60, pp. 17-39. ISSN 0001-8791.
102. CABLE, D.M.; DERUE, D.S. The Convergent and Discriminant Validity of Subjective Fit Perceptions. In: *Journal of Applied Psychology*, 2002, vol. 87(5), pp. 875-884. ISSN 0021-9010.
103. CHANG, M. An appraisal perspective of teacher burnout: examining the emotional work of teachers. In: *Educational psychology review*, 2009, vol. 21, pp. 193-218. ISSN 1040726X.
104. CHEN, G.; STANLEY, G.M.; EDEN, D. Validation of a new General Selg-efficacy Scale. In: *Organizational Research Method*, 2001, 4, pp. 62-83. ISSN 10944281.
105. CHRISTIAN, M.S.; GARZA, A.S.; SLAUGHTER, J.E. Work Engagement: A quantitative review and test of its relations with task and contextual performance. In: *Personnel Psychology*, 2011, vol. 64(1), pp. 89-136. ISSN 0031-5826.
106. CHUANG, A.; SHEN, C.T.; JUDGE, T.A. Development of a multidimensional instrument of person-environment fit: The perceived person-environment fit scale. *Applied Psychology: An International Review*, 2014, Nr. 65(1), pp. 66-98. ISSN 0269994X.
107. CHUGHTAI, A.A.; BUCKLEY, F. Work Engagement and its Relationship with State and Trait Trust: A Conceptual Analysis. In: *Journal of Behavioral and Applied Management*, 2008, Nr. 10(1), pp. 47-71. Online ISSN 1930-0158.
108. COTTON, P.; HART, P.M. Occupational wellbeing and performance: A review of organisational health research. In: *Australian psychologist*, 2003, vol. 38(2), pp. 118-127.

ISBN 1742-9544.

109. **CROITORIU, N.** Psychological aspects regarding the activity of teachers in the context of inclusion. În: *Identities in the spotlight. Dialogue in a global world, Section: Communication, Journalism, Education Sciences, Psychology and Sociology* publicație indexată BDI, editată sub egida Institutului de Studii Multiculturale Alpha și a Editurii Arhipelag XXI. Târgu Mureș. 2023. p. 260-264, ISBN: 978-606-8624-18-1. p. 260-264.
110. DECI, E.L.; RYAN, R.M. The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self determination of behavior. In: *Psychological Inquiry*, 2000, vol. 11(4), pp. 227-268. ISBN 1047-840X.
111. DEMEROUTI, E.; BAKKER, A.B. The Job Demands–Resources model: Challenges for future research. In: *SA Journal of Industrial Psychology / SA Tydskrif vir Bedryfsielkunde*, 2011, vol. 37(2), pp. 1-9. ISSN 0258-5200.
112. DEMEROUTI, E.; BAKKER, A.B.; NACHREIMER, F. et al. The Job Demands – Resources Model of Burnout. In: *Journal of Applied Psychology*, 2001, vol. 86, pp. 499-512. ISSN 0021-9010.
113. DEPAOLI, L.; SWEENEY, D.C. Further validation of the Positive and Negative Affect Schedule. In: *Journal of Social Behaviour and Personality*, 2000, Nr. 15, pp. 561-568. ISSN 0021-8308.
114. DIENER, E.D.; LUCAS, R.E.; OISHI, S. Subjective well-being: The science of happiness and life satisfaction. In: C.R. Snyder, S.J. Lopez (Eds.), *Handbook of Positive Psychology*. Oxford University Press, 2002, pp. 187-194. Online ISBN 9780195187243.
115. DOBROW, S.R.; TOSTI-KHARAS, J. Calling: the development of a scale measure. In: *Personnel Psychology*, 2011, Nr. 64, pp. 1001-1049. Online ISSN1744-6570.
116. EDMONDSON, A. Psychological safety and learning behavior in work teams. In: *Administrative Science Quarterly*, Vol. 44, No. 2. Sage Publications, Inc. on behalf of the Johnson Graduate School of Management, Cornell University 1999, pp. 350-383. ISSN 0001-8392.
117. EDMONDSON, A.C. *The Fearless Organization: Creating Psychological Safety in the Workplace for Learning, Innovation, and Growth*. Wiley, 2018. 256 p. ISBN 9781119477242.
118. EDMONDSON, A.C.; LEI, Z. Psychological safety: The history, renaissance, and future of an interpersonal construct. In: *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior,* 2014, Vol. 1, pp. 23-43. eISSN 2327-0616.
119. EDWARDS, J.R. Person-environment fit in organizations: An assessment of theoretical progress. In: *Academy of Management Annals*, 2008, vol. 2(1), pp. 167-230. ISSN 1941-6520.

120. FINEMAN, S. Emotions and organizational control. In: *Emotions at Work: Theory, Research and Applications for Management*. Eds.: R.L. Payne, C. Cooper. Wiley, 2001. 256 p. ISBN 13 978-0803987340.
121. FORE, C.; MARTIN, C.; BENDER, W.N. Teacher burnout in special education: The causes and the recommended solutions. In: *The High School Journal*, 2002, vol. 86 (1), pp. 36-44. ISSN 1534-5157.
122. FROST, R.O.; MARTEN P.; LAHART, C. et al. The dimensions of perfectionism. In: *Cognitive Therapy and Research*, 1990, vol. 14, pp. 449-468. ISSN 01475961.
123. GOLDSTEIN, I.L. Training in work organizations. In: M.D. Dunnette, L.M. Hough (Ed.), *Annual Review of Psychology*. Vol. 31(2), pp. 229-272. Palo Alto: Consulting Psychologists Press, 1980. ISBN 0066-4308.
124. GOŠTAUTAITĖ, B.; BUCIUNIENE, I. Integrating Job Characteristics Model into the Person-Environment Fit Framework. In: *Economics and Management*, 2010, vol. 15, pp. 505-511. ISSN 1822-6515.
125. GROZA, A.; **CROITORIU N.** Comunication skills development for teachers. În: *Jurnalul român de studii psihologice, RJPS*. Universitatea Hyperion, București, ISSN 2559-1649, ISSN –L 2559-1649, volum 9, 2021, pag.68-77.
126. HALBESLEBEN, J.R.B. A meta-analysis of work engagement: Relationships with burnout, demands, resources and consequences. In: A.B. Bakker, M.P. Leiter (Eds.), *Work engagement: A handbook of essential theory and research*. New York: Psychology Press, 2010, pp. 102-117. ISBN 9781138877634.
127. HOBFOLL, S.E.; JOHNSON, R.J.; ENNIS, N. et al. Resource loss, resource gain, and emotional outcomes among inner city women. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 2003, vol. 84(3), pp. 632-643. ISSN 0022-3514.
128. KENNEDY, M. *An integrative investigation of person-vocation fit, person-organization fit, and person–job fit perceptions*. Unpublished doctoral dissertation. University of North Texas, 2005. 272 p.
129. KIM, H.J.; SHIN, K.-H.; SWANGER, N. Burnout and engagement: A comparative analysis using the Big Five personality dimensions. In: *International Journal of Hospitality Management*, 2009, vol. 28, pp. 96-104. ISBN 0278-4319.
130. KRISTOF, A.L. Person-organization fit: An integrative review of its conceptualizations, measurement, and implications. In: *Personnel Psychology*, 1996, vol. 49, pp. 1-49. ISSN 0031-5826.
131. LAZARUS, R.S.; FOLKMAN, S. *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer

Publishing Company, 1984. 445 p. ISBN 9780826141910.

132. LEONARD, N.H.; BEAUVAIS, L.L.; SCHOLL, R.W. Work motivation: The incorporation of self-based processes. In: *Human Relations*, 1999, vol. 52(8), pp. 969-998. ISSN 00187267.
133. MASLACH C.; JACKSON, S.E.; LEITER, M.P. *Maslach burnout inventory manual*. 3rd edition. Palo Alto, California: Consulting Psychologists Press, 1996.
134. MASLACH, C.; LEITER, M.P. *The Truth about Burnout*. San Francisco: Jossey- Bass Publishers, 1997. 180 p. ISBN 0787908746.
135. MASLACH, C.; SCHAUFELI, W.B.; LEITER, M.P. Job burnout. In: *Annual Review of Psychology*, 2001, vol. 52, pp. 397-422. eISSN 1545-2085.
136. MELAMED, S.; SHIROM, A.; TOKER, S.; BERLINER, S.; SHAPIRA, I. Burnout and risk of cardiovascular disease: evidence, possible causal paths, and promising research directions. In: Psychological Bulletin, 2006, vol. 132(3): 327-53.
137. OSATUKE, K.; MOORE, S.C.; WARD, C. et al. Civility, Respect, Engagement in the Workforce (CREW): Nationwide Organization Development Intervention at Veterans Health Administration. In: *Journal of Applied Behavioral Science*, 2009, vol. 45(3), pp. 384-410. ISSN 0021-8863.
138. PINDER, C.C. Work motivation in organizational behavior. Upper Saddle River. New York: Psihologie Press, 2008. 600 p. eBook ISBN 9781315734606.
139. RAHINIC, Z. Influence of Organizational Climate on Job Satisfaction in Bosnia and Herzegovina Companies. In: *International Business Research*. 2013, Vol. 6, No. 3, pp. 129-139. ISSN 1913-9004.
140. RHEAUME, J. et al. Functional and dysfunctional perfectionists. In: *Behaviour Research and Therapy*, 2000, 38(2), pp. 119-128. ISSN 0005-7967.
141. ROUNDS, J.B.; DAWIS, R.V.; LOFQUIST, L.H. Measurement of person-environment fit and prediction of satisfaction in the theory of work adjustment. In: *Journal of Vocational Behavior*, vol. 31, 1987, pp. 297-318. ISSN 0894-3796.
142. RUDOW, B. Stress and burnout in the teaching profession: European studies, issues, and research perspectives. In: R. Vandenberghe, A.M. Huberman (Eds.). *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice*. Cambridge University Press, 1999, pp. 38-58. Online ISBN 9780511527784.
143. RUSAN, C.; ANIȚEI, M. Corelative study between organizational climate, family support and physical health at the employee is of a software producer company. In: *Romanian journal of experimental applied psychology*, 2017, Nr. 4, pp. 45-53. ISSN 2392-8441.
144. RYAN, R.M.; DECI, E.L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic

motivation, social development, and well-being. In: *American Psychologist*, 2000, vol. 55(1), pp. 68-78. ISSN 0003-066X.

145. SARASON, I.G.; LEVINE, H.M.; BASHAM, R.B. et al. Assessing social support: The Social Support Questionnaire. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 44(1), 1983, pp. 127-139. ISSN 0022-3514.
146. SCHAFFER, R.H. Job satisfaction as related to need-satisfaction in work. In: *Psychological monographs: general and applied*, vol. 67, no 14, pp. 21-25. ISSN 0096-9753.
147. SCHAUFELI, W.B.; BAKKER, A.B.; VAN RHENEN, W. How changes in job demands and resources predict burnout, work engagement, and sickness absenteeism. In: *Journal of Organizational Behavior*, 2009, vol. 30, pp. 893-917. ISSN 0894-3796.
148. SCHAUFELI, W.B.; BAKKER, A.B. Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: a multi-sample study. In: *Journal of Organizational Behavior*, 2004, vol. 25(3), pp. 293-315. ISSN 0894-3796.
149. SCHNEIDER, B. The People Make the Place. In: *Personnel Psychology*, 1987, vol. 40, pp. 437-453. ISSN 0031-5826.
150. SCHWARZER, R.; HALLUM, S. Perceived Teacher Self-Efficacy as a Predictor of Job Stress and Burnout: Mediation Analyses. In: *Applied psychology: an international review*, 2008, 57, 152–171
151. SELIGMAN, M.E.P.; HALYI, C. Positive Psychology – An Introduction. In: *American Psychologist*, 2000, vol. 55, pp. 5-14. ISSN 0003066X, 1935990X.
152. SNYDER, C.R.; LOPEZ, S.J.; PEDROTTI, J.T. *Positive Psychology: The Scientific and Practical Explorations of Human Strengths.* Londra: Sage Publications, Inc., 2007. ISBN 978-1-4129-8195-8.
153. THEORELL, T. Evaluating life events and chronic stressors in relation to health. In: G.A. Fava, N. Sonino, T.N. Wise (Eds.). *The psychosomatic Assessment*. Karger, Basel: 2012, pp. 58-71. ISBN 978-3-8055-9853-8.
154. TOLICH, M.B. Alienating and Liberating Emotions at Work: Supermarket Clerks' Performance of Customer Service. In: *Journal of Contemporary Ethnography*, 1993, vol. 22(3), pp. 361-381. ISSN 08912416.
155. VAN DEN BROECK, A.; VANSTEENKISTE, M.; DE WITTE, H. et al. Explaining the relationships between job characteristics, burnout, and engagement: The role of basic psychological need satisfaction. In: *Work & Stress*, 2008, vol. 22, pp. 277-294. ISSN 02678373.
156. WATSON, D.; CLARK, L.A. *The PANAS-X: Manual for the Positive and Negative Affect*

Schedule-Expanded Form. Iowa: The University of Iowa, 1994. 24 p. Available: https://www2.psychology.uiowa.edu/faculty/clark/panas-x.pdf (Citat 01.01.2023)

157. WEISS, H.M.; BRIEF, A.P. Affect at work: A historical perspective. In: R.L. Payne, CL. Cooper. *Emotion at Work*: *Theory, Research, and Applications for Management*. West Sussex: Wiley & Sons, 2001, pp. 133-171. ISBN 978-0-470-02300-6.
158. WEISS, H.M.; KUREK, K.E. Dispositional Influences on Affective Experiences at Work. In: M.R. Barrick, Ryan A.M. (coord.). *Reconsidering the Role of Personality in Organizations* San Francisco: Jossey-Bass, 2003, pp. 121-149. ISBN 0-7879-6037-3.
159. WHARTON, A.S. The affective consequences of service work: Managing emotions on the job. In: *Work and Occupations*, 1993, vol. 20(2), pp. 205-232. ISSN 07308884.
160. XANTHOPOULOU, D.; BAKKER, A.B.; DEMEROUTI, E. et al. Reciprocal relationships between job resources, personal resources, and work engagement. In: *Journal of Vocational Behavior*, 2009, vol. 74(3), pp. 235-244. ISSN 00018791.
161. ZAPF, D.; VOGT, C.; SEIFERT, C.; MERTINI, H.; ISIC, A. Emotion Work as a Source of Stress: The Concept and Development of an Instrument. In*: European Journal of Work and Organizational Psychology*, 1999, vol. 8(3), pp. 371-400. ISSN 1359-432.
162. АППЕЛО, Ю. *Agile – менеджмент. Лидерство и управление командами*. Москва: Паблишер, 2018. 512 с. ISBN 978-5-9614-0937-6.
163. БОДРОВ, В.А. О психологических механизмах регуляции процесса преодоления стресса. В: *Психология субъекта профессиональной деятельности*. Сб. научн. трудов / Под ред. В.А. Барабанщикова, А.В. Карпова. Москва, Ярославль: „Аверс-Пресс", 2002. Вып. 2, с. 98-117.
164. БОДРОВ, В.А. *Психологический стресс: развитие и преодоление.* Москва: ПЕР СЭ, 2006. 529 с. ISBN 5-9292-0146-3.
165. БОЙКО, В.В.; КОВАЛЁВ, А.Г.; ПАНФЕРОВ, В.Н. *Социально-психологический климат коллектива и личность*. Москва: Мысль, 1983. 207 с.
166. ВОДОПЬЯНОВА, Н.Е.; СТАРЧЕНКОВА, Е.С. *Синдром выгорания: диагностика и профилактика*. изд. 3-е. СПб.: Питер, 2011. 336 с. ISBN 978-5-534-08627-0.
167. МИТИНА, Л.М. *Психология труда и профессионального развития учителя*. Москва: ACADEMA, 2004. 320 с. ISBN 5-7695-1666-6.
168. МОНИНА, Г.Б.; ЛЮТОВА-РОБЕРТС, Е.К. К*оммуникативный тренинг (педагоги, психологи, родители).* СПб.: Речь, 2007. ББК88.5. М77.
169. ФОПЕЛЬ, К. *Команда. Консультирование и тренинг организаций.* Москва: Генезис, 2005. 395 с. ISBN 5-98563-040-4, 3-89403-610-9.

170. ФОПЕЛЬ, К. *Психологические группы. Рабочие материалы для ведущего.* Москва: Генезис, 2013. 282 с. ISBN 978-5098563-292-7.
171. https://european-union.europa.eu/institutions-law-budget/institutions-and-bodies/search-all-eu-institutions-and-bodies/european-agency-safety-and-health-work-eu-osha_ro.
172. https://danieldavidubb.wordpress.com/2010/11/10/cum-sa-fim-fericiti-un-scurt-ghid-de-bune-practici/
173. https://equinehusbandry.ces.ncsu.edu/wp-content/uploads/2014/03/Team-Building-Exercises-Presentation.pdf?fwd=no
174. file:///C:/Users/user/Downloads/Ghid_de_promovare_a_sanatatii_mintale_la.pdf
175. http://userpage.fu-berlin.de/health/selfscal.htm (consultat în martie 2019).

ANEXE

Anexa 1. Date statistice privind diferențele între grupuri experimentale

ANOVA

maslach_extenuare_emotionala_p

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	453,600	2	226,800	7,686	,001
Within Groups	6108,214	207	29,508		
Total	6561,814	209			

Multiple Comparisons

Dependent Variable: maslach_extenuare_emotionala_p

Bonferroni

(I) tip.invatamant	(J) tip.invatamant	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
tip special	invatamant.de.masa	-3,343*	,918	,001	-5,56	-1,13
	înv.cu elevi tipici	-2,829*	,918	,007	-5,04	-,61
invatamant.de.masa	tip special	3,343*	,918	,001	1,13	5,56
	înv.cu elevi tipici	,514	,918	1,000	-1,70	2,73
înv.cu elevi tipici	tip special	2,829*	,918	,007	,61	5,04
	invatamant.de.masa	-,514	,918	1,000	-2,73	1,70

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

scala.SES_punctaj

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	5,981	2	2,990	1,835	,162
Within Groups	337,300	207	1,629		
Total	343,281	209			

Multiple Comparisons

Dependent Variable: scala.SES_punctaj

Bonferroni

(I) tip.invatamant	(J) tip.invatamant	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
tip special	invatamant.de.masa	,029	,216	1,000	-,49	,55
	înv.cu elevi tipici	-,343	,216	,341	-,86	,18
invatamant.de.masa	tip special	-,029	,216	1,000	-,55	,49
	înv.cu elevi tipici	-,371	,216	,260	-,89	,15
înv.cu elevi tipici	tip special	,343	,216	,341	-,18	,86
	invatamant.de.masa	,371	,216	,260	-,15	,89

maslach_depersonalizare_p

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	90,371	2	45,186	3,111	,047
Within Groups	3006,586	207	14,525		
Total	3096,957	209			

Multiple Comparisons

Dependent Variable: maslach_depersonalizare_p

Bonferroni

(I) tip.invatamant	(J) tip.invatamant	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
tip special	invatamant.de.masa	-1,600*	,644	,041	-3,15	-,05
	înv.cu elevi tipici	-,929	,644	,453	-2,48	,63
invatamant.de.masa	tip special	1,600*	,644	,041	,05	3,15
	înv.cu elevi tipici	,671	,644	,896	-,88	2,23
înv.cu elevi tipici	tip special	,929	,644	,453	-,63	2,48
	invatamant.de.masa	-,671	,644	,896	-2,23	,88

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

maslach_reducerea_realizarilor_personale_p

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	642,629	2	321,314	10,988	,000
Within Groups	6053,086	207	29,242		
Total	6695,714	209			

Multiple Comparisons

Dependent Variable: maslach_reducerea_realizarilor_personale_p

Bonferroni

(I) tip.invatamant	(J) tip.invatamant	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
tip special	invatamant.de.masa	-4,229*	,914	,000	-6,43	-2,02
	înv.cu elevi tipici	-1,514	,914	,297	-3,72	,69
invatamant.de.masa	tip special	4,229*	,914	,000	2,02	6,43
	înv.cu elevi tipici	2,714*	,914	,010	,51	4,92
înv.cu elevi tipici	tip special	1,514	,914	,297	-,69	3,72
	invatamant.de.masa	-2,714*	,914	,010	-4,92	-,51

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

ANOVA

perfectionism_p

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	2900,086	2	1450,043	4,540	,012
Within Groups	66117,743	207	319,409		
Total	69017,829	209			

Multiple Comparisons

Dependent Variable: perfectionism_p
Bonferroni

(I) tip.invatamant	(J) tip.invatamant	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
tip special	invatamant.de.masa	-9,100*	3,021	,009	-16,39	-1,81
	înv.cu elevi tipici	-4,357	3,021	,452	-11,65	2,93
invatamant.de.masa	tip special	9,100*	3,021	,009	1,81	16,39
	înv.cu elevi tipici	4,743	3,021	,354	-2,55	12,03
înv.cu elevi tipici	tip special	4,357	3,021	,452	-2,93	11,65
	invatamant.de.masa	-4,743	3,021	,354	-12,03	2,55

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

frenetic

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	196,981	2	98,490	2,173	,116
Within Groups	9381,214	207	45,320		
Total	9578,195	209			

Multiple Comparisons

Dependent Variable: frenetic
Bonferroni

(I) tip.invatamant	(J) tip.invatamant	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
tip special	invatamant.de.masa	,157	1,138	1,000	-2,59	2,90
	înv.cu elevi tipici	-1,971	1,138	,254	-4,72	,78
invatamant.de.masa	tip special	-,157	1,138	1,000	-2,90	2,59
	înv.cu elevi tipici	-2,129	1,138	,188	-4,88	,62
înv.cu elevi tipici	tip special	1,971	1,138	,254	-,78	4,72
	invatamant.de.masa	2,129	1,138	,188	-,62	4,88

demotivat

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	1445,724	2	722,862	1,061	,348
Within Groups	141000,471	207	681,162		
Total	142446,195	209			

Multiple Comparisons

Dependent Variable: demotivat
Bonferroni

(I) tip.invatamant	(J) tip.invatamant	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
tip special	invatamant.de.masa	-6,414	4,412	,442	-17,06	4,23
	înv.cu elevi tipici	-2,857	4,412	1,000	-13,50	7,79
invatamant.de.masa	tip special	6,414	4,412	,442	-4,23	17,06
	înv.cu elevi tipici	3,557	4,412	1,000	-7,09	14,20
înv.cu elevi tipici	tip special	2,857	4,412	1,000	-7,79	13,50
	invatamant.de.masa	-3,557	4,412	1,000	-14,20	7,09

epuizat

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	94,867	2	47,433	,820	,442
Within Groups	11969,557	207	57,824		
Total	12064,424	209			

Multiple Comparisons

Dependent Variable: epuizat
Bonferroni

(I) tip.invatamant	(J) tip.invatamant	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
tip special	invatamant.de.masa	-,729	1,285	1,000	-3,83	2,37
	înv.cu elevi tipici	-1,643	1,285	,608	-4,75	1,46
invatamant.de.masa	tip special	,729	1,285	1,000	-2,37	3,83
	înv.cu elevi tipici	-,914	1,285	1,000	-4,02	2,19
înv.cu elevi tipici	tip special	1,643	1,285	,608	-1,46	4,75
	invatamant.de.masa	,914	1,285	1,000	-2,19	4,02

perceptia_potrivirii_vocației_nivel

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	3,267	2	1,633	2,197	,114
Within Groups	153,857	207	,743		
Total	157,124	209			

Multiple Comparisons

Dependent Variable: perceptia_potrivirii_vocației_nivel

Bonferroni

(I) tip.invatamant	(J) tip.invatamant	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
tip special	invatamant.de.masa	,300	,146	,122	-,05	,65
	înv.cu elevi tipici	,200	,146	,514	-,15	,55
invatamant.de.masa	tip special	-,300	,146	,122	-,65	,05
	înv.cu elevi tipici	-,100	,146	1,000	-,45	,25
înv.cu elevi tipici	tip special	-,200	,146	,514	-,55	,15
	invatamant.de.masa	,100	,146	1,000	-,25	,45

perfectionism_p

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	2900,086	2	1450,043	4,540	,012
Within Groups	66117,743	207	319,409		
Total	69017,829	209			

Multiple Comparisons

Dependent Variable: perfectionism_p

Bonferroni

(I) tip.invatamant	(J) tip.invatamant	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
tip special	invatamant.de.masa	-9,100*	3,021	,009	-16,39	-1,81
	înv.cu elevi tipici	-4,357	3,021	,452	-11,65	2,93
invatamant.de.masa	tip special	9,100*	3,021	,009	1,81	16,39
	înv.cu elevi tipici	4,743	3,021	,354	-2,55	12,03
înv.cu elevi tipici	tip special	4,357	3,021	,452	-2,93	11,65
	invatamant.de.masa	-4,743	3,021	,354	-12,03	2,55

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

autonomia_postului

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	278,743	2	139,371	422,488	,000
Within Groups	68,286	207	,330		
Total	347,029	209			

Multiple Comparisons

Dependent Variable: autonomia_postului

Bonferroni

(I) tip.invatamant	(J) tip.invatamant	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
tip special	invatamant.de.masa	-,086	,097	1,000	-,32	,15
	înv.cu elevi tipici	2,400*	,097	,000	2,17	2,63
invatamant.de.masa	tip special	,086	,097	1,000	-,15	,32
	înv.cu elevi tipici	2,486*	,097	,000	2,25	2,72
înv.cu elevi tipici	tip special	-2,400*	,097	,000	-2,63	-2,17
	invatamant.de.masa	-2,486*	,097	,000	-2,72	-2,25

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

suport_social_colegi

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	8,924	2	4,462	10,758	,000
Within Groups	85,857	207	,415		
Total	94,781	209			

Multiple Comparisons

Dependent Variable: suport_social_colegi

Bonferroni

(I) tip.invatamant	(J) tip.invatamant	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
	invatamant.de.masa	,043	,109	1,000	-,22	,31
	înv.cu elevi tipici	,457*	,109	,000	,19	,72
invatamant.de.masa	tip special	-,043	,109	1,000	-,31	,22
	înv.cu elevi tipici	,414*	,109	,001	,15	,68
înv.cu elevi tipici	tip special	-,457*	,109	,000	-,72	-,19
	invatamant.de.masa	-,414*	,109	,001	-,68	-,15

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

ANOVA

feedbak_pt_performanta

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	,038	2	,019	,044	,957
Within Groups	89,529	207	,433		
Total	89,567	209			

Multiple Comparisons

Dependent Variable: feedbak_pt_performanta

Bonferroni

(I) tip.invatamant	(J) tip.invatamant	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
tip special	invatamant.de.masa	,029	,111	1,000	-,24	,30
	înv.cu elevi tipici	,029	,111	1,000	-,24	,30
invatamant.de.masa	tip special	-,029	,111	1,000	-,30	,24
	înv.cu elevi tipici	,000	,111	1,000	-,27	,27
înv.cu elevi tipici	tip special	-,029	,111	1,000	-,30	,24
	invatamant.de.masa	,000	,111	1,000	-,27	,27

oportunitati_pt_dezvoltare

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	1,800	2	,900	1,835	,162
Within Groups	101,514	207	,490		
Total	103,314	209			

Multiple Comparisons

Dependent Variable: oportunitati_pt_dezvoltare

Bonferroni

(I) tip.invatamant	(J) tip.invatamant	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
tip special	invatamant.de.masa	,214	,118	,215	-,07	,50
	înv.cu elevi tipici	,043	,118	1,000	-,24	,33
invatamant.de.masa	tip special	-,214	,118	,215	-,50	,07
	înv.cu elevi tipici	-,171	,118	,447	-,46	,11
înv.cu elevi tipici	tip special	-,043	,118	1,000	-,33	,24
	invatamant.de.masa	,171	,118	,447	-,11	,46

implicare_egocentrica

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	7436,086	2	3718,043	215,510	,000
Within Groups	3571,229	207	17,252		
Total	11007,314	209			

Multiple Comparisons

Dependent Variable: implicare_egocentrica

Bonferroni

(I) tip.invatamant	(J) tip.invatamant	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
tip special	invatamant.de.masa	,243	,702	1,000	-1,45	1,94
	înv.cu elevi tipici	-12,500*	,702	,000	-14,19	-10,81
invatamant.de.masa	tip special	-,243	,702	1,000	-1,94	1,45
	înv.cu elevi tipici	-12,743*	,702	,000	-14,44	-11,05
înv.cu elevi tipici	tip special	12,500*	,702	,000	10,81	14,19
	invatamant.de.masa	12,743*	,702	,000	11,05	14,44

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

implicare_sociala

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	43,400	2	21,700	4,603	,011
Within Groups	975,857	207	4,714		
Total	1019,257	209			

Multiple Comparisons

Dependent Variable: implicare_sociala

Bonferroni

(I) tip.invatamant	(J) tip.invatamant	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
tip special	invatamant.de.masa	-,014	,367	1,000	-,90	,87
	înv.cu elevi tipici	-,971*	,367	,026	-1,86	-,09
invatamant.de.masa	tip special	,014	,367	1,000	-,87	,90
	înv.cu elevi tipici	-,957*	,367	,029	-1,84	-,07
înv.cu elevi tipici	tip special	,971*	,367	,026	,09	1,86
	invatamant.de.masa	,957*	,367	,029	,07	1,84

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

ANOVA

implicare_internalista

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	61,410	2	30,705	7,708	,001
Within Groups	824,571	207	3,983		
Total	885,981	209			

Multiple Comparisons

Dependent Variable: implicare_internalista

Bonferroni

(I) tip.invatamant	(J) tip.invatamant	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
tip special	invatamant.de.masa	-,514	,337	,387	-1,33	,30
	înv.cu elevi tipici	-1,314*	,337	,000	-2,13	-,50
invatamant.de.masa	tip special	,514	,337	,387	-,30	1,33
	înv.cu elevi tipici	-,800	,337	,056	-1,61	,01
înv.cu elevi tipici	tip special	1,314*	,337	,000	,50	2,13
	invatamant.de.masa	,800	,337	,056	-,01	1,61

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

implicare_instrumentala

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	152,181	2	76,090	7,576	,001
Within Groups	2079,100	207	10,044		
Total	2231,281	209			

Multiple Comparisons

Dependent Variable: implicare_instrumentala

Bonferroni

(I) tip.invatamant	(J) tip.invatamant	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
tip special	invatamant.de.masa	-1,243	,536	,064	-2,54	,05
	înv.cu elevi tipici	,829	,536	,370	-,46	2,12
invatamant.de.masa	tip special	1,243	,536	,064	-,05	2,54
	înv.cu elevi tipici	2,071*	,536	,000	,78	3,36
înv.cu elevi tipici	tip special	-,829	,536	,370	-2,12	,46
	invatamant.de.masa	-2,071*	,536	,000	-3,36	-,78

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Anexa 2. Date statistice privind valorile variabilelor în faza pretest

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
pretest.gr.exp_ses	20	7,35	1,268	,284
pretest.gr.contr_ses	20	7,50	1,433	,320

One-Sample Test

	Test Value = 0					
					95% Confidence Interval of the Difference	
	T	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Lower	Upper
pretest.gr.exp_ses	1,922	19	,614	7,350	6,76	7,94
pretest.gr.contr_ses	1,411	19	,521	7,500	6,83	8,17

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
pretest.gr.exp_extenuare_ emotionala	20	14,00	4,218	,943
pretest.gr.contr_extenuare .emotionala	20	14,95	4,839	1,082

One-Sample Test

	Test Value = 0					
					95% Confidence Interval of the Difference	
	T	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Lower	Upper
pretest.gr.exp_exte nuare_emotionala	1,844	19	,423	14,000	12,03	15,97
pretest.gr.contr_ext enuare.emotionala	1,816	19	,315	14,950	12,69	17,21

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
prestest.gr.exp_depersona lizare	20	8,650	2,1343	,4772
pretest.gr.contr_deperson alizare	20	9,00	4,746	1,061

One-Sample Test

	Test Value = 0					
					95% Confidence Interval of the Difference	
	T	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Lower	Upper
prestest.gr.exp_dep ersonalizare	1,125	19	,214	8,6500	7,651	9,649
pretest.gr.contr_dep ersonalizare	0,423	19	,078	9,000	7,78	12,22

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
pretest.gr.exp_perfectionism	20	60,90	18,203	4,070
pretest.gr.contr_perfectionism	20	61,80	18,671	4,175

One-Sample Test

	Test Value = 0					
					95% Confidence Interval of the Difference	
	T	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Lower	Upper
pretest.gr.exp_perfectionism	0,962	19	,212	60,900	52,38	69,42
pretest.gr.contr_perfectionism	1,366	19	,109	61,800	47,06	64,54

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
pretest.gr.exp_frenetic	20	39,05	9,730	2,176
pretest.gr.contr_frenetic	20	39,35	7,060	1,579

One-Sample Test

	Test Value = 0					
					95% Confidence Interval of the Difference	
	T	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Lower	Upper
pretest.gr.exp_frenetic	1,947	19	,314	39,050	34,50	43,60
pretest.gr.contr_frenetic	1,737	19	,243	39,350	35,75	42,35

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
pretest.gr.exp_epuizat	20	39,95	11,723	2,621
pretest.gr.contr_epuizat	20	38,45	7,702	1,722

One-Sample Test

	Test Value = 0					
					95% Confidence Interval of the Difference	
	T	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Lower	Upper
pretest.gr.exp_epuizat	1,241	19	,096	39,950	34,46	45,44
pretest.gr.contr_epuizat	1,262	19	,129	38,450	27,85	35,05

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
pretest.gr.exp_demotivat	20	37,45	12,919	2,889
pretest.gr.contr_demotivat	20	38,20	5,588	1,249

One-Sample Test

	Test Value = 0					
					95% Confidence Interval of the Difference	
	T	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Lower	Upper
pretest.gr.exp_demotivat	1,926	19	,431	37,450	28,40	40,50
pretest.gr.contr_demotivat	0,574	19	,395	38,200	35,58	40,82

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
pretest.gr.exp_reducerea_realizarilor	20	18,05	4,685	1,047
pretest.gr.control_reducerea.realizarilor	20	17,60	5,030	1,125

One-Sample Test

	Test Value = 0					
					95% Confidence Interval of the Difference	
	T	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Lower	Upper
pretest.gr.exp_reducerea_realizarilor	1,232	19	,452	18,050	15,86	20,24
pretest.gr.control_reducerea.realizarilor	1,647	19	,398	17,600	15,25	19,95

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
pretest.gr.exp_implicare.egocentrica	20	7,35	1,631	,365
pretest.gr.contr_implicare.egocentrica	20	6,95	1,605	,359

One-Sample Test

	Test Value = 0					
					95% Confidence Interval of the Difference	
	T	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Lower	Upper
pretest.gr.exp_implicare.egocentrica	2,152	19	,096	7,350	6,59	8,11
pretest.gr.contr_implicare.egocentrica	1,578	19	,104	6,950	5,20	6,70

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
pretest.gr.exp_implicare.social	20	4,65	2,434	,544
pretest.gr.contr_implicare.sociala	20	5,00	1,686	,377

One-Sample Test

	Test Value = 0					
					95% Confidence Interval of the Difference	
	T	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Lower	Upper
pretest.gr.exp_implicare.social	1,544	19	,212	4,650	3,51	5,79
pretest.gr.contr_implicare.sociala	1,916	19	,121	5,000	5,21	6,79

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
pretest.gr.contr_implicare.instrumentala	20	3,55	1,731	,387
pretest.gr.exp_implicare.instrumentala	20	4,75	3,160	,707

One-Sample Test

	Test Value = 0					
					95% Confidence Interval of the Difference	
	T	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Lower	Upper
pretest.gr.contr_implicare.instrumentala	2,170	19	,065	3,550	2,74	4,36
pretest.gr.exp_implicare.instrumentala	1,722	19	,097	4,750	3,27	6,23

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
pretest.gr.exp_implicare.internalista	20	4,45	1,317	,294
pretest.gr.contr_implicare.internalista	20	4,55	2,502	,559

One-Sample Test

	Test Value = 0					
					95% Confidence Interval of the Difference	
	T	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Lower	Upper
pretest.gr.exp_implicare.internalista	1,112	19	,101	4,450	3,83	5,07
pretest.gr.contr_implicare.internalista	1,954	19	,090	4,550	3,28	5,62

Anexa 3. Date statistice privind valorile variabilelor în faza posttest

Paired Samples Test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference Lower	Upper			
Pair 1	pretest.gr.exp_ses – posttest.gr.exp_ses	-1,350	1,565	,350	-2,083	-,617	-3,857	19	,001

Paired Samples Test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference Lower	Upper			
Pair 1	pretest.gr.exp_extenuare_emotionala – posttest.gr.exp_extenuare.emotionala	1,750	6,155	1,376	-2,131	3,631	2,545	19	,050

Paired Samples Test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference Lower	Upper			
Pair 1	prestest.gr.exp_depersonalizare – posttest.gr.exp_depersonalizare	-2,200	4,5607	1,0198	-2,3345	1,9345	-3,196	19	,032

Paired Samples Test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference Lower	Upper			
Pair 1	pretest.gr.exp_reducerea_realizarilor – posttest.gr.exp_reducerea.realizarilor	-2,250	8,949	2,001	-6,438	1,938	-3,124	19	,027

Paired Samples Test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference Lower	Upper			
Pair 1	pretest.gr.exp_perfectionism – posttest.gr.exp_perfectionism	-6,950	20,426	4,567	-16,510	2,610	-3,522	19	,014

Paired Samples Test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference Lower	Upper			
Pair 1	pretest.gr.exp_frenetic – posttest.gr.exp_frenetic	-4,900	13,588	3,038	-11,259	1,459	-3,613	19	,020

Paired Samples Test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference Lower	Upper			
Pair 1	pretest.gr.exp_epuizat – posttest.gr.exp_epuizat	6,850	17,664	3,950	-1,417	15,117	3,734	19	,012

Paired Samples Test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference Lower	Upper			
Pair 1	pretest.gr.exp_demotivat – posttest.gr.exp_demotivat	-7,950	18,546	4,147	-16,630	,730	-3,917	19	,007

Paired Samples Test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference Lower	Upper			
Pair 1	pretest.gr.exp_i.m – posttest.gr.exp_i.m	-4,700	7,848	1,755	-8,373	-1,027	-2,678	19	,015

Paired Samples Test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference Lower	Upper			
Pair 1	pretest.gr.exp_implicare.egocentrica – posttest.gr.exp_implicare.egocentrica	1,450	2,064	,462	-2,416	-,484	3,142	19	,005

Paired Samples Test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference Lower	Upper			
Pair 1	pretest.gr.exp_implicare.social – posttest.gr.exp_implicare.sociala	2,150	2,477	,554	-3,309	-,991	3,882	19	,001

Paired Samples Test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference Lower	Upper			
Pair 1	pretest.gr.exp_implicare.internalista – posttest.gr.exp_implicare.internalista	1,050	1,638	,366	,284	1,816	2,868	19	,010

Paired Samples Test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	pretest.gr.exp_implicare.instrumentala – posttest.gr.exp_implicare.instrumentala	-2,150	5,264	1,177	-4,614	,314	-1,826	19	,084

Anexa 4. Instrumente de măsură utilizate în cercetare

Chestionar de evaluare a epuizării profesionale (Maslach şi Jackson)

Următoarele afirmaţii se referă la locul dumneavoastră de muncă. Vă rugăm să răspundeţi la ele alegând una din variantele de răspuns, cea care se potriveşte cel mai bine cu starea dumneavoastră actuală. Citiţi cu atenţie fiecare afirmaţie şi bifați în dreptul cifrei ce indică cât de frecvent aveţi stările descrise mai jos:

1 - foarte rar, 2 - rar, 3 - uneori, 4 - frecvent, 5 - foarte frecvent.

Nr. crt.		Scala				
1.	Mă simt secătuit emoţional.	1	2	3	4	5
2.	Spre sfârşitul programului de lucru mă simt ca o lămâie stoarsă.					
3.	Mă simt obosit când mă trezesc dimineaţa şi trebuie să merg la serviciu.					
4.	Am perioade în care mă simt depăşit de situaţie.					
5.	Comunic cu unii colegi cum aş comunica cu nişte obiecte.					
6.	Nimic nu se întâmplă după cum îmi doresc.					
7.	Mă simt plin de energie şi entuziasm.					
8.	Pot găsi soluţia corectă în situaţii conflictuale.					
9.	Am o stare de deprimare şi apatie.					
10.	Pot influenţa pozitiv productivitatea muncii subordonaţilor şi colegilor mei.					
11.	În ultima perioadă am devenit mai dur în relaţiile cu colegii, subordonaţii.					
12.	Oamenii cu care lucrez sunt persoane neinteresante şi plictisitoare.					
13	Am multe planuri de viitor şi cred în realizarea acestora.					
14	Am deziluzii profesionale.					
15.	Simt indiferenţă pentru lucruri faţă de care manifestam interes mai înainte.					
16.	Devin încordat şi tulburat când mă gândesc la preocupările mele actuale					
17.	Uneori îmi este indiferent de ceea ce se întâmplă cu subalterni, colegi ai mei.					
18.	Vreau să mă izolez de toţi şi să mă odihnesc.					
19.	Pot crea uşor o atmosferă binevoitoare şi de cooperare într-un grup.					
20.	Comunic uşor cu oamenii indiferent de statutul social şi caracterul lor.					
21.	Reuşesc să fac multe lucruri.					
22.	Mă simt la limita puterilor.					
23.	Eu cred că voi reuşi să obţin în viaţă încă multe.					

24.	Mă simt ca unul care a dat faliment.					
25.	Subordonaţii şi colegii pun pe umerii mei povara problemelor şi îndatoririlor lor.					

Chestionarul Implicare Motivațională (T. Constantin et al.)

Motive psihologice care provocă sau mobilizează individul în a se angaja într-un comportament dat la locul de muncă:

-implicare egocentrică (preferințe pentru sarcini plăcute/ preferate, fără presiuni externe);

-implicare socială (preferințe pentru validare externă, recunoaștere și feedback social);

-implicare internalistă (preferințe pentru provocare, sarcini dificile și auto-validare);

-implicare instrumentală (preferințe pentru recompense concrete, materiale sau ierarhice).

1	Obțin rezultate bune numai dacă îmi place ceea ce fac.	A	F	I
2	Am sacrificat multe până acum pentru a-mi urma pasiunile profesionale.	A	F	I
3	Accept voluntar o sarcină suplimentară dacă este interesantă și greu de rezolvat.	A	F	I
4	Am tendința să amân activitățile pe care le-am realizat de mai multe ori.	A	F	I
5	Dacă ceilalți nu apreciază ceea ce fac, abandonez ușor orice inițiativă.	A	F	I
6	Atunci când fac ceva important, am nevoie constantă de părerea celorlalți.	A	F	I
7	Nu mă implic cu adevărat în ceea ce fac, decât dacă sunt bine plătit(ă) pentru asta.	A	F	I
8	Dacă aprecierile verbale nu sunt însoțite și de bonusuri, sunt inutile.	A	F	I
9	Mă implic în activități noi doar dacă am talentul sau abilitățile necesare.	A	F	I
10	Dacă nu sunt pasionat(ă) de o anumită activitate profesională, încerc să o evit.	A	F	I
11	Mă strădui să îmi depășesc limitele sau performanțele anterioare.	A	F	I
12	Îmi plac activitățile a căror realizare este o adevărată provocare pentru mine.	A	F	I
13	Chiar dacă lucrez singur(ă), solicit întotdeauna părerea celorlalți.	A	F	I
14	Prefer să lucrez într-un colectiv unit și stimulativ, chiar dacă renunț la alte avantaje profesionale.	A	F	I
15	Nu mă implic voluntar în activități fără o recompensă materială clară.	A	F	I
16	Pentru mine, succesul înseamnă în primul rând succesul în carieră, posibilitatea de a avansa în ierarhia organizațională.	A	F	I
17	Am dificultăți în a finaliza sarcinile care sunt plictisitoare.	A	F	I
18	Îmi place munca în echipă doar atunci când pot alege sarcini plăcute, preferate.	A	F	I
19	La locul de muncă sunt recunoscut(ă) ca fiind cea/cel care caută mereu noi provocări, responsabilități.	A	F	I
20	Mă simt motivat(ă) doar de sarcinile care au ceva provocator în ele.	A	F	I

21	Fără un feedback constant, nu pot face nimic important.	A	F	I
22	Îmi plac activitățile în care pot demonstra celorlalți de ce sunt capabil(ă).	A	F	I
23	La locul de muncă, cel mai important pentru mine este să-mi fie recompensat financiar efortul depus.	A	F	I
24	Satisfacția mea profesională este data în primul rând de avantajele materiale pe care le obțin.	A	F	I
25	Îmi urmăresc pasiunile personale chiar dacă am de suferit.	A	F	I
26	În situații dificile, ceea ce mă ajută să continui este satisfacția că fac ceea ce îmi place, realizez activități care îmi fac plăcere.	A	F	I
27	Caut sarcini incitante care îmi stârnesc curiozitatea.	A	F	I
28	Renunț cel mai ușor la activitățile în care nu găsesc ceva nou sau inedit în ele.	A	F	I
29	Mă implic în sarcini suplimentare doar dacă acestea îmi aduc recunoștința colegilor.	A	F	I
30	Mă simt dezamăgit(ă) dacă efortul meu nu este recunoscut de ceilalți.	A	F	I
31	Accept o sarcină suplimentară doar dacă îmi aduce un câștig material concret.	A	F	I
32	Idealul meu profesional este un loc de muncă care să îmi ofere satisfacția unui salariu mare, motivant.	A	F	I
33	Accept voluntar o sarcină suplimentară dacă o găsesc plăcută și în acord cu preferințele mele.	A	F	I
34	Pentru mine cel mai important este să am libertatea de a alege eu ceea ce fac sau cum vreau fac o anumită sarcină profesională.	A	F	I
35	Tind să mă implic mai mult în activități care sunt interesante și dificile.	A	F	I
36	În echipă sunt cel/cea care vine mereu cu inițiative și idei noi.	A	F	I
37	Mă simt motivat(ă) în special de aprecierea colegilor mei pentru ceea ce am realizat.	A	F	I
38	Pentru munca bine făcută, prefer să se acorde aprecieri colective, în funcție de reușita echipei.	A	F	I
39	Sunt tentat(ă) să depun efort suplimentar doar dacă activitatea mea este bine plătită.	A	F	I
40	Știu că mi-am făcut bine treaba când sunt recompensat(ă) financiar pentru munca depusă.	A	F	I
41	Sunt puține activități profesionale care îmi aduc mulțumirea interioară.	A	F	I
42	Îmi place să-i fac pe ceilalți să accepte noi modalități de a gândi și acționa.	A	F	I
43	Respectul și recunoașterea celorlalți îmi aduc cea mai mare satisfacție.	A	F	I
44	Nivelul venitului este cel mai bun indicator al reușitei în carieră.	A	F	I

-implicare egocentrică :1 , 2, 9, 10, 17, 18, 25, 26, 33, 34, 41, 42.

-implicare socială : 5, 6, 13, 14, 21, 22, 29, 30, 37,38, 43.

-implicare internalistă : 3, 11, 12, 19, 20, 27, 28.

-implicare instrumentală : 4, 7, 8, 15, 16, 23, 24, 31, 32, 35, 36, 39, 40, 44.

-se acordă câte 1 punct pentru fiecare răspuns corect

Scala auto-eficienței generale (SES)

Mai jos sunt enumerate o serie de afirmații referitoare la activitatea profesională. Citiți cu atenție afirmațiile de mai jos și evaluați măsura în care sunteți de acord cu fiecare dintre ele, făcând în permanență referire la activitatea profesională pe care o realizați la moment. Notați răspunsurile pe foaia de răspuns, punând un „X" în dreptul răspunsului care vă reprezintă cel mai bine.
Vă rugăm să alegi la fiecare afirmație câte o singură variantă!

1. Întotdeauna reușesc să rezolv problemele dificile dacă mă străduiesc suficient de mult.

□ Complet neadevărat în ceea ce mă privește.	□ În cea mai mare parte neadevărat în ceea ce mă privește.	□ În cea mai mare parte adevărat în ceea ce mă privește.	□ Perfect adevărat în ceea ce mă privește.

2. Chiar dacă cineva mi se opune, reușesc să identific modalitățile și mijloacele necesare pentru a obține ceea ce vreau.

□ Complet neadevărat în ceea ce mă privește.	□ În cea mai mare parte neadevărat în ceea ce mă privește.	□ În cea mai mare parte adevărat în ceea ce mă privește.	□ Perfect adevărat în ceea ce mă privește.

3. Este ușor pentru mine să fiu consecvent(ă) pentru atingerea obiectivelor mele.

□ Complet neadevărat în ceea ce mă privește.	□ În cea mai mare parte neadevărat în ceea ce mă privește.	□ În cea mai mare parte adevărat în ceea ce mă privește.	□ Perfect adevărat în ceea ce mă privește.

4. Am încredere că aș putea face față cu succes evenimentelor neprevăzute.

□ Complet neadevărat în ceea ce mă privește.	□ În cea mai mare parte neadevărat în ceea ce mă privește.	□ În cea mai mare parte adevărat în ceea ce mă privește.	□ Perfect adevărat în ceea ce mă privește.

5. Datorită abilităților mele știu cum să fac față situațiilor neașteptate.

□ Complet neadevărat în ceea ce mă privește.	□ În cea mai mare parte neadevărat în ceea ce mă privește.	□ În cea mai mare parte adevărat în ceea ce mă privește.	□ Perfect adevărat în ceea ce mă privește.

6. Pot rezolva majoritatea problemelor dacă investesc efortul necesar.

□ Complet neadevărat în ceea ce mă privește.	□ În cea mai mare parte neadevărat în ceea ce mă privește.	□ În cea mai mare parte adevărat în ceea ce mă privește.	□ Perfect adevărat în ceea ce mă privește.

7. Pot să rămân calm(ă) când mă confrunt cu dificultăți pentru că mă pot baza pe abilitățile mele de rezolvare.

□ Complet neadevărat în ceea ce mă privește.	□ În cea mai mare parte neadevărat în ceea ce mă privește.	□ În cea mai mare parte adevărat în ceea ce mă privește.	□ Perfect adevărat în ceea ce mă privește.

8. Când mă confrunt cu o problemă pot de regulă să găsesc mai multe soluții.

□ Complet neadevărat în ceea ce mă privește.	□ În cea mai mare parte neadevărat în ceea ce mă privește.	□ În cea mai mare parte adevărat în ceea ce mă privește.	□ Perfect adevărat în ceea ce mă privește.

9. De regulă, când am o problemă delicată, știu ce trebuie să fac pentru a o rezolva.

□ Complet neadevărat în ceea ce mă privește.	□ În cea mai mare parte neadevărat în ceea ce mă privește.	□ În cea mai mare parte adevărat în ceea ce mă privește.	□ Perfect adevărat în ceea ce mă privește.

10. De obicei sunt pregătit(ă) să mă descurc în orice situație sau problemă cu care m-aș confrunta.

□ Complet neadevărat în ceea ce mă privește.	□ În cea mai mare parte neadevărat în ceea ce mă privește.	□ În cea mai mare parte adevărat în ceea ce mă privește.	□ Perfect adevărat în ceea ce mă privește.

Chestionarul perfecționismului
(traducere și adaptare C. Platon)

Enunțurile de mai jos reflectă consecințele legate de tendința perfecționistă. Utilizând grila de 5 puncte, de la 1 – deloc nu corespunde până la 5 – totalmente corespunde, încercuiți cifra care indică la ce punct fiecare enunț corespunde personalității dumneavoastră.

Tendințele mele perfecționiste îmi creează uneori un stres suplimentar.	1 2 3 4 5
Chiar dacă uneori mi-aș dori, nu pot să mă relaxez și să fiu mai puțin perfecționist.	1 2 3 4 5
Atitudinile mele perfecționiste mă fac să fiu prea dur cu mine însumi.	1 2 3 4 5
Tendințele mele perfecționiste mă fac să iau o pauză în ceea ce fac.	1 2 3 4 5
Evit să fac lucrurile pe care nu le pot face perfect.	1 2 3 4 5
Deseori îmi pare că ar fi trebuit să fac ceva mai mult.	1 2 3 4 5
Pentru a fi totalmente satisfăcut, uneori mi se pare că aș avea nevoie de o garanție că ceea ce am făcut este perfect.	1 2 3 4 5
Eu fac lucrurile perfect sau nu le fac deloc.	1 2 3 4 5
Tendințele perfecționiste mă fac să am dubii privind propriile performanțe.	1 2 3 4 5
Adesea îmi este greu să încep ceva, pentru că aș vrea ca totul să fie perfect chiar de la început.	1 2 3 4 5
Nu mă simt bine atât timp cât lucrurile nu sunt perfecte.	1 2 3 4 5
Atât timp cât nu am probe că totul este perfect, tind să cred că este rău.	1 2 3 4 5
Chiar când eșuez doar parțial, tind să mă învinovățesc, de parcă aș fi ratat totul.	1 2 3 4 5
Tind să trag concluzii rapide că totul este rău, dacă nu este perfect.	1 2 3 4 5

Am adesea impresia că lucrurile nu sunt făcute corect și aceasta mă deranjează.	1 2 3 4 5
Tendințele mele perfecționiste mă fac adesea să amân lucrurile pentru mai târziu.	1 2 3 4 5
Mă simt încrezător doar când am impresia că totul este perfect.	1 2 3 4 5
Dacă în ceea ce fac am scăpat o oarecare imperfecțiune, totul mi se pare defectat.	1 2 3 4 5
Oricât n-aș face, niciodată nu este suficient pentru mine.	1 2 3 4 5
Dacă voi diminua criteriile personale, mă voi simți inferior.	1 2 3 4 5
Uneori aș vrea să fiu mai puțin perfecționist, dar mă tem a mă lăsa tenta de asta.	1 2 3 4 5
Dacă îmi voi stabili obiective mai puțin pretențioase, mi-e teamă că voi deveni mai puțin performant.	1 2 3 4 5
Deseori mi-e greu să încep un lucru, fiindcă ceea ce planific mă intimidează.	1 2 3 4 5
Petrec atâta timp încercând să fac lucrurile bine, încât îmi vine greu să le termin.	1 2 3 4 5

Punctaj

24–97 perfecționism funcțional, constructiv

98–120 perfecționism nevrotic, patologic

Anexa 5. Programul de intervenție psihologică privind diminuarea epuizării profesionale la cadre didactice

ȘEDINȚA 1

Data: 06.10.2021

Tema: ***Çedință introductivă – prezentarea echipei, intercunoașterea și prezentarea scopului și a obiectivelor programului de intervenție***

Scop: Cunoașterea regulilor de activitate în grup; prezentarea scopului programului de intervenție; asigurarea coeziunii grupului și a motivației de a rămâne în programul de intervenție. Crearea atmosferei de lucru în echipă, a securității emoționale necesare pentru conlucrare în cadrul programului de intervenție.

Obiective

La finalul activităților cadrele didactice vor fi capabile:

- să conștientizeze necesitatea participării în cadrul programului de intervenție;
- să cunoască regulile și specificul activității în cadrul programului de intervenție;
- să inter-relaționeze optim cu ceilalți membri, în vederea rezolvării sarcinilor de grup (echipă), prin valorificarea resurselor personale;
- să depășească anumite bariere de realizare a primului contact și de relaționare.

Desfășurarea activității

1. *Bun venit, prezentarea obiectivelor programului*

Durata: 30 min.

Mentorul povestește despre rolul programului de intervenție pentru participanți și pentru instituție în general. Totodată, este descris scopul și obiectivele acestui program de intervenție.

Relevanța pentru ședință: inițierea în programul de intervenție**,** acomodarea între membrii grupului.

Descriere: Mentorul va ține un discurs de bun venit pentru angajați și va povesti despre scopul programului de intervenție. Ulterior, fiecare membru al echipei de intervenție se va prezenta, va face o succintă descriere despre rolul său și experiența sa din cadrul instituției, inclusiv va povesti despre experiența sa de adaptare/conlucrare în mediul organizațional curent, evidențiind dificultățile întâmpinate și modul în care au fost depășite.

De asemenea, se va colecta așteptărilor participanților de la programul de intervenție, prin descrierea acestora pe foițe cu lipici pe care fiecare participant le va lipi pe flipchart.

Întrebări pentru discuții:

- ✓ *Care sunt așteptările și fricile legate de activitatea didactică în instituția în care activați?*

2. Exercițiu de intercunoaștere: *Prezentarea încrucișată* (preluat din portofoliul de tehnici a Cabinetului de terapii a Centrului Școlar de Educație Incluzivă, Suceava)

Obiective: Să prezinte așteptările colegului său privind activitatea în cadrul programului.

Relevanța pentru ședință: formarea securității emoționale și sociale între membrii grupului.

Descriere: Grupul se împarte în perechi, apoi, după o discuție de 5-7 minute, persoanele prezintă reciproc așteptările privind participarea în cadrul acestor ședințe. Nu se dau indicații precise despre felul în care se face prezentarea, se lasă la discreția participanților să aleagă modalitatea de prezentare.

Întrebări pentru discuții:

- ✓ *Pentru ce considerați că a fost util acest exercițiu? Cum v-ați simțit în calitate de prezentatori pentru colegul său?*

3. Joc de rol *Călătoria întrebărilor* (adaptat după activitatea *Mingea cu întrebări sau Întrebarea mingii* de L. Nahaba și V. Chicu) (Chicu).

Durata: 30 min.

Resurse: *minge.*

Obiective: Să facă cunoștință și să inter-relaționeze efectiv cu ceilalți membri ai echipei.

Relevanța pentru ședință: permite intercunoașterea membrilor grupului și facilitează consolidarea relațiilor în grupul de lucru.

Descriere: Se explică regulile jocului care constau în pasarea unei mingi între participanți și punerea unor întrebări și oferirea de răspunsuri într-un mod interactiv și degajat. Persoana care a primit mingea și întrebarea va pasa mingea unui alt coleg și va adresa o întrebare similară. Jocul continuă astfel încât fiecare membru să reușească să adreseze și să răspundă la întrebări care să vizeze atât aspecte personale, cât și profesionale, pentru a promova cunoașterea reciprocă în echipă. Exemple de întrebări: Ce experiență profesională aveți? De ce ați ales acest domeniu profesional? Ce hobby-uri aveți?

Jocul se încheie printr-o discuție generală despre experiențe și impresiile dobândite în timpul jocului și prin evidențierea importanței cunoașterii reciproce pentru o comunicare și o colaborare mai eficientă în echipă.

Întrebări pentru discuții:

- ✓ *Ce măsuri sau programe ar putea fi implementate pentru a preveni epuizarea profesională? Aveți sugestii sau exemple din experiența personală?*
- ✓ *Care sunt valorile și trăsăturile pe care le apreciați atunci când construiți relații, bazate pe securitate emoțională, cu cei din jur?*

Temă pentru ședința următoare:

> Care ar putea fi contribuția dumneavoastră personală în programul de intervenție?

ȘEDINȚA 2

Data: 13.10. 2021

Tema: ***Analiza fenomenului de epuizare profesională***

Scop: informarea participanților despre fenomenul epuizării profesionale și conștientizarea efectelor nocive atât pentru individ, cât și pentru instituție.

Obiective:

La finalul activităților, cadrele didactice vor fi capabile:

- o să conștientizeze necesitatea formării mecanismelor de prevenție a epuizării profesionale;
- o să cunoască formele de manifestare a fenomenului burnout;
- o să determine factorii cauzali / factori de risc care pot provoca apariția acestui fenomen, considerat drept patologie organizațională;
- o să-și poată analiza propria stare de epuizare profesională, stabilind care din dimensiunile burnout este simțită mai intens;
- o să deducă care au fost cauzele care au provocat apariția situației date la propria persoană.

Materiale necesare: *laptop, ecran, proiector, flipchart, 6 coli de hârtie A3, stickere colorate, cariocă, apă.*

Desfășurarea activității

1. *Prezentarea subiectului ședinței*

Anunțarea temei și invitarea participanților să răspundă la întrebarea: „Când ați auzit pentru prima data de fenomenul epuizării profesionale?”. Apoi participanții sunt rugați să răspundă la întrebarea „Ce înseamnă fenomenul epuizarea profesională?”. Folosind mai multe stickere colorate participanții vor nota răspunsurile individuale, după care le lipesc pe flipchart. După care moderatorul va sumariza cele scrise de participanți pe foite și va prezenta definiția generată de aceștia. Se va discuta despre necesitatea stării de bine și evitarea burnoutului, evidențiindu-se avantajele pentru angajați: confort și încredere în exprimarea ideilor, asumarea riscurilor, învățare și dezvoltare personală. Apoi se va prezenta avantajele pentru instituție: îmbunătățirea colaborării,

inovației și productivității, reducerea absenteismului. Viceversa se va discuta consecințele negative ale epuizării profesionale, precum și despre cele mai frecvente cauze: frica de a lua riscuri, reținerea de a-ți exprima opiniile și ideile, rezistența la schimbare și lipsa încrederii în echipă. Exemplificarea situațiilor în care burnoutul poate influența negativ performanța și bunăstarea angajaților.

2. Exerciții și activități practice

Reflectarea asupra propriei experiențe legate de trăire sindromului epuizării profesionale. Participanții sunt chemați să se împărtășească cu experiența proprie în ceea ce privește felul în care s-au instalat dimensiunile burnoutului. Când au simțit primele semene ale epuizării, dar cum se manifestă burnoutul la momentul dat.

3. Analiza studiilor de caz

Prezentarea a câtorva cazuri sau scenarii ipotetice care implică situații în care persoanele trăiesc fenomenul burnout la locul de lucru.

Sarcina cursanților este de a determina factorii care pot duce la apariția sindromului burnout.

Cazul 1. *Un angajat care nu a mai beneficiat de concediu și de o mărire de salariu de mai mult timp.*

Cazul 2. *O angajată, mamă a trei copii, care are un părinte bolnav, plus activitățile casnice.*

Cazul 3. *Un manager foarte competent în domeniu, dar care este reticent în a delega diverse sarcini subordonaților.*

Principala cauză a burnoutului este suprasolicitarea cronică, determinată de o combinație de factori legați de: locul de muncă; stilul de viață; tipul de personalitate.

Întrebări pentru discuții:

- ✓ *Puteți determina care factori au determinat apariția epuizării la propria persoană?* Prezentăm mai multe fișe care conțin factorii de risc pentru apariția epuizării profesionale:

- lipsa recunoașterii și recompensării muncii prestate;
- senzația de lipsa de control asupra propriilor activități;
- așteptări nerealiste sau neclare din partea angajatorului;
- desfășurarea unor activități monotone, repetitive și care nu oferă satisfacții;
- profesionale;
- lucrul sub presiune constanta sau într-un mediu haotic etc.;
- dezechilibru între viată profesionala și cea personală;
- persoanele din viată ta au așteptări ridicate de la tine și pun permanent presiune pe tine;
- asumarea unui număr prea mare de responsabilități, fără ajutor din partea celorlalți;

- somn insuficient; prea puțin timp dedicat relaxării și socializării;
- lipsa unor relații apropiate, a unor persoane care să ofere suport emoțional etc.;
- tendințe perfecționiste; concepția ca nimic nu este suficient de bine făcut;
- viziune pesimista asupra perspectivelor sinelui și asupra lumii în general;
- personalitate labilă emoțional;
- nevoia permanenta de a deține controlul; reticenta în a delega etc.

4. **Activitatea** *Retrospectiva săptămânii*

Se propune membrilor grupului să realizeze o descriere scurtă pentru o zi din săptămâna care a trecut, apoi să noteze evenimentele din ziua respectivă, emoțiile din acele momente, identificând dacă acele situații au vreo legătură cu fenomenul epuizării profesionale.

5. Consolidarea

Membrii grupului sunt rugați să formuleze o definiție de lucru a fenomenului epuizării profesionale / a sindromului burnout.

Sindromul burnout este numit și sindromul arderii profesionale; constă în epuizarea emoțională, mentală și fizică cauzată de expunerea excesivă și prelungită la situații stresante ocupaționale. Are loc o acumulare constantă de stres care conduce la pierderea interesului și a motivației față de activitate.

Temă pentru ședința următoare:

Pornind de la definiția clasică a stresului: *Stresul reprezintă o stare de tensiune, încordare și disconfort determinată de agenți afectogeni cu semnificație negativă, de frustrarea sau reprimarea unor stări de motivație (trebuințe, dorințe, aspirații), de dificultatea sau imposibilitatea rezolvării unor probleme***,** vă rugam să elaborați o listă în care să includeți agenții afectogeni cu semnificație negativă sau factorii stresori de la locul de muncă, indicând gradul de intensitate și impactul acestora asupra diferitor domenii ale vieții a acestora pe o scală de la 1 la 5.

ȘEDINȚA 3

Data: 20.10.2021

Tema: ***Dimensiunile epuizării profesionale***

Scop: Cunoașterea formelor de manifestare a dimensiunilor burnoutului: epuizare emoțională, depersonalizare, reducerea realizărilor personale. Identificarea mecanismului de instalare a burnoutului în cazul angajaților din domeniul educațional.

Obiective operaționale

La finalul activităților, cadrele didactice vor fi capabile:

- să delimiteze componentele burnoutului;
- să argumenteze cauzele burnoutului;
- să analizeze conotația evenimentelor ce provoacă burnoutul;
- să explice influența burnoutului asupra sănătății ocupaționale;
- să identifice relația dintre felul cum se manifestă epuizarea profesională și stilul de acțiune al profesorului în diferite situații de muncă.

Materiale necesare: *laptop, ecran, proiector, flipchart, stickere colorate, cariocă.*

Desfășurarea activității

1. Prezentare teoretică introductivă:

Mentorul prezintă materialul teoretic privind dimensiunile epuizării profesionale.

Nivelul suprem de manifestare a stresului, în sens nonadaptativ, îl reprezintă apariția stării de epuizare la nivelul persoanei, care nu mai poate gestiona constructiv stresul la locul de muncă. Epuizarea este un rezultat al oboselii fizice, psihologice și emoționale. Însă această oboseală poate exprima înstrăinarea unei persoane de munca sa. Simptomele epuizării debutează cu oboseala fizică. Victimele epuizării încep prin a se plânge de oboseală fizică, precum dureri frecvente de cap, insomnii și schimbări în regimul alimentar. Al doilea nivel este oboseala emoțională. Depresia, sentimentele de inutilitate și senzația de a fi prins în capcana postului sunt semne ale acestui sindrom. Apoi persoanele pot deveni cinice față de alte persoane, le tratează ca pe niște obiecte și manifestă un comportament negativ față de instituția în care activează. Scade motivația de muncă, apar sentimente de incompetență și inutilitate.

Stresul ocupațional este diferit de sindromul epuizării profesionale. El se caracterizează prin: implicare excesivă, consum de energie, supraexcitare emoțională, hiperactivitate, senzația permanentă de urgență, pierderea energiei, poate conduce la dereglări funcționale. Cel mai important aspect de care trebuie să se țină cont atunci când vorbim de comparația stresului cu.

burnout este ca simptomele stresului sunt destul de vizibile și, ca atare, sunt recunoscute. În schimb, simptomele burnoutului sunt subtile, mai ales în fazele ei incipiente. Mai târziu, în fazele avansate ale instalării stării de burnout, cu toate ca simptomele devin clare, afecțiunea devine mult mai greu de tratat. Iată de ce este important de prevenit epuizarea profesională. Iar una din modalitățile de prevenire este informarea/cunoașterea modalităților de manifestare și cauzele apariției fenomenului dat.

Burnoutul constă din trei dimensiuni: epuizarea emoțională, depersonalizarea, realizările personale reduse. Prima dimensiune se caracterizează prin: individul se simte secătuit de muncă, cu energie scăzută, frustrat, lipsit de resurse emoționale. Epuizarea emoțională este cea mai răspândită caracteristică a persoanelor care ocupă posturi ce presupun contactul direct cu oamenii. Individul se simte secătuit de muncă, cu energie scăzută, frustrat, lipsit de resurse emoționale.

A doua dimensiune se referă la reacții negative, cinice sau la insensibilitate în relațiile cu oamenii (de obicei elevii sau colegi de muncă); se referă la tendința de a dezindividualiza persoanele cu care se intră în contact, este adesea reflectată în limbaj prin utilizarea unor etichete pentru a descrie persoana (de exemplu, „deșteptul de azi dimineață"). Răspunsurile detașate, negative fata de ceilalți încep ca și o modalitate de protecție, de detașare, însă tinde spre dezumanizarea persoanelor beneficiare. Este adevărat, că nivele moderate de detașare față de problemele celorlalți sunt necesare pentru îndeplinirea cu succes a sarcinilor, dar detașarea excesivă duce la cinism și cruzime.

A treia dimensiune presupune diminuarea sentimentului de competență profesională, scăderea totală a motivației în muncă rezultate din ce în ce mai mici. Studiile demonstrează că oamenii aflați în situații în care eforturile lor repetate nu produc rezultatele așteptate vor dezvolta în cele din urmă simptome depresive, iar când ajung la convingerea că eforturile lor sunt zadarnice renunță la orice implicare în activitatea profesională.

De multe ori sindromul burnout este asociat cu nevroza astenica (neurastenia) manifestata „prin astenie, vertij, dureri de cap, nesiguranță la mers, excitație emotivă, stare de plâns nereținut, nerăbdare, slăbirea vederii, lipsa de concentrare și de energie, atenție deficitara, privit în gol, insomnie sau somn superficial și neodihnitor, cu vise chinuitoare.

În cursul zilei, persoana reacționează brusc la orice zgomot (apel telefonic, claxonatul mașinilor, sonerii, scârțâitul ușii) și resimte valuri de căldură ce alternează cu senzații de frig, precum și palpitații, sufocare și „noduri în gat", amorțeli ale membrelor, înțepături și furnicături în mâini și picioare."

2. Activitate de reflecție

Realizați variante de consecutivitate a manifestării acestor trei dimensiuni.

Una dintre aspectele discutate de teoreticieni privind fenomenul burnout a fost cele legate de ordinea apariției celor trei dimensiuni:

1) epuizare emoțională □

depersonalizare □

lipsa realizărilor personale □

2) depersonalizare □ lipsa

realizărilor personale □

epuizare emoțională. □

Întrebare pentru discuții:

- Care dintre aceste trasee de instalare a burnoutului s-a manifestat la Dumneavoastră?
- Care este cea mai frecventă consecutivitate a manifestării acestor trei dimensiuni?

3. **Activitate de consolidare** ***Principalele categorii de simptome ale burnoutului***

Moderatorul prezintă categoriile de simptome ale burnoutului:

Prima categorie reprezintă simptomele fizice:

- senzația permanentă de oboseală, vlăguire;
- imunitate scăzută, predispoziție ridicată la diferiți viruși;
- dureri de cap, de spate, dureri musculare frecvente;
- schimbări ale apetitului și ale obiceiurilor de somn.

A doua categorie reprezintă simptomele emoționale:

- senzația de eșec și lipsa de încredere în sine;
- stare de neajutorare;
- detașare de ceilalți oameni și de lume în general;
- pierderea motivației de a lucra;
- abordare negativistă și cinica a altor oameni;
- imposibilitatea de a fi satisfăcut (nimic nu este suficient de bine).

A treia categorie reprezintă simptomele comportamentale:

- retragerea din diferite activități, refuzul responsabilităților;
- căutarea singurătății prin izolarea frecventă de ceilalți oameni;
- consumul excesiv de mâncare, băuturi alcoolice sau droguri pentru a face fața situației;
- revărsarea frustrărilor peste oamenii nevinovați;
- absenteismul de la locul de muncă sau scurtarea programului de lucru.

Întrebări pentru discuții:

- ✓ *Numiți categoria de simptome unde apar următoarele manifestări ale burnoutului:*

– Oboseală, tensiune, insomnie, probleme somatice, energie scăzută, cefalee, palpitații – .....

– Scăderea interesului, sentiment de lipsă de control și suprasolicitare, resentimente, vină, anxietate, încredere în sine scăzută, frustrare, furie, lipsă de speranță, energie scăzută, iritabilitate, depresie –.....

– Atitudine negativă față de muncă și față de oamenii cu care lucrează, neîncredere în propria persoană, concentrare scăzută, probleme de memorie, focalizare pe aspectele negative ale unei zile .....

– Evitarea colegilor, reducerea comunicării în familie și cu prietenii, izolare –.....

– Nepăsare față de sarcinile de serviciu, detașarea față de beneficiari, absențe, dorința de a renunța la locul de munca, consum de droguri/alcool, declin în calitatea muncii, entuziasm scăzut, interes scăzut, motivație scăzută, ineficiență, comportamente ne-etice –.....

Temă pentru ședința următoare:

> Încercați să vă gândiți la toate beneficiile, de orice natură, pe care le obțineți în activitatea profesională la momentul actual: bani, recunoaștere profesională, formarea unor abilități, compania plăcută a colegilor, performanțele elevilor – gândiți-vă la orice satisfacție, oricât de neînsemnată ar fi. Faceți o listă a acestor beneficii, completând fișa în fiecare zi, până la următoarea întâlnire.

ȘEDINȚA 4

Data: 27.10.2021

Tema: *Evoluția sindromului epuizării profesionale*

Scop: Analiza etapelor de instalare a fenomenului epuizării profesionale. Identificarea modalităților de depășire a acestui fenomen.

Obiective:

La finalul activităților, cadrele didactice vor fi capabile:

- o să cunoască ce este etapele evoluției sindromului epuizării profesionale;
- o să conștientizeze riscurile fenomenului dat;
- o să determine modalitățile de depășire a sindromului dat, în funcție de stadiul de instalare.

Desfășurarea activității

1. Prezentarea teoretică

Durata: 20 min.

Resurse materiale: *proiector, laptop, ecran, flipchart.*

Activitatea are drept **scop** familiarizarea participanților cu etapele instalării burnoutului la angajați, formele de manifestare la fiecare etapă și modalitățile de depășire.

Moderatorul prezintă detaliat fiecare etapă.

Burnoutul nu se instalează brusc, de pe o zi pe alta: stresul ne afectează treptat. La început apare o formă ușoară de „burnout", care se numește „brownout". La această etapă se poate preveni instalarea sindromului de epuizare profesională utilizând diverse strategii de management al stresului. Dacă nu se întreprinde nimic, atunci burnoutul începe să evolueze:

Prima etapă se mai numește metaforic „luna de miere". La această etapă, angajatul este, de obicei, entuziasmat și satisfăcut de munca pe care o realizează și de sarcinile pe care le are de îndeplinit. Dacă această fază continuă, fără pauze și fără mecanisme de motivare și de „reîncărcare a bateriilor", activitățile devin solicitante, neplăcute ceea ce duce spre epuizarea emoțională și fizică a persoanei.

A doua etapă se numește metaforic „pană de combustibil". În această etapă se simte tot mai frecvent stare de oboseală, disconfort psihologic, care nu era până la acest moment sau dacă apărea era repede gestionat. Acum, însă, persoana nu mai poate regla constructiv emoțiile. De aceea utilizează mecanisme disfuncționale/nesănătoase prin folosirea de substanțe (alcool, fumat abundent, medicamente etc.). Apar probleme de somn, incapacitate de relaxare, senzația continuă de oboseală cronică.

A treia etapă se numește „Simptomele cronice". Perioada dată este foarte solicitată, munca peste măsură duce la consecințe negative somatice (extenuare constantă și susceptibilitate la boli). De asemenea, apar și consecințe negative de ordin psihologic (astfel oamenii încep să manifeste necontrolat așa stări emoționale cum ar fi: mânia, furia acută, depresia etc.

Următoarea etapă, a patra, se numește „Criza". Angajatul nu mai este capabil să-și îndeplinească obligațiile profesionale și, adeseori, suferă de anumite afecțiuni fizice. Pot fi afectate și relațiile cu familia, din cauza pesimismului, a îndoielii / neîncrederii de sine, a faptului că problemele profesionale devin obsesive.

Etapa a cincea se numește metaforic „Izbirea de perete". La acest stadiu problemele psihologice și afecțiunile fizice pot deveni atât de grave, încât să ducă la boli somatice. Această stare tensionată, dură, încordată poate pune în pericol cariera angajatului. Consecințele sunt negative se reflectă nu numai asupra individului, dar și asupra beneficiarilor muncii, asupra întregii instituții.

Întrebări pentru discuții:

- ✓ *La ce etapă credeți că vă aflați la momentul actual?*

- ✓ *Analizând acest traseu, ați putea spune că ați trecut și dumneavoastră prin aceste etape?*
- ✓ *Ce ați fi putut face ca să nu ajungeți la epuizare profesională?*
- ✓ *Identificați propriile simptome ale epuizării profesionale pentru a determina în ce măsură vă afectează funcționarea socială și profesională?*

2. **Activitatea practică** *Reevaluează-ți prioritățile și obiectivele*

Relevanța pentru ședință: permite inițierea unor discuții de tip problematizare pe tema a ceea ce este prioritar în viață.

Moderatorul enunță sarcina: Dacă ați ajuns la burnout, este clar că ceva important din viața dumneavoastră nu funcționează așa cum ar trebui să funcționeze. Este bine să găsiți timp pentru a redefini idealurile, prioritățile și lucrurile care vă motivează cu adevărat. E necesar de identificat, dacă nu cumva ați investit timp și energie în ceva care nu este primordial și care vă oprește de la realizarea lucrurilor care contează cu adevărat. Daca v-ați dat seama ca ați neglijat ceva important, redirecționați eforturile înspre acel lucru.

Acum vă rog să indicați pe foaie 5 priorități care vă motivează la momentul dat pentru activitatea profesională.

Întrebări pentru discuții:

- ✓ *Care sunt cele mai importante priorități personale la momentul actual?*
- ✓ *Aceste priorități au fost dintotdeauna sau au apărut recent în viața dumneavoastră?*

3. **Activitatea practică** *Implică-te în activități creative*

Mentorul face o mică introducere: Practica a arătat că creativitatea este un antidot puternic pentru burnout. Atât timp cât faci ceva nou, care te pasionează și îți pune în funcțiune potențialul creativ, ești protejat de efectele negative ale muncii de rutină și a stresului cotidian. S-a constatat că dacă te implici, în special, în activități creative care nu au absolut nici-o legătură cu activitatea profesională pe care o realizezi 5 zile pe săptămână, poți să previi burnoutul, având mai puține șanse de a cădea pradă acestui fenomen.

Desfășurarea activității

Grupul se împarte în echipe de 2 persoane. Sarcina este ca timp de 15 minute participanții să povestească unul altuia despre activitățile creative care ar dori să le realizeze în afara serviciului. Apoi pe o foaie de flipchart se înscriu toate activitățile creative, care pot fi realizate cu scop de prevenire sau depășire a epuizării profesionale.

1. Activitatea practică *Echilibrul dintre roluri; echilibrul viață personală – viață profesională*

Obiectiv: conștientizarea necesității stabilirii echilibrului dintre rolurile sociale pe care le avem.

Relevanța pentru ședință: are loc procesul de autocunoaștere și intercunoaștere. Se poate identifica importanța rolurilor sociale în viața privată și cea profesională. Conștientizarea faptului că dezechilibrul dintre rolurile sociale tot pot duce spre epuizare profesională.

Descriere:

Mentorul enunță sarcina: identificați rolurile pe care le aveți și timpul pe care îl acordați fiecăruia. Spre exemplu: rolul de angajat 60% din timp, rolul de soție 10% din timp, rolul de mama 20% din timp, rolul de fiică/fiu 7% din timp și rolul de persoană care se relaxează 3%.

Apoi identificați rolurile pe care vi le doriți și timpul pe care doriți să îl acordați acestora. Spre exemplu: rolul de angajat 40% din timp, rolul de soție 10% din timp, rolul de mama 30% din timp, rolul de fiică/fiu 10% din timp și rolul de persoană care se relaxează 10%.

Întrebări pentru discuții:

- ✓ *Cum apreciați echilibrul între viața personală și cea profesională?*
- ✓ *Cum poate influența dezechilibrul muncă – familie apariția epuizării profesionale?*

Temă pentru ședința următoare:

> Până la ședința următoare căutați soluții pentru a modifica timpul alocat rolurilor importante pentru dumneavoastră.
>
> Analizați în ce măsură vocația dumneavoastră de cadru didactic se potrivește cu propria personalitate (valorile, nevoile, aptitudinile, trăsăturile de personalitate etc.).

ȘEDINȚA 5

Data: 03.11.2021

Tema: ***Percepția potrivirii persoană–vocație și rolul acesteia în depășirea situațiilor de stres la locul de muncă***

Scop: Prezentarea impactului pe care îl poate produce percepția potrivirii persoană–vocație pentru depășirea și/sau prevenirea epuizării profesionale

Obiective:

La finalul activităților, cadrele didactice vor fi capabile:

- o să cunoască ce este percepția potrivirii persoană–vocație și care este importanța acesteia în diferite etape ale activității profesionale: perioada de adaptare profesională; perioada de depășire situațiilor tensionate, perioada de creștere profesională etc.
- o să identifice și să analizeze valorile personale și a cele ale instituției în care activează, apoi să determine valorile comune;
- o să identifice factorii interni și externi care influențează potrivirea persoană–vocație;

- să înțeleagă și alte constructe legate de potrivirea persoană–vocație, cum ar fi persoană–mediu. persoană–organizație.
- să dezvolte strategii de depășire a tensiunii psihonervoase prin consolidarea convingerii de potrivire persoană–vocație.

Desfășurarea activității

1. *Prezentare teoretică și discuție*

Durata: 20 min.

Resurse materiale: *proiector, laptop, ecran, flipchart.*

Activitatea are drept **scop** inducerea participanților în subiectul percepției potrivirii persoană–vocație și a importanței acesteia în perioada de depășire a epuizării profesionale.

Relevanța pentru ședință: se consolidează convingerea despre potrivirea persoană–vocație, se inducere în aspectele teoretice ce țin de percepția potrivirii persoană–vocație, persoană–mediu, persoană–organizație; se determină rolul acestor constructe psihologice în procesul de depășire a epuizării profesionale.

Descriere: Mentorul va deschide ședința prin cadrul unei prezentări teoretice despre conceptul percepției potrivirii persoană–vocație și importanța acesteia în procesul de adaptare și integrare a angajaților. Prezentarea va include aspecte teoretice și studii de caz relevante pentru a ilustra impactul percepției potrivirii persoană–vocație asupra depășirii epuizării profesionale.

Întrebări pentru discuții:

- ✓ *Ce este percepția potrivirii persoana-vocație?*
- ✓ *Cât de mult poate influența această percepție procesul de adaptare și integrare în mediul organizațional?*
- ✓ *Care a fost percepția Dvs. de potrivire cu mediul instituțional actual în momentul în care ați intrat în organizație?*
- ✓ *Cum argumentați opinia lui Bandura precum că „încrederea oamenilor în capabilitățile lor de a atinge nivelurile de performanță dorite poate avea un efect moderator în relația stres-sănătate”?*

2. Activitatea de autoevaluare și identificare a valorilor personale

Durata: 50 min.

Resurse*: fișe, foi A4, pixuri, carioci.*

Obiective: Să cunoască care sunt valorile personale și cele instituției școlare și să identifice care sunt valorile comune; să se conștientizeze gradul de realizare a nevoii de apartenență la instituția în care activează.

Relevanța pentru ședință: permite o mai bună înțelegere a faptului că conștientizarea valorilor personale poate ajuta la alinierea cu valorile organizaționale și respective crearea unei potriviri mai bune.

Descriere: La început de ședință va fi furnizată o scurtă prezentare despre conceptual de valori și rolul acestora în orientarea comportamentului la locul de muncă și deciziilor individuale privind activitatea profesională. Ulterior participanților le va fi oferită o fișă de evaluare a valorilor personale cum ar fi: dezvoltarea, autonomia, recunoașterea, ajutorul reciproc, colaborarea, transparența, autonomia etc. Respectiv, participanții vor fi rugați să identifice fiecare în parte care sunt valorile proprii și să le clasifice în funcție de importanța lor și să reflecteze asupra valorilor identificate și să gândească exemple concrete în care acestea au ghidat comportamentele și deciziile lor. După aceasta, participanții vor primi încă o fișă cu listarea valorilor instituției, respectiv participanții vor fi îndemnați să compare valorile personale cu cele ale organizației și să reflecteze asupra potrivirilor și incongruențelor posibile. În final participanții vor identifica care valori personale corespund cu cele organizaționale și câte sunt în total la număr, de asemenea câte incongruențe au depistat între valorile personale cu cele ale organizației

Întrebări pentru discuții:

- ✓ *Care sunt cele mai importante valori personale pentru mine?*
- ✓ *Care valori personale proprii coincid cu valorile organizației?*
- ✓ *Dar care sunt acele valori care se contrazic?*

3. **Activitatea practică în grup** *Identificarea factorilor de potrivire și dezvoltarea strategiilor de adaptare la situațiile tensionate*

Durata: 50 min.

Resurse*: foi A4, pixuri, carioci.*

Obiective: Înțelegerea factorilor-cheie care influențează percepția potrivirii persoană–vocație și identificarea modalităților de adaptare pentru a îmbunătăți relația persoană–vocație, persoană–mediu.

Relevanța pentru ședință: permite identificarea și înțelegerea factorilor-cheie care influențează percepția potrivirii Persoană–Mediu și permite dezvoltarea strategiilor de adaptare în contextul organizațional.

Descriere: Se vor împărți participanții în grupuri mici a câte 3-4 persoane și vor fi îndemnați să identifice o listă cu factori-cheie care pot contribuie la potrivirea Persoană–Mediu într-o organizație. Factorii-cheie pot include valorile organizaționale, cultura organizațională, stilul de management și de lucru, comunicarea, normele de conduită, sprijinul managerial etc. Totodată, grupurile vor fi îndemnate să dezvolte strategii specifice de adaptare pentru îmbunătățirea potrivirii

persoană–vocație, mediu în organizație, având în vedere factorii identificați anterior. Strategiile pot include activități de formare și dezvoltare personală, metode de creare a unui mediu de lucru inclusiv și colaborativ, stabilirea unor canale eficiente de comunicare, organizarea anumitor evenimente de interes comun etc. Fiecare grup va fi invitat să împărtășească lista de factori identificată și să justifice fiecare factor prezentat prin oferirea de exemple concrete din propriile experiențe. Respectiv toți participanții vor fi încurajați să discute factorii prezentați identificând cele mai relevante și semnificative exemple. Ulterior, vor fi prezentate și discutate și strategiile de adaptare Persoană–Mediu. Participanții vor fi încurajați să ofere feedback și să intervină cu idei suplimentare pentru îmbunătățirea strategiilor.

Întrebări pentru discuții:

- ✓ *Care sunt factorii-cheie care contribuie la o potrivire reușită?*
- ✓ *Care ar fi cele mai eficiente strategii specifice de adaptare pentru îmbunătățirea percepției potrivire persoană–vocație, persoană–mediu?*

Temă pentru ședința următoare:

- Ce este atitudinea față de muncă și care sunt elementele-cheie ale acesteia?
- Care sunt tipurile de atitudine față de muncă?
- Cum poate influența atitudinea față de muncă procesul de adaptare la situațiile stresante și ce efecte poate produce asupra productivității generale?
- Notați pe o fișă activitățile pe care le realizați la locul de muncă și ierarhizați-le în ordinea gradului în care vă fac plăcere – astfel, puteți descoperi că orice profesie, oricât de dificilă sau de solicitantă vi s-ar părea, are și o parte interesantă și plăcută, care se potrivește cu propria personalitate.

ȘEDINȚA 6

Data: 10.11.2021

Tema: ***Rolul percepției persoană–vocație în dezvoltarea atitudinii pozitive față de muncă***

Scop: Determinarea importanței percepției persoană–vocație în dezvoltarea atitudinii pozitive față de muncă. Prezentarea atitudinii față de muncă în mediul organizațional ca valență pentru angajat și a impactului pe care îl poate avea aceasta în procesul de depășire a stesorilor, solicitărilor multiple la locul de muncă.

Obiective:

La finalul activităților, angajații participanți la program vor fi capabili:

- o să cunoască ce este atitudinea față de muncă, care sunt componentele acesteia și care este importanța acesteia în perioada de adaptare profesională;

- să își autoevalueze propria atitudine față de muncă;
- să gestioneze gândurile negative față de muncă și să dezvolte o atitudine față de aceasta.

Desfășurarea activității

1. *Prezentare teoretică și discuție*

Durata: 30 min.

Resurse: *proiector.*

Activitatea are drept scop inducerea participanților în tematica atitudinii față de muncă, a componentelor acesteia și a importanței acesteia în perioada de adaptare profesională.

Obiective: Să cunoască ce este atitudinea față de muncă și care este impactul acesteia în perioada de adaptare profesională.

Relevanța pentru ședință: inducere în aspectele teoretice ce țin de subiectul atitudinii față de muncă și rolul acesteia în procesul de adaptare.

Descriere: Mentorul va veni cu explicații teoretice despre conceptul atitudinii față de muncă și importanța acesteia în procesul de adaptare și integrare a angajaților, de depășire a epuizării și a factorilor stresori. Vor fi prezentate elementele atitudinii față de muncă cum ar fi: împlinirea și determinarea, remunerarea și promovarea, organizare și comunicare, conducere și relații interpersonale, satisfacții generale, obligație și evitare. Prezentarea va include exemple relevante pentru a ilustra impactul atitudinii față de muncă asupra adaptării profesionale și a productivității organizaționale. La final participanții vor fi încurajați să împărtășească percepțiile și experiențele proprii privind atitudinea față de munca realizată.

Întrebări pentru discuții:

- ✓ *Cum se manifestă atitudinea față de muncă prin cogniții, emoții și comportament?*
- ✓ *Cum poate influența atitudinea față de muncă apariția sau depășirea epuizării profesionale?*

2. Activitatea de autoevaluare a atitudinii față de muncă

Durata: 40 min.

Obiective: Să își autoevalueze propria atitudine față de muncă.

Relevanța pentru ședință: înțelegerea aspectelor atitudinii față de muncă și identificarea unui vector al propriei atitudini față de muncă.

Descriere: Inițial, participanților le va fi oferită o fișă de evaluare a atitudinii față de muncă care va conține întrebări și afirmații relevante legate de implicare, entuziasm, relaționare, satisfacție etc., după care aceștia vor fi îndemnați să o completeze în mod cât mai sincer și să reflecteze asupra propriilor atitudini, prin analizarea punctelor forte și a punctelor slabe ale atitudinii față de muncă.

Ulterior, participanții vor fi încurajați să împărtășească concluziile cu un partener și să discute modalități de îmbunătățire a atitudinii față de muncă.

Întrebări pentru discuții:

- ✓ *Ce tip de atitudine față de muncă ați identificat la Dvs.?*
- ✓ *Cum influențează atitudinea față de munca reușita profesională?*

3. **Activitatea practică în grup** *Exercițiul recunoștinței*

Durata: 30 min.

Resurse*: foi A4, pixuri.*

Obiective: Să gestioneze gândurile negative față de muncă și să dezvolte o atitudine față de aceasta.

Relevanța pentru ședință: stimularea dezvoltării unei atitudini pozitive față de muncă prin intermediul diferitor practici și exerciții.

Descriere: Se vor împărți participanții în grupuri mici a câte 3-4 persoane și inițial fiecare membru în parte va fi îndemnat să identifice câte 3 lucruri pe care le apreciază la locul de muncă. Participanții vor fi invitați să împărtășească aceste aspecte cu membrii grupului. Următoarea cerință va fi ca fiecare membru în parte să identifice câte 3 aspecte cu scop de apreciere a calităților profesionale a celorlalți membri ai grupului. Ulterior, aceștia vor fi încurajați să discute despre impactul recunoștinței asupra stării de spirit și a motivației în mediul organizațional și despre impactul aprecierii reciproce asupra climatului de lucru și asupra relațiilor interpersonale în mediul organizațional.

În următoare etapă, participanții vor fi îndemnați să își identifice propriile gânduri negative legate de muncă și să încerce să găsească alternative și afirmații pozitive pentru fiecare dintre ele, astfel încât să poată dezvolta abilitatea de gestionare a gândurilor negative și a transformării acestora în idei pozitive.

4. Activitatea practică în grup *Disfuncții în echipă* (154 Аппело Юрген)

Durata: 40 min.

Resurse*: foaia flipchart, foi A4, pixuri.*

Obiective: Să conștientizeze faptul că echipele de lucru / colegii / activitatea didactică, în sine, reprezintă un mediu excelent de învățare, deoarece se valorifică resursele fiecărui membru.

Descriere: Se formează echipe a câte 3 persoane. Mentorul prezintă următoarele sarcini:

1. Redați câte o amintire plăcută și neplăcută în calitate de membru al echipei de lucru. Adăugați detalii despre situațiile particulare respective în termeni ce exprimă motivația, sarcinile, așteptările privind rezultatele și succesul obținut.
2. Descrieți/enumerați tipuri concrete de comportament ale conducătorilor și membrilor grupului,

ce caracterizează o echipă deosebit de atractivă pentru dvs., și experiențele, acțiunile pe care doriți să le evitați. Aveți 15 minute pentru a realiza sarcina de grup.

3. Alegeți un lider al echipei. Acesta va împărți foaia flipchart în două coloane. În prima coloană treceți toate caracteristicile echipei consolidate, în cea de-a doua – cele ale grupului imatur.
4. Discutați în grup și selectați 5 tipuri de comportament pozitiv, constructiv, pe care le considerați mai importante pentru obținerea performanței în echipă și 5 tipuri de comportament negativ, distructiv care reprezintă obstacole în calea dezvoltării grupului.
5. Răspundeți la următoarea întrebare: Ce deprinderi, abilități, calități personale ar trebui să-și dezvolte un membru al echipei, pentru a demonstra un comportament constructiv? Aveți 5 minute pentru a prezenta rezultatele tuturor participanților la ședință.
6. Liderul de grup va prezenta participanților la curs lista cu cele 5 tipuri de comportament pozitiv, constructiv și cele 5 tipuri de comportament negativ, distructiv selectate de echipă, și va enunța răspunsul la întrebare, aducând argumente.

Întrebări pentru discuții:

- ✓ *Cum pot fi transformate gândurile negative față de muncă în cogniții funcționale/sanogene privind activitatea profesională?*
- ✓ Pentru a transforma gândurile negative despre muncă în gânduri funcționale, sănătoase, este rocomandabil de identificat pattern-urile de gândire pesimiste. Apoi, după ce le analizăm, vom încerca să schimbăm/ să transformăm aceste cogniții în idei constructive/ sanogene. Pentru aceasta putem încerca a ne gândi la succese, resurse, abilități pe care le avem. Practica acestui tip de gândire ne poate ajuta să reducem stresul și să îmbunătățim perspectiva asupra muncii, contribuind astfel la starea ta generală de bine.
- ✓ *De ce este necesară această practică?*
- ✓ Este necesară această practică deoarece gândurile negative constante pot afecta sănătatea mentală și emoțională, afectând performanța și satisfacția la locul de muncă. Schimbarea perspectivelor și adoptarea unor intenții pozitive poate sprijini atât bunăstarea ta psihologică, cât și succesul profesional pe termen lung.

ȘEDINȚA 7

Data: 17.11.2021

Tema: ***Implicarea suportivă în cadrul instituției educaționale***

Scop: Formarea responsabilității sociale în cadrul relațiilor interpersonale între colegi; adaptarea și acceptarea normelor morale și sociale și cadrul instituției.

Obiective operaționale

La finalul activităților, cadrele didactice vor fi capabile:

- să analizeze propriile comportamente privind relațiile interpersonale cu colegii;
- să determine discrepanța dintre așteptările proprii privind relațiile interpersonale și realitatea din cadrul instituției;
- să conștientizeze necesitatea raportării la nevoile colegilor și importanța adoptării unor conduite suportive și responsabile față de aceștia.

Resurse materiale necesare: *foi A4, pixuri, coli carton, markere, materiale necesare temei.*

Desfășurarea activității

1. **Activitate teoretică** *Ce înseamnă comunicare suportivă?*

Mentorul prezintă timp de 20 minute conceptul de comunicare suportivă, caracteristicile și principiile pe care se bazează. Se analizează și conceptul de atitudine funcțională față de comunicarea suportivă, explicând în detaliu componenta cognitivă (*Ce cred despre comunicarea suportivă?*); componenta emoțională (*Ce simt în raport cu aptitudinile mele de a comunica suportiv?*); componenta comportamentală (*Cum acționez pentru a iniția și a întreține o comunicare suportivă?*).

2. Exercițiu pentru energizare

Relevanța pentru ședință: permite inițierea unor discuții care declanșează activitatea independentă a participantului.

Mentorul propune participanților să scrie câteva situații când nu au manifestat comunicare suportivă în raport cu colegii săi. După ce au scris, vor mototoli foaia sub forma unui bulgăre și vor iniția o „bătaie” cu bulgări din hârtie. După această distracție, fiecare cadru didactic va lua în mână „bulgărele” cel mai apropiat de el. Pe rând fiecare cadru didactic va citi ce scrie pe foaie și va comenta cum ar trebui să se manifeste responsabil, prin comunicare suportivă, în relațiile sociale. Dacă ceva este neclar se cere lămurire autorului, acesta recunoscându-și foaia după semnul distinctiv. De asemenea se poate implica, prin susținerea unor idei întregul grup.

Întrebări pentru discuții:

- ✓ *Cum v-ați simțit, când colegul a citit foaia dumneavoastră, dând o interpretare proprie a situației?*

3. **Exercițiul practic** *Demonstrează implicare*

Mentorul propune participanților mai multe modele de comportament care presupun implicare suportivă. Sarcina participanților este de a identifica care sunt valențele/avantajele cognitive, emoționale și relaționale ale acestor comportament.

- Fii prezent și concentrează-te asupra conversației (de exemplu, închide laptopul în timpul întâlnirilor).
- Pune întrebări cu intenția de a învăța de la colegii tăi de echipă.
- Oferă contribuții, fii interactiv și arată că ești atent.
- Răspunde verbal pentru a arăta implicarea („Are sens. Spune-ne mai multe.").
- Fii conștient de limbajul corpului; asigură-te că te înclini sau te îndrepți către persoana care vorbește.
- Menține contactul vizual pentru a arăta conexiune și ascultare active.

Relevanța pentru ședință: oferă posibilitatea conștientizării necesității de a utiliza comportamente ce prezintă implicare suportivă cu colegii și beneficiarii muncii.

4. **Activitate de reflecție** *Nevoile psihologice în mediul interpersonal*

Mentorul prezintă participanților setul de nevoi psihologice care pot fi realizate în cadrul activității profesionale, prin stabilirea relațiilor interpersonale favorabile:

1) trebuința de dominare
2) trebuința de deferență
3) trebuința de autonomie
4) trebuința de agresivitate
5) trebuința de supunere
6) trebuința de realizare
7) trebuința de stimulare
8) trebuința de exhibiționism
9) trebuința ludică
10) trebuința de afiliere
11) trebuința de suport
12) trebuința de existență socială
13) trebuința de evitare a inferiorității

14) trebuința de apărare a Ego-ului
15) trebuința de contracarare
16) trebuința de înțelegere
17) trebuința de comunicare

După ce mentorul explică aceste nevoi/trebuințe, prezintă participanților o fișă cu mai multe comportamente ce presupun implicarea suportivă. Sarcina participanților este să reflecteze asupra acestor situații, apoi să determine care sunt nevoile psihologice satisfăcute în aceste situații, pentru ambii actori implicați.

- Împărtășește informații despre stilul tău de lucru și preferințele personale, încurajează colegii să facă același lucru.
- Rezervă timp pentru conversații individuale ad-hoc, sesiuni de feedback, consiliere în carieră.
- Exprimă recunoștință pentru contribuțiile echipei.
- Intervină dacă membrii echipei vorbesc negativ despre un alt membru al echipei.
- Stai cu fața spre toți membrii echipei, nu-ți întoarce spatele unei părți a grupului.
- Discută cu colegii despre viețile lor în afara locului de muncă.

Relevanța pentru ședință: participanții își analizează propriile nevoi psihologice, identificând posibilele cauze ale nerealizării lor, și respectiv posibile cauze ale apariției epuizării profesionale.

5.* Exercițiu specific etapei de încheiere a ședinței *Te apreciez

Obiective: Să evidențieze efectele sprijinului din partea colegilor, să se fortifice relațiile interpersonale și coeziunea de grup.

Relevanța pentru ședință: energizare și formare de securitate emoțională.

Descriere: Fiecare cadru didactic va avea lipit pe spate o foaie de hârtie. În timp ce se plimbă, ceilalți participanți îi scrie câte o calitate, comentariu pozitiv, aprecieze, care să-l reprezinte. Astfel la sfârșitul jocului, fiecare participant își va dezlipi foaia de pe spate și va citi ceea ce a scris ceilalți despre sine, modul în care îl percep și se va discuta pe marginea remarcilor comune.

Întrebări pentru discuții:

- ✓ *Cum vă simțiți când sunteți apreciat de colegi?*

Temă pentru ședința următoare:

> În săptămâna care urmează, apreciați și felicitați colegii care au diverse realizări. Oferiți ajutorul în diferite situații, dacă considerați că este necesar.

ȘEDINȚA 8

Data: 24.11.2021

Tema: ***Importanța suportului social al colegilor pentru depășirea epuizării profesionale***

Scop: Conștientizarea impactului sprijinului social din partea colegilor pentru starea de bine la locul de muncă și importanței socializării organizaționale pentru fiecare angajat în parte

Obiective:

La finalul activităților, profesorii participanți la programul de intervenție vor fi capabili:

- să reflecteze asupra situațiilor când au oferit suport emoțional și social colegilor;
- să reflecteze și să analizeze situațiile când au primit suport emoțional și social de la colegi;
- să cunoască ce este socializare organizațională, care este importanța și care sunt beneficiile acesteia;
- să cunoască care sunt principalele bariere în procesul de socializare și cum pot fi depășite acestea;
- să găsească mecanisme de a putea oferi suport colegilor de muncă și de a putea solicita sprijin social atunci când este nevoie.

Desfășurarea activității

1. Prezentare teoretică a conceptului de socializare organizațională și discuții privind rolul acesteia în formarea intenției de a oferi suport social colegilor

Durata: 30 min.

Resurse: *proiector.*

Activitatea are drept scop inducerea participanților în subiectul socializării organizaționale și a aspectelor teoretico-practice ce țin de acesta.

Obiective: Să cunoască ce este socializare organizațională, care este importanța și care sunt beneficiile acesteia; care este relația dintre socializare organizațională și suportul social al colegilor.

Relevanța pentru ședință: inducerea în aspectele teoretice ce țin de socializarea organizațională. Conștientizarea importanței fenomenului dat pentru depășirea epuizării profesionale.

Descriere: Mentorul va deschide ședința prin cadrul unei prezentări teoretice despre conceptul de socializare organizațională, importanța și beneficiile acestuia în procesul de adaptare la situațiile tensionate din cadrul activității profesionale. Această prezentare va include concept și studii de caz relevante pentru a ilustra impactul socializării organizaționale asupra performanței individuale și organizaționale.

Întrebări pentru discuții:

- ✓ *Cum ați resimțit procesul de socializare în instituția în care activați?*

- ✓ *Cât de importantă considerați socializarea în mediul organizațional pentru succesul și satisfacția profesională?*
- ✓ *Ce beneficii credeți că poate aduce o socializare eficientă în organizație?*
- ✓ *În ce măsură depinde gradul de oferire a suportului social de gradul de socializare a membrilor?*

2. **Activitatea de grup** *Explorarea hărții instituției de învățământ în care activez care activez*

Durata: 30 min.

Resurse*: coli de hârtie, carioci, pixuri.*

Obiective: Să cunoască care sunt principalele bariere în procesul de socializare / de comunicare / de interrelaționare și cum pot fi depășite acestea.

Relevanța pentru ședință: permite o mai bună înțelegere a structurii organizaționale, a importanței și rolului fiecărei structuri și a interconexiunii dintre acestea.

Descriere: Se vor împărți participanții în grupuri mici a câte 3-4 persoane și vor fi oferite fiecărui grup câte o coală mare de hârtie și carioci colorate. Fiecare grup va fi invitat să deseneze o hartă proprie a unității școlare, incluzând catedrele, echipele, interconexiunile și persoanele-cheie cu care interacționează în cadrul muncii lor. Grupurile vor fi încurajate să discute despre modul în care aceste conexiuni ar putea influența procesul de socializare și depășirea problemelor în situațiile tensionate.

Întrebări pentru discuții:

- ✓ *Ce schimbări ați crede că sunt necesare de realizat la nivel de structura instituției?*
- ✓ *Care sunt interconexiunile dintre structurile instituției?*

3. **Activitatea practică în perechi** *Plan de acțiune pentru dezvoltarea aptitudinilor de comunicare suportivă*

Durata: 50 min.

Resurse*: foi A4, pixuri.*

Obiective: Să cunoască care sunt principalele bariere în procesul de comunicare colegială și cum pot fi depășite acestea.

Relevanța pentru ședință: permite diagnosticarea barierelor și dificultăților care intervin în procesul de socializare în cadrul instituției și de identificare a metodelor de a le depăși și de a-și dezvolta abilitățile de comunicare și de relaționare; permite învățarea în echipă, comunicarea prin dialog și angajarea într-un proces veritabil de „raționament colectiv”, în căutarea soluțiilor la problemele profesionale.

Descriere: Se vor împărți participanții în perechi a câte 2 persoane și vor fi încurajate ca fiecare persoană să identifice și să prezinte, pe rând, barierele și dificultățile ce țin de aspectul de socializare, interrelaționare și integrare pe care le-a întâmpinat în raport cu colegii. Respectiv, interlocutorul va propune soluții sau modalități proprii de acțiune pentru fiecare barieră prezentată, astfel încât ambele persoane vor face un schimb de viziuni și de experiență. Respectiv, la final de activitate, fiecare pereche va prezenta un plan propriu de acțiune pentru dezvoltarea abilităților și aptitudinilor de comunicare suportivă, astfel încât tot grupul de participanți va putea face schimb de idei.

4. **Exercițiu de grup:** *Petrecerea*

Obiective: Menținerea unui tonus pozitiv în cadrul grupului; evidențierea calităților și aptitudinilor fiecărui participant.

Relevanța pentru ședință: identificarea resurselor individuale puse la dispoziția grupului, în vederea finalizării unor sarcini comune; determinarea resurselor personale ca element forte pentru întreg grupul.

Descriere: Cadrele didactice se aranjează în cerc și li se spune că sunt rugați să planifice organizarea unei petreceri împreună. Fiecare va scrie pe hârtia, pe care a primit-o, aptitudinile sau talentele cu care va contribui la petrecere și apoi să o introducă într-un balon, cu numele lui, apoi îl va umfla. Toate baloanele astfel umflate vor fi așezate într-o grămadă, în mijlocul cercului. În faza următoare se desemnează o persoană care va extrage un balon din grămadă, îl va sparge, va citi biletul din interior și va spune numele autorului / al colegului care consideră că a scris acest bilet. Apoi, cel strigat va merge și va alege un balon pe care îl va sparge. Activitatea continuă astfel, până când s-au epuizat baloanele din centrul cercului. Exercițiul este preluat din lucrarea „Team-building exercises for teens" (http://equinehusbandry.ces.ncsu.edu/wp-content/uploads/2014/03/Team-Building-Exercises-Presentation.pdf).

Întrebări pentru discuții:

- ✓ *Ce ați simțit atunci când ați fost strigat de colegul său?*
- ✓ *Cum pot fi utilizate calitățile voastre pentru a îmbunătăți lucrul în grup de pedagogi din școala voastră?*

5. **Activitatea practică** *Cere ajutor*

Una dintre simptomele burnoutului este tendința de conservare a energiei prin izolarea de ceilalți oameni. De aceea, atunci când individul își dă seama că suferă de burnout, alegerea de a cere ajutor este, din păcate, printre ultimele metode de vindecare la care s-ar gândi. Cu toate acestea, suportul prietenilor și al familiei este necesar pentru redobândirea perspectivei, a motivației și a energiei

pierdute prin burnout. Sarcina dumneavoastră este să vă gândiți la câțiva oameni importanți din viață la care ați putea solicita ajutor.

Întrebări pentru discuții:

- ✓ *De ce este atât de dificil să solicitați ajutor și suport emoțional de la colegi sau alte persoane importante din viața dumneavoastră?*
- ✓ *Care sunt principalele bariere și dificultăți pe care le-ai întâmpinat în procesul de comunicare în cadrul instituției? Cum le-ați depășit?*
- ✓ *Ce sfaturi și recomandări aveți pentru noii angajați în ceea ce privește socializarea în cadrul instituției, pentru a asigura securitatea emoțională în vederea prevenirii epuizării profesionale?*

Temă pentru ședința următoare:

- Care sunt valențele suportului social din partea colegilor?
- Care sunt elementele unei comunicări și interacțiuni eficiente în viața de zi cu zi? Dar la școală, în calitate de cadru didactic?
- Cât de mult contează relațiile interpersonale la muncă și cum poate acestea să influențeze starea de bine la muncă?

ȘEDINȚA 9

Data: 02.12.2021

Tema: ***Valențe ale atitudinii sanogene față de activitatea profesională***

Scop: Prezentarea importanței atitudinii față de muncă în mediul organizațional și a impactului pe care îl poate avea aceasta în depășirea epuizării profesionale.

Obiective:

La finalul activităților, profesorii vor fi capabili:

- o să cunoască ce este atitudinea sanogenă față de muncă, care sunt componentele acesteia și care este importanța acesteia în depășirea epuizării profesionale;
- o să își autoevalueze propria atitudine față de muncă;
- o să gestioneze gândurile negative față de muncă, prin a depăși reducerea realizărilor personale ca componentă a epuizării profesionale;

Desfășurarea activității

1. *Prezentare teoretică și discuție*

Durata: 30 min.

Resurse: *proiector.*

Relevanța pentru ședință: introducere în aspectele teoretice ce țin de subiectul atitudinii față de muncă și rolul acesteia în recunoașterea și potențarea resurselor postului.

Descriere: Mentorul deschide ședința prin cadrul unei prezentări teoretice despre conceptul atitudinii față de muncă și importanța acesteia în procesul de adaptare și integrare a angajaților. Se prezintă elementele atitudinii față de muncă cum ar fi: împlinirea și determinarea, remunerarea și promovarea, organizarea și comunicarea, conducerea și relațiile interpersonale. Prezentarea include exemple relevante pentru a ilustra impactul atitudinii față de muncă asupra adaptării cadrului didactic la situațiile stresante prin utilizarea resurselor postului. La final participanții vor fi încurajați să împărtășească percepțiile și experiențele proprii privind atitudinea față de muncă și adaptarea profesională.

Prezentarea teoretică:

Atitudinea față de muncă reprezintă dispoziția generală, orientarea sau sentimentele unei persoane față de munca pe care o desfășoară. Atitudinea față de muncă este o combinație de credințe, emoții și evaluări legate de munca și activitatea desfășurată în cadrul unui loc de muncă Atitudinea față de muncă poate fi clasificată în două categorii: funcțională și disfuncțională.

Atitudinea funcțională față de muncă se referă la o atitudine pozitivă, motivație și angajament față de munca desfășurată. Angajatul care are o astfel de atitudine este pasionat de munca sa și dorește să-și îndeplinească sarcinile cu succes. Acest tip de atitudine poate duce la o performanță ridicată și la succes în ceea ce privește adaptarea la cerințele și sarcinile profesionale. Atitudinea disfuncțională față de muncă se referă la o atitudine negativă, lipsa motivației și angajamentului față de munca desfășurată. Angajatul care are o astfel de atitudine poate fi nefericit în ceea ce privește munca sa și poate avea o performanță slabă în îndeplinirea sarcinilor profesionale. Acest tip de atitudine poate face procesul de adaptare mai dificil și poate duce la probleme în relațiile cu colegii de muncă. Atitudinea față de munca poate fi influențată de mai mulți factori, cum ar fi mediul de lucru, cultura organizațională și experiența profesională. În timp ce o atitudine funcțională față de muncă poate fi încurajată și susținută de către angajatori prin oferirea de oportunități de dezvoltare și promovare, o atitudine disfuncțională poate fi adresată prin îmbunătățirea comunicării și a condițiilor de muncă, precum și prin oferirea de feedback constructiv și sprijin.

Potrivit literaturii de specialitate, atitudinea are trei componente: cognitivă, afectivă și comportamentală și reprezintă o combinație de convingeri, emoții și tendințe comportamentale către ceva sau cineva. Atitudinile au grade diferite de stabilitate. Potrivit autorului Constantin (2004), unele atitudini sunt stabile, caracteristice pentru personalitatea individului și sunt situate în apropierea nivelului de trăsături de personalitate, ceea ce le face foarte greu de schimbat pe

tot parcursul vieții, la fel cum sunt atitudinile profund ancorate în structura personalității și dezvoltate ca rezultat al unor factori culturali (atitudinea față de muncă), sau atitudini marginale și secundare, modificabile sub influențele situațiilor sociale și profesionale și experiența personală.

Componenta cognitivă a atitudinii se referă la credințele și gândurile legate de obiectul de atitudine. Atitudinea cognitivă față de muncă este influențată de factori precum satisfacția în muncă, angajamentul organizațional și suportul organizațional perceput. Un individ cu o atitudine cognitivă pozitivă față de muncă este mai probabil să creadă că munca sa este semnificativă, provocatoare și plină de satisfacții. Acești indivizi pot avea, de asemenea, un puternic sentiment de loialitate față de organizația lor și se simt susținuți de colegii și superiorii lor.

Componenta afectivă se reflectă în sentimentele sau emoțiile persoanei față de obiectul de atitudine. Atitudinea emoțională față de muncă este influențată de factori precum stresul la locul de muncă, epuizarea și echilibrul dintre viața profesională și viața privată. Un individ cu o atitudine emoțională pozitivă față de muncă este probabil să experimenteze emoții pozitive, cum ar fi fericirea, împlinirea și mândria față de munca pe care o exercită. Indivizii pot simți, de asemenea, un sentiment de echilibru între viața lor profesională și cea personală, ceea ce poate contribui la o bunăstare generală mai mare.

Componenta comportamentală se referă la modul în care o persoană se comportă față de obiectul de atitudine, în cazul nostru față de muncă. Atitudinea comportamentală față de muncă este influențată de factori precum motivația, implicarea și performanța la locul de muncă. O persoană cu o atitudine comportamentală pozitivă față de muncă este probabil să fie motivată, angajată și productivă. Indivizii pot prezenta, de asemenea, comportamente pozitive, cum ar fi inițiativa, căutarea de feedback și colaborarea cu colegii lor.

Este important că atitudinea, în mare, nu este înnăscută, ca parte a naturii umane, ci se formează prin experiența de viață. De aceea, contează o mulțime de factori în formarea atitudinii.

Întrebări pentru discuții:

- ✓ *Care sunt elementele atitudinii față de muncă?*
- ✓ *Care e legătura dintre atitudinea față de muncă și resursele postului?*
- ✓ *Cum poate influența atitudinea față de muncă prevenire și/sau depășirea epuizării profesionale?*

2. Activitatea de autoevaluare a atitudinii față de muncă

Durata: 40 min.

Obiective: Să își autoevalueze propria atitudine față de muncă.

Relevanța pentru ședință: înțelegerea aspectelor atitudinii față de muncă și identificarea unui vector al propriei atitudini față de muncă.

Descriere: Inițial participanților le va fi oferită o fișă de evaluare a atitudinii față de muncă care va conține întrebări și afirmații relevante legate de implicare, entuziasm, relaționare, satisfacție etc., după care aceștia vor fi îndemnați să o completeze în mod cât mai sincer și să reflecteze asupra propriilor atitudini, prin analizarea punctelor forte și a punctelor slabe ale atitudinii față de muncă. Ulterior, participanții vor fi încurajați să împărtășească concluziile cu un partener și să discute modalități de îmbunătățire a atitudinii față de muncă.

Întrebări pentru discuții:

- ✓ *Care sunt tipurile de atitudine față de muncă?*
- ✓ *Ce tip de atitudine față de muncă ați identificat la Dvs.?*
- ✓ *Cum influențează atitudinea față de munca reușita profesională?*

3. **Activitatea practică în grup** *Exercițiul recunoștinței*

Durata: 30 min.

Resurse*: foi A4, pixuri.*

Relevanța pentru ședință: stimularea dezvoltării unei atitudini pozitive față de muncă prin intermediul diferitor practici și exerciții.

Descriere: Se vor împărți participanții în grupuri mici a câte 2-3 persoane și inițial fiecare membru în parte va fi îndemnat să identifice câte 3 lucruri pe care le apreciază la locul de muncă. Participanții vor fi invitați să împărtășească aceste aspecte cu membrii grupului. Următoarea cerință va fi ca fiecare membru în parte să identifice câte 3 aspecte cu scop de apreciere a calităților profesionale a celorlalți membri ai grupului. Ulterior, aceștia vor fi încurajați să discute despre impactul recunoștinței asupra stării de spirit și a motivației în activitatea didactică și despre impactul aprecierii reciproce asupra climatului de lucru și asupra relațiilor interpersonale în instituția de învățământ.

În următoare etapă, participanții vor fi îndemnați să își identifice propriile gânduri negative legate de muncă și să încerce să găsească alternative și afirmații pozitive pentru fiecare dintre ele, astfel încât să poată dezvolta abilitatea de gestionare a gândurilor negative și a transformării acestora în idei pozitive.

Întrebări pentru discuții:

- ✓ *Cum pot fi transformate gândurile negative față de muncă? De ce este necesară această practică?*
- ✓ *Estimați în ce măsură este necesară asigurarea posibilității ca angajații să-și poată exprima opiniile în fața cuiva – șefi, colegi, psihologi.*

ȘEDINȚA 10

Data: 09.12.2021

Tema: ***Dezvoltarea autoeficacității ca mijloc de depășire a epuizării profesionale***

Scop: Conștientizarea necesității dezvoltării propriului nivel de autoeficacitate, determinarea valenților autoeficacității pentru depășirea dimensiunilor epuizării profesionale.

Obiective:

La finalul activităților, profesorii vor fi capabili:

- să stabilească obiective proprii care sunt clare și realizabile;
- să conștientizeze în ce măsură nivelul său de autoeficacitate poate preveni apariția burnoutului;
- să analizeze factorii care pot duce la un nivel jos de autoeficacitate și respectiv la un nivel înalt de epuizare profesională;
- să depășească blocajele și fricile care împiedică dezvoltarea autoeficacității și va găsi echilibrul în toate aspectele vieții.

Desfășurarea activității

1. **Prezentare teoretică a conceptului de *autoeficacitatea***

Durata: 20 min**.**

Resurse: *proiector.*

Relevanța pentru ședință: clarificarea conceptului de autoeficacitatea, determinarea rolului acesteia în fortificarea capacității de a face față stresului la locul de muncă.

Prezentarea teoretică:

Autoeficacitatea se referă la modul în care persoana percepe propria capacitate de a se mobiliza pentru a depăși dificultățile întâmpinate în rezolvarea sarcinilor. Pentru a reuși, oamenii au nevoie de un sentiment de autoeficacitate, pentru a rezista în fața inevitabilelor obstacole și a face față inechităților din realitatea cotidiană. Din perspectiva teoria cognitiv-socială elaborată de către Bandura, autoeficacitatea este încrederea în capacitățile personale de a executa, planifica și organiza activitățile necesare pentru a obține rezultatele preconizate conștient de către persoană. Tocmai de aceea, autoeficacitatea este considerată și unpredictor al modului în care oamenii simt, cât efort investesc în acțiunile și cât de mult timp să persiste în depășirea obstacolelor și în lupta dificultățile, care apar la locul de muncă. Autoeficacitatea este predictor puternic al implicării în muncă și al epuizării profesionale.

Autoeficacitatea are un impact direct asupra performanței omului în diverse activități și

domenii ale vieții. Persoanele cu o autoeficacitate ridicată sunt mai susceptibile să se angajeze într-o gamă mai largă de activități, să-și asume provocări mai mari și să se descurce mai bine în fața obstacolelor. Convingerea în capacitatea de a realiza obiectivele propuse, încrederea în sine crește motivația și efortul depus într-o anumită sarcină, conducând în cele din urmă la rezultate dorite. Atunci când o persoană se simte încrezătoare în propriile abilități și crede că poate face față cu succes provocărilor, nivelul de motivație crește. Autoeficacitatea alimentează determinarea și persistența în fața dificultăților, contribuind astfel la realizarea obiectivelor și la dezvoltarea personală. Pe de altă parte, lipsa autoeficacității poate duce la descurajare și scăderea motivației.

Autoeficacitatea este influențată de experiențe anterioare, de modelele de rol și de feedbackul social. Prin intermediul observării modelelor de succes și a interacțiunii cu alți oameni, și în general cu mediul înconjurător, indivizii își formează percepția propriei competențe, a propriului potențial și își formează încrederea în sine, ceea ce duce spre motivația spre succes și implicare în muncă.

Autoeficacitatea este direct legată de cunoașterea de sine, imaginea de sine și respectul de sine. Aceste trei elemente ale personalității care conturează eul persoanei și de care depinde rezultatele activității în diferite domenii ale vieții.

Cunoașterea de sine este elementul de bază pentru imaginea de sine și respectiv stima de sine. Acest construct psihologic se dezvoltă odată cu vârsta și depinde de experiențele fizice, sociale, cognitive, emoționale pe care individul le trăiește în diferite momente ale vieții sale. Pe măsură ce persoana avansează în etate, se dezvoltă autoreflexia, adică autoexplorarea de diferite dimensiuni: cognitive, afective, interpersonale etc. Totuși, niciodată nu se poate spune că ne cunoaștem pe noi înșine în totalitate.

Cunoașterea de sine nu se finalizează în adolescență, ci continuă până la adânci bătrânețe. Omul află despre sine toată viața. Astfel, confruntându-ne cu diverse momente din viață, diverse schimbări din societate, diverse evenimente, fiecare dintre noi poate scoate la iveală anumite particularități, capacități și resurse despre care nici nu bănuiam.

Cunoașterea de sine este un proces multiaspectual și se referă la toate dimensiunile personalității: aspectul fizic, aspectul cognitiv, aspectul emoțional, aspectul social, aspectul prospectiv.

În baza cunoașterii de sine se formează <u>imaginea de sine.</u> Acest construct psihologic reflectă totalitatea percepțiilor unui individ uman privind abilitățile, atitudinile și comportamentele personale. Imaginea de sine poate fi înțeleasă ca o reprezentare mentală a propriei persoane sau ca o structură organizată de cunoștințe declarative despre sine care ghidează comportamentul social. Astfel spus, imaginea de sine presupune conștientizarea a „cine sunt eu" și a „ceea ce pot

face eu". Imaginea de sine este influențată de aprecierile care vin din partea celorlalți, de felul în care are loc percepția lumii, dar și de autopercepția propriilor comportamente (Potâng, Botnari, anul).

Respectul de sine, sau stima de sine, este valoarea pe care individul o atribuie persoanei sale (imaginii de sine). Această valoare depinde de rezultatul comparației pe care o efectuează subiectul între el însuși și alți indivizi semnificativi pentru el. Este important ca nivelul stimei de sine să sanogen, deoarece acesta are impact asupra fiecărui aspect al existenței noastre: relațiile cu oamenii, activitatea profesională, modul în care acționăm, modul în care ne implicăm în anumite comportamente, cât de mult e probabil să realizăm ceva, ce aspirații avem, de cine ne putem îndrăgostim, modul în care reacționăm în diverse situații de viață, ce nivel de fericire personală putem trăi.

***2.* Exerciții de reflecție** *Cum explic aceste reguli?*

Obiective: Înțelegerea obstacolelor în dezvoltarea autoeicacității; experimentarea procesului de formare a unui nivel sanogen de autoeficacitate.

Relevanța pentru ședință: permite analiza și acceptarea regulilor de fortificare a autoeficacității.

Descriere: Se împarte grupul în echipe mai mici și li se dau câte o fișă pe care sunt stipulate mai multe reguli/recomandări/pași pentru a atinge un nivel mai înalt de autoeficacitate și de încredere în forțele proprii. Se alege câte o persoană din fiecare echipă, care va coordona discuțiile în subgrupuri privind modul de realizare a acestor recomandări, gradul de acceptare a lor și obstacolele care apar în realizarea acestor învățăminte. Apoi se va face un plan de acțiuni concrete pentru fortificarea autoeficacității, care va fi expus întreg grupului.

Materiale necesare:

Fișa 1. *Analizându-vă trecutul, clarificați ce v-a adus la situația de astăzi. Străduiți-vă să-i înțelegeți și să-i iertați pe cei care v-au făcut să suferiți sau nu v-au oferit ajutor chiar dacă au avut posibilitate. Iertați-vă greșelile anterioare, rătăcirile și păcatele. După ce ați descoperit în amintirile apăsătoare anumite eșecuri, „îngropați-le" și nu vă mai întoarceți la ele. Trecutul neplăcut se păstrează în amintirile voastre doar până atunci, până când voi nu doriți să le izgoniți; mai bine eliberați loc pentru amintirile despre succesele obținute, chiar dacă acestea au fost foarte neînsemnate.*

Fișa 2. *Fiecare eveniment poate fi interpretat diferit. Realitatea nu este ceea ce vede fiecare individual, ci e mai mult decât rezultatul acordului dintre oameni în a numi lucrurile cu aceleași nume. Această părere va permite să aveți o atitudine mai răbdătoare față de alți oameni și să*

suportați cu generozitate ceea ce vi se pare jignitor. Încercați să nu vorbiți rău despre sine; îndeosebi evitați să vă atribuiți calități negative, cum ar fi: „prost", „urât", „incapabil", „ghinionist", „incorigibil".

Fișa 3. *Este important de ținut minte că autoeficacitatea este un proces evolutiv. Poți singur să te motivezi să fii cea mai bună versiune a ta începând chiar de azi. Încetează să te învinuiești pe tine sau să învinuiești pe alții să obții tot ceea ce ți-ai propus și ai să vezi că succesul nu va întârzia să apară.* (Hughes M., Bradford Terrell J., 2013)

Fișa 4. *Alege-ți câteva scopuri de lungă durată, pentru atingerea cărora va trebui să-ți îndeplinești alte scopuri mai mărunte, intermediare. Cântărește bine și vezi de ce fel de mijloace ai nevoie pentru a-ți satisface aceste scopuri intermediare. Atrage atenția la fiecare pas al succesului, nu uita să te încurajezi și să te lauzi. Nu-ți fie teamă că vei părea lipsit de modestie, căci nimeni nu te va auzi.*

Fișa 5. *Tu nu ești un obiect pasiv, asupra căruia cad toate neplăcerile, nu ești un fir de iarbă care așteaptă cu înfiorare să nu-l calce cineva. Tu-ești vârful piramidei evolutive, tu – ești întruchiparea speranțelor părinților tăi, tu – ești chipul și întruchiparea lui Dumnezeu. Tu – ești o personalitate irepetabilă, ești creatorul vieții personale, Tu – ești cel care îți dirijezi acțiunile. Dacă ești încrezător, atunci obstacolele devin pentru tine provocare, iar provocarea te stimulează spre realizare* (Potâng A., Botnari V., 2013).

Întrebări pentru discuții:

- ✓ *Care dintre aceste recomandări sunt mai dificil de realizat în mod practic?*
- ✓ *Care este rolul experiențelor trăite la locul de muncă în realizarea acestor recomandări?*

3. Activitatea *Dialoguri interne și comportamente optimiste* (Hughes M., Bradford Terrell J., 2013)

Obiectiv: dezvoltarea încrederii în propria capacitate de a genera acele tipuri de energie de care ai nevoie pe tot parcursul zilei.

Relevanța pentru ședință: punerea în practică a abilităților emoționale și capacității de a genera astfel de emoții, cum ar fi încrederea, relaxarea, inventivitatea, starea de bine etc.

Descriere: Se cere fiecărui cadru didactic să-și aleagă două stări emoționale pozitive, funcționale pe care ar dori să le trăiască mai des, de exemplu angajamentul, satisfacția, voioșia, recunoștința,

armonie dintre ce simt, cum gândesc și cum acționez, încrederea, optimismul etc. Apoi se propune să se noteze pe hârtie, cu precizie, situații concrete din viață în care au trăit destul de intens emoția dată. După ce participanții au notat și au reflectat asupra situațiilor date mentorul spune: Ascultă sunetul propriei voci în interiorul tău, iar apoi verbalizează cu voce tare acele gânduri pe care le-ai avut și descrie stările trăite.

În final, se propune participanților *Pastila Psihologică a Fericirii*, propusă de D. David (David, 2010):

1. Fă ceea ce îți place, dar care nu-ți face rău!
2. Fii implicat în proiecte personale!
3. Construiește-ți o rețea socială minimală!
4. Construiește-ți sens și semnificație prin asumarea unor valori și a unor relații transpersonale!
5. Schimbă ceea ce nu îți place!
6. Acceptă ceea ce nu poți schimba!
7. Fă diferența între 5 și 6!

Întrebări pentru discuții:

- ✓ *Ați încercat să realizați aceste comportamente?*
- ✓ *Unde a fost cel mai dificil?*
- ✓ *Care este relația dintre starea de fericire și nivelul de autoeficacitate?*

Temă pentru ședința următoare:

Elaborați o listă de 15 de activități, acțiuni, comportamente care vă produc plăcere și pe care le veți face în următoarea săptămână.

ȘEDINȚA 11

Data: 15.12.2021

Tema: ***Creșterea siguranței psihologice pentru a putea depăși epuizarea profesională***

Scop: Conștientizarea conceptului de siguranță psihologică. Promovarea siguranței psihologice în cadrul grupului și a instituției, în vederea formării un mediu de lucru în care angajații se simt în siguranță, implicați și valorizați. Îmbunătățirea relațiilor și colaborării în echipă, creșterea nivelului de angajament și contribuție a angajaților, stimularea creativității și inovației în procesele de lucru, precum și optimizarea performanței organizaționale.

Asigurarea posibilității ca participanții să-și poată exprima opiniile în fața cuiva – șefi, colegi, psihologi.

Obiective:

1. Îmbunătățirea climatului de siguranță psihologică în cadrul grupului.
2. Creșterea nivelului de angajament și contribuție a angajaților.
3. Consolidarea relațiilor și a colaborării în echipă.
4. Dezvoltarea abilităților de comunicare asertivă.

Materiale necesare: *laptop, ecran, proiector, flipchart, coli de hârtie A3, stickere colorate, carioca.*

Desfășurarea activității

1. Exercițiu introductiv: *Soarele meu* (preluat din portofoliul de exerciții a cabinetelor de terapii a Centrului Școlar de Educație Incluzivă Suceava)

Obiective: Ancorarea în activitățile ședinței, formarea securității emoționale.

Relevanța pentru ședință: permite inițierea unui dialog privind importanța menținerii securității psihologice prin contactului vizual în comunicare.

Descriere: Se fixează, de flipchart, o coală de hârtie. Se solicită de către mentor ca fiecare dintre cadrele didactice participante, legate la ochi, să deseneze pe această hârtie un soare, fără să ridice creionul de pe hârtie. La finalul activității, va fi ales cel mai bun soare desenat.

Întrebări pentru discuții:

- ✓ *Ce credeți despre modul de desfășurare al exercițiului? Care ar fi fost rezultatul, dacă nu ați fi fost legați la ochi?*
- ✓ *Care este rolul menținerii contactului vizual în comunicare?*

2. Mesaj introductiv din partea mentorului

Anunțarea temei pentru ședință și invitarea participanților să răspundă la întrebarea: „Ce este siguranța psihologică" folosind mai multe stickere colorate pe care fiecare participant notează răspunsurile individuale, după care le lipesc pe flipchart. După care moderatorul sumarizează cele scrise de către participanții la ședință pe foite și prezintă definiția generală elaborate de către toți participanții. Moderatorul oferă mai multe explicații despre conceptul de siguranță psihologică, despre importanța sa într-un mediu de lucru sănătos și productiv. Se face explicarea modului în care siguranța psihologică influențează performanța angajaților, creativitatea și inovarea în cadrul instituției. De sigur, se prezintă beneficiile siguranței psihologice, evidențiindu-se avantajele pentru angajați: confort și încredere în exprimarea ideilor, asumarea riscurilor, învățare și dezvoltare personală. Se prezintă și avantajele pentru întreaga instituție: îmbunătățirea colaborării, inovației și productivității, reducerea stresului și absenteismului. În cadrul acestei prezentări se discută și despre consecințele negative ale lipsei siguranței psihologice, precum frica de a lua riscuri, reținerea de a-ți exprima opiniile și ideile, rezistența la schimbare și lipsa încrederii în echipă. Se aduc exemple de situații în care siguranța psihologică poate fi afectată și cum aceasta poate influența performanța și bunăstarea angajaților.

Siguranța psihologică este explicată prin comportamente individuale care permit căutarea de feedback, partajarea informațiilor, cererea de ajutor, discutarea erorilor și experimentarea, într-un mod în care propria imagine nu este afectată. Aceste tipuri de activități permit echipelor să detecteze schimbările din mediu, să înțeleagă cerințele clienților și să descopere consecințele neașteptate ale acțiunilor anterioare. Toate aceste aspecte ne vorbesc despre premisele de bază pentru progresul organizațional, pentru dezvoltarea individual în primul rând, iar ca consecință și performanta organizațională. Totuși, membrii grupurilor ezită adesea să ceară ajutor, să admită erorile lor și să caute feedback pentru ca asemenea acțiuni amenință imaginea personală și pot avea consecințe negative în ceea ce privește promovările sau evaluările angajaților. Prin discutarea problemelor sau solicitarea de ajutor, indivizii se simt amenințați și sunt reticenți în a dezvălui greșelile sau a cere sprijin.

De aceea, se recomandă mentoring și suport de la lideri și colegi. Asigurarea unui sistem de mentorat în care membrii echipei pot primi îndrumare și suport în asumarea riscurilor și gestionarea consecințelor; Implicarea managerilor și colegilor în încurajarea și susținerea membrilor echipei în procesul de asumare a riscurilor.

3. **Activitatea** *Grupuri de discuție*

Echipa se împarte în grupuri mai mici și mentorul le oferă câteva întrebări de discuție despre siguranța psihologică. Angajații pot împărtăși experiențele personale, atât cele pozitive, cât și cele negative, și pot discuta despre ce ar putea fi făcut pentru a spori siguranța psihologică în echipă. Fiecare grup poate, apoi, împărtăși concluziile și ideile generale cu restul echipei.

4. **Activitatea** *Brainstorming în echipă*

Se organizează o sesiune de brainstorming pentru a genera idei despre cum să se îmbunătățească siguranța psihologică în cadrul organizației. Angajații pot contribui cu sugestii, propuneri și soluții practice. Se asigură un mediu deschis și lipsit de judecăți pentru a încuraja participarea și creativitatea. Se acceptă fiecare idee fără a fi evaluată și judecată.

Relevanța pentru ședință: permite tratarea temei privind siguranța psihologică a angajaților la locul de muncă.

5. Analiza studiilor de caz

Se prezintă grupului câteva cazuri sau scenarii ipotetice care implică situații în care siguranța psihologică poate fi pusă în pericol. Participanții trebuie să analizeze cazurile și să discute despre cum ar putea fi gestionate mai eficient, ce ar trebui făcut pentru a preveni sau aborda astfel de situații și cum ar putea fi consolidate relațiile de încredere în cadrul echipei.

Aceste exerciții de grup permit angajaților să reflecteze asupra propriilor experiențe și să genereze idei pentru îmbunătățirea siguranței psihologice în cadrul echipei. Ele facilitează comunicarea, implicarea și colaborarea în vederea creării unui mediu de lucru mai sigur și deschis.

6. Activitate de autoevaluare *Scala de măsurare a siguranței psihologice în organizații*, elaborată de Amy Edmondson (Edmondson A)

Se propune participanților să răspundă la următoarele întrebări, utilizând variantele de răspuns: 1 – Nu, afirmația nu este corecta; 2 – Mai degrabă nu decât da; 3 – Nehotărât; 4 – Mai degrabă da decât nu; 5 – Da, afirmația este corectă.

1. Dacă se întâmplă să fac o greșeală în cadrul instituției educaționale în care activez, aceasta se poate întoarce împotriva mea.
2. Membrii colectivului profesoral în care lucrez se simt liberi/confortabili să pună întrebări dificile/incomode și să împărtășească cu ceilalți colegi problemele cu care se confruntă.
3. Oamenii din instituția în care activez îi resping uneori pe alții pentru că sunt diferiți.
4. Este sigur să îmi asum riscuri în munca pe care o desfășor.
5. Este dificil să cer ajutorul altor colegi.
6. Se întâmplă uneori ca unii colegi să acționeze intenționat într-un mod care să-mi submineze/compromită eforturile mele.

7. Lucrând în această echipă, abilitățile și talentele mele unice sunt apreciate și valorificate.

Relevanța pentru ședință: permite ca fiecare participant să-și autoevalueze gradul de securitate psihologică, conștientizând care este legătura cu apariția epuizării profesionale.

Întrebări pentru discuții:

- ✓ *Cum v-ați simțit atunci când ați avut nevoie să întrebați ceva, dar nu ați avut curaj?*
- ✓ *De ce este necesar ca managerii să investească timp și energie în crearea siguranței psihologice în instituția în care activează?*

Temă pentru ședința următoare:

- Cum realizați securitatea psihologică în clasa în care dumneavoastră sunteți diriginte?
- Puteți crea un climat de încredere și încurajare în cadrul echipei de elevi, în care ei se simt confortabil să-și asume riscuri și să exploreze idei inovatoare?
- Puteți face conexiune dintre securitatea psihologică din clasa în care lucrați și securitatea psihologică din instituție, în general.

ȘEDINȚA 12

Data: 22.12.2021

Tema: ***Învățarea modelului de feedback constructiv***

Scop: de a aborda deficiențele existente în cultura de feedback din mediul educațional, în vederea promovării unei abordări constructive și pozitive a acestuia. Încurajarea și învățarea participanților să ofere și să primească feedback într-un mod deschis și receptiv, având un impact pozitiv asupra culturii organizaționale din instituția în care activează și, implicit, asupra cantității și calității feedbackului primit în viitor.

Obiective operaționale

La finalul activităților, cadrele didactice vor fi capabile:

- o să promoveze importanței feedbackului constructiv, întrucât acesta reprezintă un factor-cheie în dezvoltarea individuală și în consolidarea relațiilor de lucru;
- o să aprecieze importanței feedbackului constructiv în prevenirea epuizării profesionale;
- o să manifeste abilități de acordare a feedbackului constructiv în comunicarea profesională;
- o să conștientizeze faptul că feedbackul constructiv este instrument esențial pentru creșterea profesională, îmbunătățirea performanțelor profesionale și menținerea sănătății ocupaționale.

Desfășurarea activității

1. Exercițiu introductiv

Prezentarea obiectivelor și a importanței acordării unui feedback constructive atât pe orizontală (coleg—coleg), cât și pe vertical (manager—subaltern):

a. Înțelegerea conceptului de feedback constructiv și importanța acestuia în dezvoltarea individuală și a echipei în care persoana își desfășoară activitatea.

b. Familiarizarea cu modelul de feedback AID (Action, Intention, Desired Result) și învățarea pașilor săi fundamentali.

c. Exersarea practică a oferirii și primirii feedbackului AID în diferite scenarii și contexte ale activității unei instituții de învățământ.

d. Consolidarea abilităților de comunicare și dezvoltarea culturii organizaționale în instituție bazată pe feedback constructiv.

2. Activitate teoretică

Explicarea modelului de feedback AID și a fiecărei componente (*Action, Intention, Desired Result*):

- *Action* (ce a făcut persoana),
- *Intention* (impactul acțiunilor),
- *Desired Result* (ce se poate de făcut diferit) în cadrul organizației

Împărtășirea exemplelor concrete pentru a ilustra aplicarea modelului AID în contexte specifice activității unei unități școlare.

Întrebări pentru discuții:

- ✓ *Cum ați simțit legătura dintre lipsa feedbackului constructive și apariția burnoutului?*

3. **Exercițiul practic** *Scenarii de acordare a feedbackului AID*

a) Împărțim participanții în grupuri mici și furnizam fiecărui grup un scenariu relevant pentru activitatea în cadrul unei instituții educaționale, în care aceștia vor trebui să acorde feedback utilizând modelul AID (*Action, Intention, Desired Result*).

b) Fiecare membru al grupului va avea rolul de a juca unul dintre participanți și de a primi feedback din partea celorlalți membri ai grupului, folosind modelul AID pentru a-și exprima observațiile și sugestiile.

c) Participanții vor avea oportunitatea de a experimenta acordarea și primirea feedbackului într-un mod structurat și pozitiv, având în vedere acțiunile, intențiile și rezultatele dorite.

Întrebări pentru discuții:

- ✓ *Cât de dificil este să formulați reacții de răspuns după modelul AID?*
- ✓ *Care este asemănarea dintre modelul AID și limbajul responsabilității folosit în comunicarea asertivă?*

4. **Exercițiul practic** *Situații de primire a feedbackului AID în perechi*

a) Formăm perechi de participanți și distribuim fiecărei perechi un set de situații în care aceștia vor juca rolurile de cel care primește feedback și cel care acordă feedback.

b) Participanții vor avea oportunitatea de a experimenta primirea feedbackului într-un mod deschis și receptiv, iar partenerul lor va folosi modelul AID pentru a-și exprima feedbackul într-un mod clar și constructiv.

Întrebări pentru discuții:

Moderatorul va crea o sesiune de reflecție, la care participanții vor discuta despre experiența lor în primirea feedbackului, identificând punctele forte și posibilele îmbunătățiri în abordarea lor față de feedback. Pe final, se propune o sesiune de discuții și dezbateri pentru a evidenția importanța clarității acțiunilor, intențiilor și rezultatelor dorite în acordarea feedbackului constructiv. De asemenea, se propune să se analizeze capacitatea de oferire a feedbackului participanților pentru a măsura eficacitatea ședinței și pentru a identifica posibile îmbunătățiri.

În final, se oferă mai multe fișe cu recomandări concrete privind îmbunătățirea comunicării între colegi prin oferirea unei reacții de răspuns constructiv:

- Recapitulează ceea ce s-a spus pentru a confirma înțelegerea/comuniunea mutuală (spre exemplu, „*Ceea ce am înțeles de la tine este...*"); apoi recunoaște zonele de acord, dezacord și fii deschis la întrebări în cadrul grupului.
- Validează comentariile verbal („*Înțeleg*.", „*Înțeleg ce spui*.").
- Evită atribuirea de vină („*De ce ai făcut asta?*") și concentrează-te pe soluții („*Cum putem lucra pentru a ne asigura că merge mai bine data viitoare?*", „*Ce putem face împreună pentru a face un plan de acțiune pentru data viitoare?*").
- Gândește-te la expresiile faciale – sunt negativ intenționate (o grimasă sau o scârțâitură)?
- Dă din cap pentru a arăta înțelegerea în timpul conversațiilor/întâlnirilor.

Tema pentru acasă:

> Orientarea participanților să-și seteze obiective individuale pentru aplicarea modelului de feedback AID în activitatea lor cotidiană.
>
> Implicarea în diverse proiecte profesionale și/sau de viață care exprimă punctele tari pe care le au ca persoană.

ȘEDINȚA 13

Data: 05.01.2022

Tema: ***Perfecționismul funcțional / „tendința către excelență” – condiție necesară pentru depășirea epuizării profesionale***

Scop: Dezvoltarea tendinței spre un perfecționismul funcțional care să ajute participanții în depășirea epuizării profesionale și a menținerii stării de bine; determinarea factorilor care pot duce direct spre perfecționismul patologic (nevrotic) și indirect spre burnout.

Obiective operaționale

La finalul activităților, cadrele didactice vor fi capabile:

- să conștientizeze care sunt caracteristicile cognitive, afective și comportamentale ale unei persoane cu perfecționalism funcțional (constructiv/sanogen);
- să exerseze abilitățile de a se angaja în sarcini de grup, manifestând perfecționalism funcțional.

Desfășurarea activității

1. **Tehnica de generare a ideilor *Brainstorming***

Se propune participanților să emită cât mai multe asocieri cu fenomenul perfecționismului. Emiterea ideilor durează 5-7 minute. Toate ideile sunt scrise de către mentor pe tablă sau flipchart. După finalizarea ideilor se analizează răspunsurile emise de către participanți, încercând a le plasa fie la polul pozitiv, fie la polul negativ. Astfel se încearcă să se facă o distincție între perfecționismul funcțional/sănătos și perfecționismul patologic/nevrotic. Se determină principalele caracteristici ale perfecționismul patologic/nevrotic:

- stabilirea unor standarde excesiv de ridicate de performanță, însoțite de tendința de prea multă autoevaluare critică;
- urmărirea cu exactitate ca acestea să fie îndeplinite, dar nu din cauza dorinței de a obține performanță, sau pentru a face un beneficiu altor oameni, ci datorită fricii pedepsitoare de eșec;
- această frică de eșec care duce spre percepționalismul patologic își are originea în stima de sine scăzută a persoanei;
- pierderea posibilității de relaxare;
- menținerea unui control exagerat față de propria persoană, dar și față de ceilalți;
- reacții bolnăvicioase la orice critică adusă la munca sa;
- felul de a gândi este rigid, neflexibil;
- de cele mai multe ori gândirea este polarizată după principiul „totul sau nimic”.

- nu are capacitatea de a se bucura sau de a primi satisfacție chiar și atunci când scopurile sunt realizate.
- selectarea informației despre propriile insuccese și greșeli;
- cu greu se acomodează în condiții noi, nu preferă să colaboreze cu cei din jurul lor, ci doar să concureze.

2. **Exercițiu de antrenament** *Tirania lui „Trebuie!”*

Obiective: Înțelegerea consecințelor negative ale comportamentelor ce implică critică exagerată în raport cu sine și cu ceilalți; dezvoltarea abilităților de flexibilitate și acceptare a unor situații care sunt greu de modificat.

Relevanța pentru ședință: permite introducerea activităților legate de cooperare fără a utiliza critica și evaluarea exigentă.

Descriere: Se împarte grupul în echipe mai mici și li se dau câte o foaie goală. Se propune participanților să scrie 3 situații în care au fost impuși de către alții prin *TREBUIE!* să realizeze anumite acțiuni/sarcini/activități.

Apoi să identifice 3 momente din viața lor în care ei au impus pe alții să realizeze careva acțiuni/comportamente.

Întrebări pentru discuții:

- ✓ *Care au fost așteptările voastre la terminarea acțiunilor impuse?*
- ✓ *Ce ați simțit în ambele cazuri?*
- ✓ *Cum ar fi decurs lucrurile dacă nu se folosea tirania lui „Trebuie!”?*
- ✓ *Ce ar fi fost necesar pentru o bună colaborare în echipă fără utilizarea lui „Trebuie!”?*

3. Exercițiu de antrenament *Nu există lucruri perfecte*

Obiective: Să conștientizeze faptul că nu există lucruri perfecte.

Relevanța pentru ședință: permite acceptarea flexibilității.

Descriere: Mentorul propune participanților să analizeze atent ceea ce este în jur și să notați pe foaie 3-5 lucruri care consideră că sunt perfecte.

Apoi se propune să se găsească pentru fiecare variantă câte două contraargumente privind faptul că aceste lucruri sunt perfecte.

Întrebări pentru discuții:

- ✓ *Cum veți explica altor persoane că lucrurile nu sunt total perfecte? Dați exemple.*
- ✓ *Ce consecințe pot fi a unui perfecționism nevrotic al echipei?*

4. **Activitate de consolidare** *Miturilor perfecționiste*

Obiective: Analiza miturilor perfecționiste, dezvoltarea capacității de a aduce contraargumente pentru aceste mituri.

Relevanța pentru ședință: punerea în practică a abilităților de a aduce contraargumente.

Descriere: Grupul se împarte în două subgrupe. Prima subgrupă primește o fișă cu următoarele afirmații:

– *Pentru a înainta trebuie să fi axat doar pe scop și să dai la o parte toate celelalte interese.*

– *Cu cât investești mai mult, cu atât vei primi mai mult.*

– *Oamenii nu pot fi fericiți dacă nu sunt persoane de succes.*

A două subgrupă primește o altă fișă cu următoarele afirmații:

- *Cu cât oamenii lucrează mai greu, cu atât se vor descurca mai bine Dacă merită să aci un lucru, atunci merită să îl aci bine.*
- *Oamenii observă fiecare mic detaliu și-și urmează repede judecățile critice.*
- *Dacă merită să ai un lucru, atunci merită să îl ai foarte bine.*

Apoi o grupă susține mitul, iar alta aduce contraargumente (detaliate, logice, empirice, pragmatice). Mentorul analizează argumentele fiecărui grup, chemând la discuții privind necesitatea demolării acestor mituri.

Temă pentru ședința următoare:

> Gândiți-vă la un lucru pe care ați dori să-l realizați în activitatea profesională, dar vă este frică de eșec. Planificați-vă pașii concreți în realizarea acestui lucru.

ȘEDINȚA 14

Data: 12.01.2022

Tema: ***Schimbă perspectiva asupra stresului. Trăiește starea de bine la locul de muncă!***

Scop: Optimizarea competențelor de management al stresului în situații critice la locul de muncă. Consolidarea competențelor obținute în cadrul programului de intervenție. Autoevaluarea efectelor individuale și de grup.

Obiective operaționale

La finalul activităților, cadrele didactice vor fi capabile:

- să exerseze abilități de a face față conflictelor cu colegii, elevii, părinții elevilor etc.;
- să își dezvolte abilitățile de management al stresului și al stresului profesional, în special;
- să antreneze abilitatea de a management a furiei și stăpânirii emoțiilor;
- să dozeze efortul fizic, cognitiv și emoțional în așa manieră ca să poată preveni epuizarea.

Desfășurarea activității

1. **Exercițiu introductiv:** *Atât de multe în comun*

Obiective: Activarea și mobilizarea grupului în vederea începerii ședinței; conștientizarea faptului că toți colegii pot avea anumite temeri, inhibiții, confuzii în anumite situații critice.

Relevanța pentru ședință: identificarea calităților, caracteristicilor comune sau a diferențelor dintre participanți și a modului în care toate acestea pot fi valorificate pentru realizarea unor sarcini critice, stresante.

Descriere: Fiecare participant primește câte o foiță de hârtie și un pix. Fiecare cadru didactic trebuie să identifice trei persoane care au caracteristici similare cu el, privind felul în care reacționează, atunci când se află într-o situație critică. Participanții vor fi rugați să noteze asemănările pe foaie, apoi să identifice și câteva diferențe.

Întrebări pentru discuții:

- ✓ *A fost dificil să selectați colegi care au în comun cu dumneavoastră anumite trăsături emoționale și comportamentale?*
- ✓ *Ce lucruri neobișnuite ați descoperit?*
- ✓ *Ce implicații credeți că are faptul că aveți lucruri în comun cu alții? Dar diferențe?*

2. Analiza tehnicilor de management al stresului

Obiective: Stabilirea valențelor și limitelor a tehnicilor de management al stresului, conștientizarea efectelor acestor tehnici și formarea abilităților de a le utiliza, în vederea depășirii epuizării profesionale.

Relevanța pentru ședință: exersarea/antrenarea capacității de a folosi anumite tehnici de management al stresului.

Descriere: Moderatorul face o introducere în ceea ce înseamnă managementul stresului, pornind de la definiția lui Folkman, Lazarus, Gruen și De Longis (1986). Acești autori au definit modalitatea de control a stresului ca fiind „efortul cognitiv și comportamental de a administra (reduce, minimaliza sau tolera) cerințele interne și externe ale mediului, considerate ca depășind resursele persoanei". Capacitatea de a face față stresului la locul de muncă depinde de capacitățile emoționale, cognitive și comportamentale a fiecăruia dintre noi.

Apoi propune pe rând tehnicile care în anumite contexte pot avea efecte asupra individului.

Tehnici care țin de managementul timpului:

- Recapitulează calendarul și lista de sarcini din agenda zilnic.
- Organizează sarcinile în funcție de priorități.
- Abordează întâi sarcinile dificile.
- Lucrează eficient – nu trebuie să finalizezi toate sarcinile perfect.
- Fă-ți un „plan de atac" și stabilește pașii acestuia în detaliu.

Tehnici care țin de reducerea stresului la locul de muncă:

- Planifică activități distractive după ce termini munca, care implică detașarea de la

activitatea profesională.

- Delegă din munca ta și altora, dacă acest lucru este posibil.
- Dacă rămâi în urmă – cere ajutor și informează-ți superiorii, colegii sau alte persoane semnificative din viața profesională.
- Stabilește limite în ceea ce ți se poate cere să faci, dacă depășesc propriile resurse.
- Stabilește obiective de lucru realiste, care corespund cu propriul potențial și circumstanțele reale de a fi realizate.
- Fii conștient că munca ta este importantă pentru tine, pentru familia ta, pentru beneficiari (elevi, părinți), pentru societate, pentru viitor.
- Manifestă optimism! Important ca acest optimism să fie realist, adică dublat și controlat de gândire rațională (care are suport logic, empiric și/sau pragmatic).
- Este important să-ți propui scopuri pro-sociale, care să corespundă unui ideal cultural din mediul din care faci parte.
- Laudă-i adesea pe cei alături de care lucrezi, astfel vei crea o atmosferă prielnică pentru muncă.
- Ia-ți „pauze vesele” la locul de muncă: vorbește cu cineva, spune un banc sau uite-te pe niște poze.

Tehnici care țin de schimbarea perspectivei asupra stresului:

- Învață să te bucuri de lucrurile simple ale vieții.
- Nu aștepta ca alții să te facă fericit (menține un focus al controlului intern).
- E bine să faci lucruri care îți produc plăcere.
- Nu poți controla ceea ce simți – dar poți controla ceea ce să faci cu ceea ce simți și cât anume durează acestea.
- Găsește partea pozitivă a fiecărei situații.

Întrebări pentru discuții:

- ✓ *Ce tehnici ați folosit deja în anumite situații?*
- ✓ *Cât de dificil este să vă conectați la anumite tehnici, chiar dacă le cunoașteți? Explicați.*
- ✓ *Care credeți că are cel mai mic efect asupra stării emoționale ale individului?*
- ✓ *Care dintre aceste tehnici sunt absolut necesare pentru a putea face față solicitărilor zilnice la locul de muncă?*

3. **Activitate de reflecție *Gândirea eronată determină apariția stresului***

Obiective: Să înțeleagă care este impactul gândirii eronate asupra situațiilor stresante și respectiv asupra apariției epuizării profesionale.

Relevanța pentru ședință: conștientizarea consecințelor negative ale unor idei/cogniții disfuncționale; recunoașterea erorile de gândire.

Descriere: Mentorul prezintă exemple gândire eronată, apoi participanții descriu care pot fi consecințele acestor cogniții nesanogene. Apoi se propune cadrelor didactice să elaboreze exemple funcționale/constructive, adică să înlocuiască erorile irațională cu alternative realiste

- ➢ „Raționalizarea emoțiilor" – gândire de tipul *Asta simt deci înseamnă că trebuie să fie adevărat*. Acest gând exprimă – *Sunt anxios astăzi, deci înseamnă că ceva rău se va întâmpla.*
- ➢ „Personalizarea" – autoînvinuirea pentru rezultate de care nu ești responsabil. Gândire de tipul *Aceasta este total din cauza mea.*
- ➢ „Falsități ale adevărului" – a deveni furios când ceva te dezamăgește pentru faptul că „Viața trebuie să fie totalmente corectă".

Întrebări pentru discuții:

- ✓ *Cum credeți este dificil să corectezi erorile de gândire?*
- ✓ *Din care motiv apar aceste erori?*

4. **Exercițiu de antrenament *Formularea dorințelor realiste***

Obiective: Formarea abilităților de a expune dorințele în corespundere cu propriul potențial, astfel în cât să aibă șanse mari de realizare.

Relevanța pentru ședință: se pune accentul pe cunoașterea de sine și relația prezentului cu viitorul, prin stabilirea unor dorințe sau perspective realiste.

Descriere: Moderatorul prezintă câteva aspecte teoretice privind optimismul realist și necesitatea de a-ți formula scopuri, dorințe, perspective de dezvoltare care să corespundă punctelor forte ale persoanei, pentru a putea fi realizate. Formulări de tipul: *Eu trebuie să…; Ceilalți trebuie să…; Viața trebuie să…* Aceste expresii, prin care omul își exprimă dorințele conțin intenții iraționale, care pot duce persoana spre stări de nemulțumire de sine, insatisfacție de viață. Este bine ca

dorințele, preferințele, așteptările să se formuleze de către individ în termeni „preferențiali” și nu în termeni „absolutiști/rigizi” (de „trebuie cu necesitate”). Astfel, semnificațiile raționale pot fi exprimate în felul următor: *Eu prefer să…; Aș prefera ca ceilalți să…; Ar fi bine ca viața să…*
Sarcina participanților este să formuleze 5 dorințe care țin de activitatea profesională în termeni iraționali (cu „trebuie cu necesitate”) și apoi să le transforme în formulări cu semnificație rațională (în termeni preferențiali).

Întrebări pentru discuții:

- ✓ *Ce simțiți atunci când expuneți dorințele în termeni raționali?*
- ✓ *Cum învățăm elevii să gândească în termeni preferențiali?*

Temă pentru ședința următoare:

Exersați aplicarea strategiei autoreglării emoționale prin înlocuirea gândurilor/emoțiilor distructive cu gânduri/emoții constructive.

DECLARAȚIA PRIVIND ASUMAREA RĂSPUNDERII

Subsemnata, Croitoriu Nicoleta, studentă-doctorandă în cadrul Școlii doctorale Științe Sociale, de la Universitatea de Stat din Moldova, declar pe proprie răspundere că lucrarea de față este rezultatul muncii mele, pe baza cercetărilor mele și pe baza informațiilor obținute din surse care au fost citate și indicate, conform normelor etice, în note și bibliografie în conformitate cu prevederile *pct.182 din Regulamentul privind organizarea studiilor superioare de doctorat, ciclul III, aprobat de Hotărârea Guvernului Republicii Moldova Nr.1007 din 10.12.2014* cu modificărileși completările ulterioare, și cu prevederile Articolului 185[1] Cod Penal al Republicii Moldova, nr.985 din 18.04.2022 *Încălcarea dreptului de autor și a drepturilor conexe* cu modificările și completările ulterioare.

Declar că nu am folosit în mod tacit sau ilegal munca altora și nicio parte din teză nu încalcă drepturile de proprietate intelectuală ale altcuiva, persoană fizică sau juridică.

Declar că lucrarea nu a mai fost prezentată sub altă formă unei alte instituții de învățământ superior în vederea obținerii unui grad sau titlu științific ori didactic.

Data

Croitoriu Nicoleta — Student-doctorand

Potâng Angela — Conducător de doctorat

CURRICULUM VITAE

Numele/prenumele: Croitoriu D. Nicoleta

Data și locul nașterii: 03.11.1964, Loc. Suceava, jud. Suceava,România

Cetățenia: Română

Activitatea profesională:

1.09.1984 – 1.10.2023 –profesor la C.S.E.I Suceava, str.Calea Unirii, nr. 7-9, Suceava, Jud. Suceava, România

Studii:

2018-2023 Universitatea de Stat din Moldova, studii de doctorat în cadrul Școlii Doctorale Științe Sociale și ale Educației, Psihologie generală;

2015-2017 UPS ,,Ion Creangă" Chișinău, Facultatea de Psihologie și Psihopedagogie specială, Chișinău, diplomă de master;

2013-2015 USV Suceava, Facultatea de Științe ale Educației, domeniul Științe ale Educației, diplomă de master – managementul instituțiilor educaționale;

2007-2010 USH, Facultatea de psihologie și pedagogie Brașov, diplomă de licență - psihologie;

2003-2005 Colegiul Tehnic ,,IonHolban" Iași, şcoală postliceală,specializarea textile-pielărie , creator proiectant îmbrăcăminte,tehnician şi/sau maistru;

1990-1993 Colegiul Vasile Lovinescu Fălticeni şcoala de maiştri horticoli, profil horticol,

Stagii de cercetare și formare profesională:

14.06. - 24.08.2023 - programul de formare**„**Google teacher nivelul 1 intermediar", acreditat prin O.M.E. nr. 3673 din 02.05.2022

01.01. -30.06. 2022 - program formare: Dezvoltarea și eficientizarea gândirii științifice la cadrele didactice,UPS Ion Creangă Chișinău, Facultatea de Psihologie și Psihopedagogie specială,

14.01.- 10.06.2022 -program formare: Dezvoltarea și eficientizarea gândirii științifice la cadrele didactice, UPS Ion Creangă Chișinău, R.Moldova

01.-15.12.2021 -program formare ,,ImplementareaStrategiei Naționale Anti-bullying", CCD Suceava, Vivid Education

09.2019-02.2020 -curs de formare - Integrarea școlară a copiilor cu CES, proiect POCU

10.02.-30.03.2020 -curs de formare, Responsabil cu protecția datelor cu character personal, M.M.J, MEN, / CCD Sv.

20.11.-18.12.2020 - curs de perfecționare, Expert în egalitate de șanse, MMJS, MEN

09.2019-02.2020 - formare continua:Integrarea școlară a copiilor cu CES, MEC,Fundația Romanian Angel

12.03.-30.03.2018 - curs formare continuă, Pedagog de recuperare, E.C.T.S.,M.M.F.P.S. C.C.D SUCEAVA, Asociația Didakticos

18.06.2018 - activitate de formare: Metode de intervenție pentru incluziunea școlară a persoanelor cu autism - modul I., MEN, ISJ Suceava,ASPA, CJ Suceava

1996- grad didactic I; 1993- grad didactic II; 1990-definitivat, 1990-titulatizare.

Participări în proiecte științifice naționale:

- membru proiect Erasmus+ nr.2022-1-RO01-KA121-SCH-000063707,derulat 01.06.2022-31.08.2023, Franța
- membru proiect Erasmus+ nr. 2018-1PL01-KA299-050641_3, derulat 01.09.2018-31.08.2021, Lituania, Polonia, Turcia, Italia, Grecia, România
- coordonator proiecte educaționale (cu unități școlare, regii autonome, societăți comerciale)

- coordonator parteneriate educaționale cu școli din diferite județe, R. Moldova, Ukraina
- coordonator proiect Programul Operațional Comun Uman **(**POCU), pentru elevi (25 elevi), Atelierul de practică,2021

- proiect transfrontalier Suceava-Cernăuți, învățământ special, (România- Ucraina)

Participări la foruri științifice locale, naționale, internaționale:

1. Conferință Științifică Internațională - Identities in the spotlight. dialogue in a global world Section: Communication, Journalism, Education Sciences, Psychology and Sociology, Universitatea Dimitrie Cantemir, Târgu Mureș, (Târgu Mureș 2023);
2. International conference of applied psychology, USM, (Chișinău 2022);
3. Conferință Științifică Internațională- Perspectivele și Problemele Integrării în Spațiul European al Cercetării și Educației, Universitatea de Stat Bogdan Petriceicu Hașdeu,(Cahul 2022);
4. Conferința științifică națională cu participare internațională „Integrare prin Cercetare și Inovare" (Chișinău, 2021);
5. Conferință Științifică Internațională-Perspectivele și Problemele Integrării în Spatiul European al Cercetării și Educației, Universitatea de Stat din Cahul Bogdan Petriceicu Hașdeu, 2021
6. Jurnalul român de studii psihologice, RJPS Universitatea Hyperion, (București, 2021);
7. Conferința științifică națională cu participare internațională „Integrare prin Cercetare și Inovare" (Chișinău 2020);
8. Conferință Științifică Internațională, Perspectivele și Problemele Integrării în Spatiul European al Cercetării și Educației, U.S.Cahul Bogdan Petriceicu Hasdeu, (Cahul 2020);
9. Academia Română,Filiala Cluj Napoca, Institutul de Istorie George Barițiu, Studii și cercetări din domeniul științelor socio-umane, Departamentul de cercetări socio-umane, (Cluj Napoca, 2019);
10. Conferință Științifică Internațională, Vladivostok Russia, (St.Petersburg 2019);
11. Conferință Științifică Internațională, Integrare prin cercetate și inovare, USM, (Chișinău 2019);
12. Conferință științifică anuală a doctoranzilor, UPS Ion Creangă, (Chișinău 2019);
13. Conferință științifică anuală - Cadru didactic promotor al politicilor educaționale, Universitatea de Stat din Moldova, (Chișinău 2019);
14. Congres internațional al Dascălilor români, (Bacău 2019);
15. Conferința Multidisciplinară Internațională Speciali dar ...egali, (Dîmbovița 2019);
16. Conferință științifică internațională -Formarea inițială și continuă a psihologilor în domeniul protecției copilului față de violență, UPS Ion Creangă, (Chișinău 2018);
17. Conferința internațională multidisciplinară – Profesorul Dorin Pavel, Academia de Științe Tehnice din România, Asociația Generală a Inginerilor din România Filiala Cluj, Știință și inginerie, (Cluj-Napoca 2018);

Apartenență la societăți/asociații științifice naționale:

- membru al Corpului național de experți în management educațional din 11.07.2014
- membru Consiliu Consultativ - învățământ special și special integrat, ISJ Suceava
- membru Consiliu Consultativ-compartimentul curriculum și inspecție școară -aria curriculară Tehnologii, ISJ Suceava
- metodist ISJ Suceava, începând din 2012, până în prezent 2023
- membru comisie evaluare a probei de interviu în concursul de ocupare a funcției de directori,
- membru Consiliul de Administrație al CSEI Suceava, 2001,2002,2021,2022, 2022,2023
- monitor de calitate la examenul de calificări profesionale a absolvenților învățământului profesional special cu durata de 4 ani, nivel 3, sesiunea iulie 2022,2023
- formator Casa Corpului Didactic Suceava

Competențe lingvistice:

Limba română - maternă

	Abilitatea de a citi	Abilitatea de a scrie	Abilitatea de a vorbi

Limba franceză	B2	B1	A1
Limba rusă	B2	B1	A1

Niveluri: A1/A2: Utilizator elementar -B1/B2:Utilizator independent -C1/C2:Utilizator experimentat

Date de contact

***Date de contact de serviciu*:** Centrul Şcolar de Educaţie Incluzivă Suceava, str. Calea Unirii, nr. 7-9, tel. 0230257489, loc.Suceava, jud. Suceava, România.

***Date de contact personale*:** 0724149097, croitoriun@yahoo.com; croitoriun@gmail.com