

UNIVERSITATEA DE STAT DIN MOLDOVA

Cu titlul de manuscris

CZU 159.942.(043.3)

GORINCIOI VERONICA

**STUDIUL SINDROMULUI ARDERII EMOTIIONALE LA
CADRELE DIDACTICE UNIVERSITARE DIN PERSPECTIVA DE
GEN**

Specialitatea 511.01 – Psihologie generală

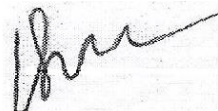
Teză de doctor în psihologie

Conducător științific:



PLATON Carolina
dr.hab. în ped., dr. În
psihol., profesor
universitar

Autor:



GORINCIOI Veronica

CHIȘINĂU, 2015

© Veronica Gorincioi, 2015

CUPRINS

ADNOTARE (română, rusă, engleză)	5
LISTA ABREVIERILOR	8
INTRODUCERE	9
1. ABORDAREA TEORETICĂ PRIVIND PROBLEMATICA FENOMENULUI ARDERII EMOȚIONALE	18
1.1. Fenomenul arderii emoționale: definiții și teorii.....	18
1.2. Simptome ale arderii emoționale	24
1.3. Factori ce condiționează apariția sindromului arderii emoționale	27
1.3.1. Problematika arderii emoționale în studiile psihologice de gen	32
1.3.2. Stresul și arderea emoțională la profesori	34
1.3.3. Intereferențe ale temperamentului în manifestarea arderii emoționale	36
1.3.4. Satisfacția în muncă și arderea emoțională la profesori	39
1.4. Consecințele arderii emoționale	41
1.5. Concluzii la capitolul 1	45
2. CERCETAREA EXPERIMENTALĂ A MANIFESTĂRII SINDROMULUI ARDERII EMOȚIONALE LA PROFESORII UNIVERSITARI DIN PERSPECTIVA DE GEN	47
2.1. Organizarea și desfășurarea cercetării sindromului arderii emoționale la profesorii universitari	47
2.2. Analiza rezultatelor studiului sindromului arderii emoționale la profesorii universitari în relație cu genul, vârsta cronologică și stagiul în muncă	52
2.3. Analiza rezultatelor studiului sindromului arderii emoționale la profesorii universitari în relație cu stresul, temperamentul și satisfacția în muncă.....	71
2.4. Prezentarea profilului psihologic al profesorului predispus arderii emoționale.....	86
2.5. Concluzii la capitolul 2	89
3. PREVENIREA ȘI DIMINUAREA SINDROMULUI ARDERII EMOȚIONALE LA PROFESORII UNIVERSITARI	91
3.1. Prezentarea generală a Programului de prevenire și diminuare a sindromului arderii emoționale la profesorii universitari.....	91

3.2. Proiectarea și implementarea Programului de prevenire și diminuare a sindromului arderii emoționale la profesorii universitari	93
3.3. Evaluarea eficienței Programului de prevenire și diminuare a sindromului arderii emoționale la profesorii universitari.....	105
3.4. Concluzii la capitolul 3	117
CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI	118
BIBLIOGRAFIE	123
ANEXE	137
Anexa 1. Metodele de cercetare utilizate	137
Anexa 2. Analiza rezultatelor experimentului de constatare	142
Anexa 3. Analiza rezultatelor grupelor de experiment și de control.....	166
Anexa 4. Programul de prevenire și diminuare a sindromului arderii emoționale la profesori (ședințe)	178
Anexa 5. Programul de prevenire și diminuare a sindromului arderii emoționale la profesori (fișe de lucru)	208
DECLARAȚIA PRIVIND ASUMAREA RĂSPUNDERII	222
CV-ul autoarei	223

ADNOTARE

Gorincioi Veronica. Studiul sindromului arderii emoționale la cadrele didactice universitare din perspectiva de gen. Teză de doctor în psihologie. Chișinău, 2015.

Structura tezei: introducere, trei capitole, concluzii generale și recomandări, bibliografie din 189 de titluri, 5 anexe, 123 de pagini de text de bază, 13 figuri, 32 tabele. Rezultatele obținute sunt publicate în 12 lucrări științifice.

Cuvinte-cheie: arderea emoțională, cadre didactice universitare, depersonalizarea, epuizarea emoțională, gen, reducerea realizărilor personale, stres, stagiul în muncă, satisfacția în muncă, temperament, vârstă.

Domeniul de studiu: Psihologia personalității cadrului didactic.

Scopul Determinarea surselor declanșatorii și a căilor de depășire a sindromului arderii emoționale la cadrele didactice din învățământul superior, din perspectiva de gen. Cercetarea a fost realizată prin trasarea următoarelor **obiective:** analiza aspectelor teoretice ale problemei și stabilirea particularităților ce predispun la arderea emoțională în mediul academic; stabilirea gradului de afectare din perspectiva de gen a cadrelor didactice universitare din Republica Moldova de sindromul arderii emoționale și a gradului de influență a variabilelor identificate ca declanșatorii; elaborarea și implementarea unui Program de prevenire și diminuare a arderii emoționale la cadrele didactice universitare și determinarea eficienței lui.

Noutatea și originalitatea științifică. Pentru prima dată la nivel național a fost realizat un studiu teoretico-empiric al sindromului arderii emoționale în mediul academic; a fost stabilit gradul de afectare a cadrelor didactice de sindromul burnout și identificate diferențe de gen în manifestarea arderii emoționale în raport cu tipul de temperament, nivelul stresului, stagiul, vârsta și satisfacția în muncă; a fost elaborat profilul psihologic al cadrului didactic universitar predispus spre ardere emoțională.

Problema științifică importantă soluționată constă în conceptualizarea profilului psihologic al profesorului predispus la ardere emoțională, fapt care a condus la elaborarea programului de prevenire și diminuare a arderii emoționale, în vederea aplicării în sistemul de învățământ.

Semnificația teoretică este determinată de fundamentarea teoretică a conceptului de ardere emoțională și a diferențelor de gen privind manifestarea sindromului la cadrele didactice.

Valoarea aplicativă a lucrării constă în posibilitatea de a utiliza rezultatele studiului în prevenirea dezvoltării sindromului burnout la cadrele didactice prin utilizarea datelor prezentate în profilul psihologic al cadrului didactic predispus arderii emoționale; de a diminua nivelul sindromului burnout prin aplicarea Programului de prevenire și de diminuare a sindromului arderii emoționale la cadrele didactice, care poate constitui un instrument de lucru a specialiștilor în resurse umane

Implementarea rezultatelor științifice. Rezultatele obținute au fost implementate în activitatea didactică din învățământul superior, în cadrul cursurilor universitare Psihologie generală, Psihologie organizațională, Sănătatea ocupațională, Psihologia muncii, prin comunicări la simpozioane și conferințe naționale și internaționale, precum și prin training realizat în două gimnazii raionul Ocnița.

АННОТАЦИЯ

Горинчой Вероника. Гендерные особенности синдрома эмоционального выгорания у преподавателей высших учебных заведений. Диссертация на соискание ученой степени доктора психологии. Кишинев, 2015.

Структура диссертации: Диссертация содержит: введение, три главы, общие выводы и рекомендации, библиографию из 209 названий, 5 приложений, 123 страницы основного текста, 13 рисунков, 32 таблиц. Результаты исследования опубликованы в 12 научных работах.

Ключевые слова: синдром эмоционального выгорания, деперсонализация, эмоциональное истощение, снижение личных достижений, стресс, стаж работы, удовлетворение работой, преподаватель, гендер, темперамент, возраст.

Область исследований: Психология личности педагога высшей школы.

Цель исследования заключается в изучении гендерных особенностей проявления синдрома эмоционального выгорания у преподавателей высших учебных заведений и путей его преодоления. Цель достигнута путем решения следующих **задач**: теоретический анализ литературы по проблеме эмоционального выгорания; определение выраженности синдрома и степени влияния факторов, способствующих развитию эмоционального выгорания у преподавателей высших учебных заведений Республики Молдова и их гендерных особенностей; разработка и реализация программы профилактики и коррекции изучаемого феномена в данной профессиональной среде; определение эффективности программы и разработка соответствующих рекомендаций.

Научная новизна и оригинальность. Впервые в Республике Молдова было проведено экспериментальное исследование по выявлению степени выраженности эмоционального выгорания у преподавателей высших учебных заведений, в результате которого были выявлены гендерные различия в проявлении синдрома, определены некоторые факторы, способствующие возникновению и развитию феномена и создан психологический профиль преподавателя, предрасположенного к эмоциональному выгоранию.

В рамках исследования **решена важная научная проблема** создания психологического профиля преподавателя, предрасположенного к эмоциональному выгоранию, разработана программа профилактики и коррекции синдрома у работников системы образования.

Теоретическая значимость. В ходе исследования нами было конкретизировано научное представление о феномене эмоционального выгорания, показаны гендерные особенности его проявления у преподавателей высших школ.

Прикладное значение работы состоит в разработке и внедрении программы профилактики и коррекции эмоционального выгорания, а так же в возможности использования результатов исследования для профилактики синдрома среди работников сферы образования.

Внедрение научных результатов. Теоретические и практические результаты исследования были использованы при подготовке учебных курсов по предметам «Общая психология», «Психология здоровья», «Организационная психология»; положения диссертационной работы докладывались и обсуждались на научных конференциях, а так же при реализации тренингов в 2-х гимназиях района Окница.

SUMMARY

Gorincioi Veronica. Burnout syndrome at the university teachers from the gender perspective. Thesis for degree of Doctor in Psychology. Chisinau 2015.

The structure of thesis: introduction, three chapters, general conclusions and recommendations, references (189 titles), 5 appendixes, 123 pages, 13 figures, plus 32 tables. The results are published in 12 scientific papers.

Key words: age, burnout syndrome, depersonalization, diminished personal accomplishments, emotional exhaustion, gender, work experience, job satisfaction, stress, temperament, university teachers.

Domain of study: The psychology of teacher's personality.

The purpose of this study is to determine the causes of manifestation and ways of overcoming burnout syndrome at university teachers from the gender perspective. The following **objectives** were pursued within the research: to analyse the theoretical aspects of the problem and to identify the factors that trigger the occurrence of burnout; to establish the degree to which the university teachers from the Republic of Moldova are affected by the burnout syndrome from gender perspective, as well as the degree to which the identified factors influence the development of burnout syndrome; to elaborate and implement a Program designed to prevent and diminish the occurrence of burnout syndrome at the university teachers and to establish its efficiency.

Novelty and scientific originality. This is the first time it was undertaken, at the national level, a theoretical-empirical study of the burnout syndrome within the university environment; it was established the degree to which teachers are affected by the burnout syndrome and identified gender related differences in the process of manifestation of burnout in relation to the type of temperament, the level of stress, work experience, age and work satisfaction; it was developed the psychological profile of the university teachers predisposed to burnout and it was validated a program for prevention and reduction of the burnout syndrome occurring to university teachers.

The important scientific problem solved through this research consists in conceptualisation of the psychological profile of the professor predisposed to burnout, which has led to the elaboration of a program for preventing and diminishing the occurrence of burnout syndrome, making it possible its application within the educational system.

The theoretical significance is determined by the theoretical substantiation of the burnout syndrome concept and of the gender related differences in the process of manifestation of burnout to teachers.

The applicative value of the thesis resides in preventing the development of burnout syndrome at the teachers by using the data included in the psychological profile of the teachers predisposed to burnout syndrome; for reducing the level of burnout by implementing a program for preventing and diminishing the occurrence of burnout at university teachers, which could represent a useful tool for Human resources specialists.

Implementation of the scientific results was achieved through the teaching of courses in General Psychology, Organizational Psychology, Occupational Health and Labour Psychology; through presentations made within public symposiums, national and international conferences, as well as through the training unfolded in two secondary schools from Ocnita district.

LISTA ABREVIERILOR

SAE – sindromul arderii emoționale

SB – sindrom burnout

EE - epuizarea emoțională

D - depersonalizarea

RRP – reducerea realizărilor proprii

INTRODUCERE

Actualitatea și importanța problemei abordate. Fenomenul arderii emoționale la angajați se află în atenția specialiștilor de mai bine de 40 de ani, însă cu trecerea timpului, această temă preocupă tot mai mulți psihologi, sociologi, manageri etc. Actualitatea problematicei sindromului *burnout* rezidă în faptul că principala categorie afectată sunt oamenii, un factor ce nu poate fi nici neglijat, nici exclus. Termenul de *ardere emoțională* este des utilizat atunci când se încearcă să se explice starea de stres cronic la persoanele care activează într-un domeniu ce presupune interacțiunea cu alți oameni, cum ar fi, în cazul nostru, învățământul. Datele obținute de cercetătorii străini arată că, în Europa de Est și în cea de Vest, practic, doua treimi dintre profesori sunt afectați de stresul profesional, iar o treime prezintă simptome evidente de ardere emoțională [194]. După Winefield ș.a. (2003) cadrele didactice universitare înregistrează niveluri de stres mai crescute decât alte categorii profesionale, precum inginerii, profesorii din învățământul preuniversitar, angajații din transport sau chiar față de alți angajați ai universităților cum ar fi personalul auxiliar [apud.115]. Nivelul înalt al stresului și al sindromului *burnout* în rândul cadrelor didactice universitare se datorează faptului că aceasta presupune alocarea unui volum mare de timp pregătirii corespunzătoare și nu numai.

Cadrele didactice își petrec o bună parte a timpului la locul de muncă, fiind implicate în relații atât cu beneficiarii serviciilor oferite, adică studenții, cât și cu alți colegi de serviciu: profesori, manageri etc. Toate aceste relații, necesită un mare efort emotiv, psihic, intelectual și chiar fizic. În același timp munca îndeplinită adică activitățile didactice (predare, îndrumare, evaluare) necesită și ele un mare efort. Pregătirea unui curs sau seminar necesită mai multe ore de studiu, iar realizarea activităților de cercetare implică, analiza articolelor, studiilor, lucrărilor de specialitate. Toate aceste activități sunt consumatoare de resurse (de timp, dar și financiare) cadrele didactice renunțând, de multe ori, la propriile necesități pentru a fi „la zi” cu informațiile din domeniu. De facto, am putea spune, arderea emoțională în domeniul educațional, capătă un aspect de epidemie. La prima vedere, s-ar părea că ceva nu este în regulă cu oamenii, care au devenit atât de vulnerabili în fața stresului. Totuși, majoritatea specialiștilor sunt de părere că, de fapt, s-a schimbat fundamental tot ceea ce ține de locul și modul nostru de lucru. Astăzi, serviciul a devenit un loc rece, ostil, un mediu pretențios, ceea ce duce la epuizarea emoțională, fizică și spirituală. Emoțiile și sentimentele, atât de omenești, au devenit, pentru mulți, adevărate obstacole, dacă nu chiar inamici, în calea succesului [2]. Cerințele zilnice exagerate legate de serviciu, de familie și de performanța noastră proprie nu fac altceva decât să ne erodeze energia și entuziasmul [183]. Bucuria succesului și emoțiile realizărilor sunt din ce în ce mai dificil de atins, iar aceasta conduce inevitabil la diminuarea dedicației profesionale. Când stocul emoțional

este epuizat, asistăm la o dezumanizare a persoanei. Ca rezultat, organismul nostru nu reușește să facă față situației stresante și, în aceste condiții, se dezvoltă arderea emoțională [108].

Fără îndoială, reforma educației din țară, începând cu aderarea la sistemul Bologna, care a impus restructurarea curriculumului și deci a tuturor planurilor de învățământ, a fost secondată de un spectru larg de inovații și schimbări, care au ca rezultat îmbunătățirea calității studiilor. Este de remarcat că imaginea externă asupra învățământului din Republica Moldova a evoluat pozitiv în ultimii ani, ceea ce constituie un semnal al credibilității sistemului nostru educațional. Totuși, statutul profesorului nu a suportat mari modificări, chiar, dimpotrivă, profesorul și catedrele, în general, au fost puse în fața noului, fără a avea dreptul de a schimba sau de a alege ceva. De exemplu, faptul că cercetarea științifică a fost readusă în sarcinile obligatorii ale cadrelor didactice este, în fond, un fenomen salutar. Numai că, foarte des, profesorul este pus în situația de a-și efectua cercetarea pe cont propriu. Poate aici ar trebui căutată cauza faptului că după datele prezentate de S.C.Imago pentru perioada 1996-2012, contribuția comunității științifice din țară la patrimoniul științific mondial și regional în Europa de Est este destul de modestă, situându-se la circa 0,02%, respectiv 0,25%. [51]. Astfel, slaba susținere a cercetării științifice poate transforma o idee pozitivă într-o problemă serioasă pentru cadrele didactice. La aceasta se mai adaugă mărimea normelor didactice, volumul mare al sarcinilor administrative, o remunerare ce nu poate compensa efortul depus etc. De aceea, cadrele didactice universitare se confruntă adesea în instituțiile de învățământ cu numeroase situații, care generează fenomenul arderii emoționale.

Descrierea situației în domeniul de cercetare și identificarea problemei de cercetare.

Problema arderii emoționale a fost propusă ca subiect de cercetare de către Freudemberger H. J. [136]. Printre cei care au definit esența, particularitățile și simptomele sindromului *burnout* în raport cu alte sindroame psihosomatice sunt: Zlate M. [59], Maslach C. [167], Leiter M. P. [165], Edelwich J. [190], Cooper C.L., Dewe P.J [123], Schaufeli W. B., Marek T., ș.a. [184], Michielsen H.J [173], Орел В. Е. [90], Бойко В.В. [65] ș.a. Factorii care favorizează apariția arderii emoționale și consecințele acestui fenomen au fost studiate de Bahrer-Kohler S. [108], Drafke M. [128], Maslach C. [163,164], Водопьянова Н., Старченкова Е. [70], Schaufeli W., Enzmann D. [183], Potter B. E. [179] ș.a. Fenomenul arderii emoționale în sfera educațională a fost cercetată de Barbara L. B., Marilyn L. G. [111], Barry A. F. [110], Blandford S. [115], Greenglass E., Burke R.J. [144,145], Vandenberghe R., Huberman M [194], Борисова М. В. [67], Водопьянова Н., Старченкова Е. [71], Митина Л. М. [86], Ноженкина О. С. [88], Полякова О. Б [91,92], Форманюк, Т.В. [103], ș.a. Diferențele de gen în manifestarea arderii emoționale la cadrele didactice au fost studiate de Vandenberghe R., Huberman M. [194],

Bährer-Kohler S [108], Greenglass E. R., Burke, R. J[145,146], Ogus E. [175], Водопьянова Н., Старченкова Е. [71].

În cercetarea de față ne vom baza pe modelul tridimensional elaborat de Maslach, Leiter (1981, 1982, 1988), deoarece el vizează, în special, angajații din posturile ce presupun relații cu oamenii, în cazul nostru cu studenții și colegii de catedră [162-168]. În plus, acest model, prin dimensiunea depersonalizare, clarifică și atitudinea față de ceilalți. Menționăm că în cadrul cercetării noastre vom utiliza noțiunile de *Ardere emoțională* și *Sindrom burnout* ca și sinonime, dat fiind faptul că în cadrul acestor noțiuni nu se identifică distincții semnificative.

Deși în diverse alte țări s-au efectuat studii asupra surselor sindromului *burnout* și a mecanismelor de confruntare pe care le activează cei care lucrează în învățământ, în Republica Moldova astfel de lucrări se atestă într-un număr relativ mic. Astfel, Cojocaru-Borozan, M., [4,5] a abordat aspectele formării culturii emoționale și a competențelor emoționale la cadrele didactice și rolul lor în depășirea arderii emoționale; Turchină T. [45] a definit și explicat esența și particularitățile fenomenului arderii emoționale; Coroi O. [9] a studiat impactul reglajului emoțional asupra activității de succes a educatorului; Verdeș A. [57] a cercetat manifestarea arderii emoționale la cadrele didactice (pedagogi licee/ pedagogi școala auxiliară), identificând deosebiri de gen; Ковалева Е. [79] a abordat particularitățile depășirii tensiunii emoționale la cadrele didactice; Pleșca M. [35] a tratat problema stresului profesional la cadrele didactice; Losîi E. [24] a identificat influența trăsăturilor de personalitate asupra tipului de reacționare în situație de stres ocupațional.

Alte cercetări din Republica Moldova cu această tematică au avut drept scop investigarea sindromului *burnout* la alte categorii profesionale: judecători (în comparație cu cadrele didactice) - Mereuță I., Bucun N., Rotaru G. [27]; psihologi practicieni - Misail-Nichitin D. [29]; medici - Potâng A., Coșciuc I. [41], contabili (stres ocupațional) - Potâng A., Sârbu A. [42].

Trecere sub tăcere a fenomenului de ardere emoțională a cadrelor didactice este generată probabil de faptul că foarte mult timp sindromul *burnout* era considerat o problemă individuală, și nu una colectivă, iar ca urmare, fiecare era liber să-și rezolve problema așa cum găsește de cuviință. Astfel, *actualitatea temei* este confirmată în esență și de constatarea unui *număr oarecum modest de studii* cu referire la problematica abordată de noi. Respectiv, lipsa unor rezultate concrete provenite din cercetări empirice generează dificultăți în conturarea unor politici eficiente care să vizeze problematica arderii emoționale a angajaților. În consecință, prevenirea și/sau diminuarea sindromului *burnout* devine destul de anevoioasă, iar *extrapolarea concluziilor* din literatura străină la realitatea noastră poate fi riscantă, date fiind *diferențele* dintre sistemul autohton de învățământ și cele străine.

Care este nivelul de afectare de arderea emoțională a contingentului didactic universitar din Republica Moldova, există vreo diferență de gen în manifestarea sindromului *burnout*, care ar fi sursele ce contribuie la dezvoltarea acestui fenomen și care ar fi setul de măsuri de prevenire și diminuare a apariției și dezvoltării sindromului arderii emoționale – acestea ar fi întrebările la care încercăm să răspundem prin intermediul cercetării de față. De menționat că atunci când s-a decis realizarea studiului constatativ cu referire la *problematica diferențelor de gen* în ceea ce privește manifestarea arderii emoționale la cadrele didactice din contextul universitar, s-a pornit de la o premisă mai mult de ordin practic, precum că *diferențele dintre reprezentanții sexului masculin și cel feminin nu trebuie transformate în inegalități sau dezavantaje*.

În contextul acestei lucrări, susținem ideea că profesorii care sunt conștienți de factorii și simptomele arderii emoționale, care cunosc strategiile de prevenire și de depășire a acesteia, vor fi capabili într-o măsură mai mare să evite arderea emoțională. Din acest punct de vedere, **problema cercetării** constă studierea și identificarea surselor ce declanșează arderea emoțională la cadrele didactice universitare din perspectiva de gen și elaborarea unui program de prevenire și depășire a acestui sindrom în contextul academic. Constatăm că, deși arderea emoțională este un fenomen recurent în mediul academic, nu au fost suficient clarificate modalitățile de apariție și evoluție a acestuia și nu există o consensualitate terminologică și conceptuală. În această ordine de idei, realizarea unor studii multidimensionale și complexe a acestui fenomen devine necesară.

Scopul cercetării: Determinarea surselor declanșatorii și a căilor de depășire a sindromului arderii emoționale la cadrele didactice din învățământul superior, din perspectiva de gen.

Obiectivele investigației:

- Analiza aspectelor teoretice din literatura de specialitate cu referire la fenomenul arderii emoționale și stabilirea particularităților ce predispun la arderea emoțională în mediul academic;
- Identificarea gradului de afectare din perspectiva de gen a cadrelor didactice universitare din Republica Moldova de sindromul de ardere emoțională și a gradului de influență a variabilelor identificate de noi în dezvoltarea sindromului *burnout*;
- Elaborarea și implementarea unui Program de prevenire și diminuare a sindromului arderii emoționale la cadrele didactice universitare;
- Determinarea eficienței Programului de prevenire și diminuare a sindromului arderii emoționale la cadrele didactice universitare;

- Elaborarea și propunerea recomandărilor cu privire la profilaxia și depășirea sindromului *burnout* la profesorii universitari.

Problema științifică importantă soluționată în cadrul cercetării constă în conceptualizarea profilului psihologic al profesorului predispus la ardere emoțională, fapt care a condus la elaborarea programului de prevenire și diminuare a arderii emoționale, în vederea aplicării în sistemul de învățământ.

Metodologia cercetării științifice.

- *Metode teoretice*: documentarea științifică, analiza, sinteza, modelarea teoretică și generalizarea literaturii de specialitate privind problema de cercetare; metoda ipotetico-deductivă pentru interpretarea și explicarea rezultatelor obținute în cercetare.
- *Metode empirice*: experimentul psihologic (diagnostic, formativ), Chestionarul „Arderea Emoțională”, elaborat de Maslach și Jackson MBI-HSS [77], Scala stresului psihologic PSM-25, elaborată de Lemyr, Tessier și Fillion [71], Chestionarul de Personalitate Eysenck [36], Chestionarul de satisfacție în muncă elaborat de Constantin T. [53].
- *Metode statistico-matematice* de prelucrare a datelor: compararea mediilor (t-Student), coeficientul de corelație Bravais-Pearson, testul non-parametric Chi-Square, indici statistici distart. [25]

Noutatea științifică a rezultatelor obținute este obiectivată de următoarele:

- Pentru prima dată a fost realizat un studiu teoretico-empiric cu referire la sindromul arderii emoționale în mediul academic;
- A fost stabilit gradul de afectare a cadrelor didactice de sindromul *burnout* și identificate diferențe de gen în manifestarea arderii emoționale în raport cu tipul de temperament, nivelul stresului, stagiul, vârsta și satisfacția în muncă;
- A fost determinat *profilul psihologic al cadrului didactic universitar predispus spre ardere emoțională*;
- A fost elaborarea *Programului de prevenire și diminuare a sindromului arderii emoționale la cadrele didactice universitare*.
- A fost constatat că nivelul arderii emoționale poate fi redus cu ajutorul Programului propus pentru diminuarea arderii emoționale.

Importanța teoretică a lucrării rezidă în completarea unor viziuni teoretice cu privire la cauzalitatea sindromului arderii emoționale în mediul academic. Este definit conceptul și prezentate simptomele sindromului *burnout*. Au fost nominalizați și cercetați factorii ce declanșează arderea emoțională și identificate diferențele de gen.

Valoarea aplicativă a lucrării constă în posibilitatea:

- de a utiliza rezultatele studiului în predarea cursurilor de Psihologie generală, Psihologie organizațională, Sănătatea ocupațională, Psihologia muncii, la cursurile de pregătire a specialiștilor în resurse umane;
- de a preveni dezvoltarea sindromului *burnout* la cadrele didactice prin utilizarea datelor prezentate în profilului psihologic al cadrului didactic predispus sindromului *burnout*;
- de a diminua nivelul arderii emoționale prin aplicarea *Programului de prevenire și de diminuare a sindromului arderii emoționale la cadrele didactice*, care poate constitui un instrument de lucru util pentru specialiștii în resurse umane, psihologii ocupaționali sau managerii din instituțiile de învățământ, în vederea reducerii și profilaxiei sindromului *burnout*.

Aprobarea și implementarea rezultatelor cercetării. Materialele cercetării au fost discutate și aprobate în cadrul ședințelor Catedrei de Psihologie Aplicată a Universității de Stat din Moldova. Valoarea științifică a cercetării a fost confirmată prin comunicări la diverse conferințe naționale și internaționale: Conferință Științifică cu participare internațională, Universitatea de Stat din Moldova „Schimbarea în paradigma și practica educațională”, *Aspecte ale sindromului arderii emoționale la profesori*, Chișinău, 2008; Conferință Științifică Internațională, Ministerul Educației al Republicii Moldova, Academia de Științe din Moldova, Institutul de Științe ale Educației „Optimizarea învățământului în contextul societății bazate pe cunoaștere”, *Arderea emoțională la profesori din perspectiva de gen*, Chișinău, 2012; Conferința Științifică Națională cu participare internațională "Creșterea impactului cercetării și dezvoltarea capacității de inovare" dedicată aniversării 65 de la fondarea Universității de Stat din Moldova, *Implicații ale temperamentului în manifestarea arderii emoționale*, Chișinău, 2011; Conferință Științifică Internațională, Institutul de Științe ale Educației, „Învățământul postmodern între eficiență și funcționalitate”, *Rolul satisfacției în muncă în manifestarea arderii emoționale la profesori din perspectiva de gen*, Chișinău, 2013; Conferință Științifică Internațională, Institutul de Științe ale Educației „Educație pentru dezvoltare durabilă: inovare, competitivitate, eficiență”, *Schimbările din sistemul de învățământ și arderea emoțională*, Chișinău, 2013; Conferință Științifică Internațională, Universitatea „Alexandru Ioan Cuza” din Iași, „Gen, muncă, familie și schimbare”, *Sindromul arderii emoționale și satisfacție în muncă la cadrele didactice universitare din perspectiva de gen* ”, Iași, 2013; Conferință Științifică, Universitatea de Stat din Moldova, „Integrare prin Cercetare și inovare”, *Impactul satisfacției în muncă asupra arderii emoționale la profesorii universitari*, Chișinău, 2013

Rezultatele empirice au fost implementate în activitatea de consiliere psihologică, a serviciilor de resurse umane din diverse instituții de învățământ, în formarea inițială continuă a cadrelor didactice și psihologilor prin cursurile universitare „Psihologia generală”, „Psihologia organizațională”, „Sănătatea ocupațională”, „Psihologia muncii”. Rezultatele obținute sunt publicate în 12 lucrări științifice (în țară și peste hotare).

Structura lucrării. Teza este alcătuită din adnotare în limbile română, rusă și engleză, lista abrevierilor, introducere, trei capitole, concluzii generale și recomandări, bibliografia lucrărilor științifice, anexe, CV-ul autoarei. Volumul de bază al tezei este de 123 pagini. Lucrarea conține 13 figuri și 32 de tabele.

În **Introducere** este analizată actualitatea temei, fiind argumentată importanța investigării acesteia în contextul academic autohton. În această secțiune mai sunt prezentate scopul și obiectivele investigației, sunt indicate bazele conceptuale și metodologia cercetării, este expusă problema științifică importantă soluționată și sunt descrise importanța teoretică a rezultatelor obținute și valoarea aplicativă a lucrării este indicată aprobarea rezultatelor la care s-a ajuns..

În **Capitolul 1. Abordarea teoretică privind problematica fenomenului arderii emoționale** este examinată definiția de *ardere emoțională* în viziunea cercetătorilor H. J. Freeudenberger și G. Richelson, J. Edelwich și A. Brodsky, B. A. Potter, K. Matheny, A. Gfroerer, C. Maslach, S. E. Jackson, etc., care identifică arderea emoțională ca o reacție a organismului la mediul, la condițiile și cerințele față de muncă. El afectează în mod special profesiile ce presupun interacțiunea cu alți oameni și se referă la fenomenele de deformare personală, ce apare ca rezultat al acumulării interne a emoțiilor negative, fără posibilitatea de a le exterioriza sau a le elibera. Fenomenul arderii emoționale este analizat sub diverse aspecte. Sub aspect *clinic*, sindromul *burnout* desemnează eșuarea, uzura și epuizarea energiei sau resurselor, care îi provoacă individului o scădere globală a întregului potențial. Sub aspect *social-psihologic*, arderea emoțională se prezintă ca o stare de oboseală psihică, de decepționare și apare la oamenii cu așa-numitele profesii auxiliare. Sub aspect *organizatoric*, sindromul *burnout* este văzut ca un proces în care un profesionist angajat anterior se dezangajează de munca sa, ca răspuns la stresul sau la tensiunea resimțită. Și aspectul *social-istoric*, evidențiază impactul societății în dezvoltarea sindromului *burnout*, reducând rolul individului ca atare în dezvoltarea acestei dereglări.

Într-un cadru analitic distinct sunt prezentate componentele sindromului arderii emoționale. Astfel C. Maslach identifică trei componente, și anume: epuizare emoțională, depersonalizare, reducerea realizărilor personale. Pe lângă cele trei componente, după W. Schaufeli și D. Enzmann arderea emoțională mai înseamnă și o serie de simptome, semnale, care

indică o anumită stare. Avem *semnale de nivel individual* ce se referă la procesele care au loc în interiorul omului și care determină schimbarea atitudinii față de sine, față de propriile fapte, gânduri și emoții; *semnale de nivel interpersonal*, care apar la contactul persoanei cu colegii, clienții, rudele și oamenii apropiați; *semnale de nivel organizațional* care se caracterizată prin eficiența redusă, productivitate scăzută și performanța de muncă minimă.

În acest capitol atenția se concentrează și asupra cauzelor apariției și dezvoltării sindromului *burnout*. S-a constatat că arderea emoțională poate apărea sub influența factorilor intrinseci profesiei, individuali și determinați de mediul organizațional. Printre factorii care pot servi drept cauză în dezvoltarea arderii emoționale putem enumera : *factori generali* – genul, vârsta, stagiul profesional, starea civilă / statutul marital și tipul instituției de învățământ în care activează subiectul cercetat; *factorii organizaționali* – suprasolicitarea, ambiguitatea de rol, suportul social, satisfacția în muncă, stresul; *factorii personali* – imaginea de sine, locul controlului, tipul de temperament, nevrotismul, extraversiunea, introversiunea.

Un loc aparte este rezervat și consecințelor arderii emoționale. Drept consecințe ale sindromului *burnout* putem enumera: afectarea sănătății, scăderea autoaprecierii, crearea tensiunilor în relațiile cu familia, cu prietenii și colegii, scăderea performanței, absentismul de la serviciu și la exodul din profesie.

Capitolul 2. Cercetarea experimentală a manifestării sindromului arderii emoționale la profesorii universitari din perspectiva de gen cuprinde rezultatele demersului de constatare, care reflectă: gradul de afectare de SAE a cadrelor didactice universitare; particularitățile relațiilor dintre SAE și variabilele generale: gen, stagiul de muncă și vârstă cronologică; au fost stabilite și descrise particularitățile relațiilor dintre SAE și stres, temperament și satisfacția în muncă; sunt formulate concluzii cu privire la gradul de afectare a cadrelor didactice universitare de sindromul arderii emoționale din perspectiva de gen, este examinată diferența dintre SAE și variabilele cercetate. Sunt aduse dovezi ale validării statistice și argumentarea științifică a rezultatelor experimentale. În capitol mai sunt prezentate și descrise metodele, tehnicile și coeficienții utilizați în cadrul investigației. În baza celor constatate a fost elaborat profilul psihologic al cadrului didactic ce poate prezintă mai frecvent sindromul arderii emoționale și au fost identificate direcțiile necesare pentru elaborarea unui program, care să contribuie la prevenirea și diminuarea arderii emoționale la cadrele didactice universitare.

În Capitolul 3. Prevenirea și diminuarea sindromului arderii emoționale la profesorii universitari este făcută prezentarea generală a demersului formativ, care vizează prezentarea bazei teoretice a elaborării programului psihologic, care are drept scop prevenirea și diminuarea nivelul arderii emoționale la cadrele didactice. Acesta are drept *obiective* familiarizarea cu

noțiunea de ardere emoțională (cunoașterea cauzelor, caracteristicilor și consecințelor acestui fenomen), diminuarea nivelului de ardere emoțională și de stres prin dezvoltarea strategiilor *coping* și competențelor emoționale, ridicarea nivelului autoaprecierii, dezvoltarea unei motivații de succes, restructurarea cognitivă, dezvoltarea abilităților sociale și îmbunătățirea sănătății (yoga). Mai găsim descrierea reacțiilor participanților la ședințele training-ului; prezentarea evaluării eficienței Programului de prevenire și diminuare a SAE prin compararea rezultatelor obținute de cadrele didactice din grupul experimental și din cel de control la etapa test și retest, sunt demonstrate diferențele semnificative, care indică eficiența ședințelor psihologice.

Concluziile generale și recomandările reprezintă o sinteză a rezultatelor obținute în demersul de constatare, de formare și de control. În baza lor sunt propuse recomandări și sugestii pentru psihologi, cadre didactice, specialiști ai serviciului resurse umane, manageri. Realizarea lor va contribui la depășirea dificultăților de adaptare a tinerilor specialiști din domeniul educației, la prevenirea și diminuarea nivelului de ardere emoțională a cadrelor didactice deja încadrate în câmpul muncii din Republica Moldova. În final, sunt prezentate, de asemenea, și limitele acestui studiu, ce servesc totodată ca recomandări pentru viitoarele cercetări cu privire la sindromul arderii emoționale la profesori.

1. ABORDAREA TEORETICĂ PRIVIND PROBLEMATICA FENOMENULUI ARDERII EMOȚIONALE

1.1. Fenomenul arderii emoționale: teorii și definiții

De regula, construirea unui model teoretic se bazează pe teorii și idei deja existente. Nu este și cazul nostru, din simplul motiv că noțiunea de ardere emoțională a evoluat mai degrabă empiric, ca un concept teoretic, provenind din ”perceperea sa ca problemă socială” [183, p. 8]. În urma analizei literaturii în domeniu, ne-am axat pe două perspective de explicare a evoluției conceptului de ardere emoțională. Prima este cea propusă de **Barbara M. Byrne** (2006), care identifică în dezvoltarea teoriilor arderii emoționale patru abordări (*clinic, social-psihologic, organizatoric, social-istoric*) care, deși se suprapun în multe privințe, pornesc în explicarea acestui concept din unghiuri de vedere diferite [apud 194]. Al doilea autor, perspectiva căruia o prezentăm este **Mielu Zlate** (2007). Psihologul român, în tentativa de a grupa și a sistematiza multitudinea de modele ale sindromului *burnout*, a propus împărțirea lor în două categorii: modele *nespecifice*, originare din diferite teorii ale stresului, dar încadrate în cerințele SB; modele *specifice*, elaborate în baza teoriilor despre *burnout* [59].

Prima abordare, propusă de Barbara M. Byrne a fost cea *clinică*, avându-l ca reprezentant pe psihanalistul germano-american *Herbert Freudenberger*. Autorul a introdus pentru prima dată termenul de *burnout* în terminologia medicală și psihologică în anul 1974, într-un articol intitulat *Staff burn-out* [136]. Psihanalistul s-a inspirat din nuvela *Un caz de Burn-out*, publicată în 1960 de Graham Greene, care descria trăirile unui personaj consumat emoțional de cerințele vieții cotidiene [183]. Ulterior Freudenberger utilizează noțiunea pentru a desemna eșuarea, uzura și epuizarea energiei sau resurselor, care îi provoacă individului o scădere globală a întregului potențial [93,169]. Din practica sa zilnică Freudenberg și-a dat seama că oamenii sunt adesea victime ale incendiilor, ca și casele. Totul apare ca efect al tensiunilor produse de lumea complexă, ceea ce cauzează consumul excesiv al resurselor interne. Prezentând concluziile la care a ajuns în urma observațiilor făcute asupra lucrătorilor din instituțiile medicale cu profil psihiatric, autorul a comparat ceea ce se întâmplă cu angajații cu un foc, care lasă un gol imens în interior, chiar dacă învelișul extern pare mai mult sau mai puțin intact [136]. Pentru Freudenberger, sindromul *burnout* reprezintă nu altceva decât *distresul*, sau stresul psihic negativ, generat de munca prea intensă și de lipsa preocupărilor pentru nevoile personale.

Cristina Maslach și *Susan E. Jackson*, (1981, 1986, 1993) au pus baza *abordării social-psihologice* a sindromului *burnout*, elaborând împreună modelul tridimensional al arderii

emoționale. Autorii au reușit să separe conținutul sindromului *burnout* de cel al *distresului*, fundamentând teoretic existența fenomenului arderii emoționale [13,19,20,21,165,169,184]. Marele avantaj al concepției propuse a fost transformarea arderii emoționale dintr-o *problemă individuală* într-o *problemă a mediului de muncă*, a mediului interrelațional și psihosocial [167]. S-a pus accent pe cercetarea orientată spre subiect, în încercarea de a identifica condițiile din mediul de muncă, care favorizează epuizarea [194]. În baza studiilor întreprinse, a fost elaborat Inventarul de Măsurare a Arderii Emoționale (MBI), care este utilizat cu succes și la momentul actual. Conform autorilor „....arderea emoțională apare ca rezultat al acumulării interne a emoțiilor negative, fără posibilitatea de a le exterioriza sau de a le elibera. Aceasta duce la epuizarea resurselor emoționale și energetice ale omului, făcându-l vulnerabil în fața stresului” [165, p. 6]. După Maslach, arderea emoțională se prezintă ca o stare de oboseală psihică, de decepționare și apare la oamenii cu așa-numitele profesii auxiliare (helpere).

În anul 1986, Maslach identifică trei componente ale sindromului arderii emoționale, și anume: epuizarea emoțională, depersonalizare, reducerea realizărilor personale [148,165,167]. Cele mai multe controverse în modelul dat le-a generat natura relațiilor dintre cele trei componente ale sindromului *burnout* [173]. După mai multe cercetări, Leiter (1993) a ajuns la concluzia că depersonalizarea este o funcție distinctă a arderii emoționale, în timp ce reducerea realizărilor proprii se poate dezvolta și independent de epuizarea emoțională și depersonalizare. Aceste constatări sunt foarte importante pentru mediile organizaționale și permit remedierea reducerii realizărilor personale prin creșterea gradului de implicare proprie [150].

La sfârșitul anilor 90, Maslach propune utilizarea termenului de “ardere profesională”, în loc de “ardere emoțională”, argumentând această modificare prin faptul că arderea emoțională este legată exclusiv de munca de la serviciu, numind-o „o eroziune a implicării în muncă” [166, p. 190]. Tot în această perioadă, în urma revizuirii conceptului, Maslach și Leiter au propus un model aplicabil și în alte contexte, decât cel al domeniului serviciilor. Ca răspuns la extinderea conceptului *burnout* în toate sferele de activitate umană au survenit și modificări în structura lui. Autorii propune substituirea componentei *depersonalizarea* prin *cinism*, iar *reducerea realizărilor personale* prin *ineficacitate*, ceea ce permite un spectru mai larg de aplicare [167]. Această perspectivă a condus la elaborarea unui model bazat pe potrivirea / nepotrivirea dintre individ și șase arii ale mediului de muncă: volumul de muncă, capacitatea de control, recompensa, grupul sau comunitatea, corectitudinea și valorile [164]. Cercetarea lor a demonstrat existența unui raport direct proporțional între nepotrivirea dintre persoană și ocupație și probabilitatea apariției *burnout*-ului [163]. În mod similar, cercetătorii au observat că indivizii

care sunt afectați de *burnout* pot, de asemenea, să prezinte manifestări ale unor boli fizice și psihice.

De menționat că Maslach împreună cu colega sa Leiter, a definit ca antiteză a sindromului *burnout* – angajamentul (*work engagement*), acesta caracterizându-se prin *energie, implicare/dedicație* și *eficacitate*, opuse epuizării, cinismului și lipsei de eficacitate [165,167]. Inițial, angajamentul era privit de autori ca partea opusă a arderii emoționale, fapt ce nu a fost confirmat de cercetările ulterioare. Astăzi, angajamentul și sindromul *burnout* sunt abordate ca două fenomene independente. Eficiența angajaților este demonstrată de dezvoltarea și creșterea lor la locul de muncă. Accentul pus pe angajament contribuie la construirea unor organizații eficiente [148,181].

Cary Cherniss (1980) a identificat, ca și Maslach, legăturile dintre epuizare și caracteristicile specifice ale mediului de lucru, numai că el a prezentat lucrurile din punct de vedere **organizatoric**. Astfel s-a născut modelul procesual, care este a treia abordare. Cherniss găsește explicația apariției arderii emoționale, considerând că aceasta apare în procesul când individul învață să răspundă stresului la locul de muncă, încă la etapa de debut profesional [70,71,150,169]. Astfel, autorul a ajuns la concluzia că *burnout*-ul evoluează treptat în trei etape distincte. Prima este legată de perceperea stresului și se manifestă ca o consecință a dezechilibrului dintre exigențele muncii și resursele individului. A doua etapă reprezintă tensiunea, reacția emoțională, apărută ca rezultat al dezechilibrului cauzat de neconcordanța planului idealizat cu cel real. În a treia etapă au loc schimbări de atitudini și comportamente, în vederea reducerii tensiunii emoționale și a depășirii stării respective. În baza descrierii acestor etape, Cherniss a definit *burnout*-ul ca “ proces în care un profesionist angajat anterior se dezangajează de munca sa, ca răspuns la stresul sau la tensiunea resimțită” [apud 59, p.18]. Deși punctul de vedere organizatoric nu și-a găsit mulți adepți, este totuși de menționat că anume Cherniss a susținut faptul că *burnout*-ul este un fenomen dinamic, cu evoluție în timp. Cea mai gravă lacună a teoriei este “supraincluderea”, cum este numită acumularea sub umbrela *burnout*-ului a mai multor variabile, ceea ce împiedică conturarea *burnout*-ului ca o construcție separată [123].

Cel de-al patrulea punct de vedere în abordarea conceptului de ardere emoțională este cel **social-istoric**, prezentat de psihologul american Seymour Bernard Sarason (1983). Autorul evidențiază impactul societății în dezvoltarea sindromului *burnout*, reducând rolul individului ca atare în dezvoltarea acestei dereglări. Ulterior și Maslach, în urma revizuirii teorii sale, a acceptat faptul că mediul și societatea joacă un rol major în dezvoltarea arderii emoționale. Sarason a

subliniat modificarea valorilor actuale ale societății și modul de percepție a priorităților, ceea ce a și schimbat comportamentul indivizilor în timpul muncii. El a argumentat că, atunci când condițiile sociale nu sunt de natură să susțină o preocupare personală pentru alții, este dificil de menținut un angajament personal în domeniul serviciilor și profesiilor sociale [apud 194].

A doua perspectivă propusă este cea lui Mielu Zlate. Autorul grupează multitudinea de teorii în două categorii: modele *nespecifice*, originare din diferite teorii ale stresului, dar încadrate în cerințele SB; modele *specifice*, elaborate în baza teoriilor despre burnout.

În cazul celor *nespecifice*, merită a fi menționate **modelele burnout centrate pe coping**, Pedro R. Gil-Monte, Peiro Silla Jose M (1997), Perlman și Hartman (1981), care încearcă să identifice și să explice rolul pe care strategiile coping le au în raport cu burnout și **modele centrate pe gestiunea resurselor**, S. E. Hobfoll, (1989), care explică apariția sindromului *burnout* prin dezechilibrul ce apare între resursele pe care individul le posedă sau se așteaptă să le achiziționeze și cele pe care el le consumă sau le pierde.

Modele nespecifice :

1) *Model burnout centrate pe coping*. Pedro R. Gil-Monte susține ideea că arderea emoțională este, de fapt, o formă de *coping* la stresul profesional, apariția lui fiind determinată, mai întâi de toate, de dereglările și complicațiile care apar în organismul uman ca rezultat al procesului activității profesionale [141]. Numai că autorul sugerează că epuizarea emoțională și reducerea realizărilor personale sunt simptome ale arderii emoționale, pe când depersonalizarea rămâne ca o strategie *coping* vizavi de stresul profesional. El conceptualizează arderea emoțională ca un răspuns la percepția stresului profesional, după o reevaluare cognitivă, când celelalte strategii *coping* nu sunt eficiente pentru reducerea efectelor stresului existent. Altfel spus, după Gil-Monte, sindromul *burnout* este ultima încercare a organismului uman de a se proteja în fața stresului profesional.

2) *Modelul interacțional* propus de Perlman și Hartman își are rădăcinile în conceptul tranzacțional al stresului [71]. Potrivit autorilor, epuizarea este rezultatul unei tranzacții complexe între nevoile individuale, resurse și cererile venite din mediu [169]. Modelul acestor autori are un accent cognitiv-perceptual, care identifică factorii individuali și organizaționali specifici epuizării. În acest model, cele trei dimensiuni ale *burnout*-ului propuse de Maslach se reflectă în trei categorii de stres: fiziologic, concentrat pe simptome fizice (epuizarea emoțională) ; afectiv-cognitiv, concentrat asupra atitudinilor și sentimentelor (depersonalizarea); comportamental, concentrat pe simptome comportamentale (reducerea realizărilor personale). Modelul conține patru etape: 1) apariția stresului depinde de abilitățile persoanei de a face față factorilor stresogeni; 2) percepția stresului este în concordanță cu nevoile și valorile persoanei; 3)

răspunsul la factorul stresogen, care poate fi fiziologic, afectiv/cognitiv și comportamental; 4) sechelele stresului - experiența de stres cronic (*burnout*) - este plasată de autori la această etapă.

3) *Modelul conservării/pierderii resurselor*, propus de Hobfoll în cazul explicării stresului, a fost extras de autor și colaboratorii săi și aplicat și în cazul AE. Trebuie menționat că dintre cele trei surse posibile generatoare de stres (limitarea resurselor, pierderea efectivă a resurselor, investirea resurselor, fără a fi însoțită de rezultatele scontate) doar ultima este considerată ca bază a SAE [150]. De menționat faptul, că după Hobfoll oamenii sunt mai tentați să evite pierderile resurselor, decât atingerea scopurilor propuse. Astfel, sindromul *burnout* apare „.... ca proces de uzură și drenare a energiei... sau din combinarea oboselii psihice, a istovirii emoționale și cognitive, care se dezvoltă gradual în timp” [apud 59, p. 608]. Evenimentele stresante/traumatizante asociate depresiei nu tot timpul generează AE, uneori individul reușește să-și restabilească resursele și echilibrul emoțional, psihic și fizic.

În categoria modelelor *specifice* ale sindromului arderii emoționale, Mielul Zlate include: **modelul procesual** Cherniss (1980), **modelul tridimensional** C. Maslach, S. Jackson, (1981); M. Leiter, C. Maslach, (1988); **modelul fazic** Golembiewski, Munzenrider, (1984/1988).

Modelul fazic. Referitor la evoluția sindromului *burnout*, Golembiewski, Munzenrider (1986) sunt de părere că epuizarea emoțională este ultima etapă a *burnout*-ului [apud 59]. Potrivit autorilor, AE debutează cu depersonalizarea, care conduce ulterior la scăderea autoaprecierii, reducerea realizărilor proprii și, mai apoi, se dezvoltă epuizarea emoțională [108, 169, 184]. În același timp, studiile lui Leiter și Maslach (1988) demonstrează că epuizarea emoțională se dezvoltă prima, ea servind drept cauză a apariției depersonalizării [apud 194]. Conform autorilor citați, tendința de evaluare negativă a propriilor realizări se dezvoltă ultima. În orice caz, studiul longitudinal realizat de Lee și Ashforth (1993), care compară aceste două modele, oferă suport datelor prezentate de Leiter și Maslach [108, 159].

La finele anilor 80, diversitatea modelelor teoretice ale sindromului arderii emoționale a permis elaborarea unor metode mai exacte de cercetare, care au contribuit la o mai bună cunoaștere și studiere a fenomenului. Astfel, au fost create metode ca *Maslach Burnout Inventory*, *Staff Burnout Scale*, *Tedium Scale* sau *Burnout Measure*, *Burnout Scale for Health Professionals* etc. [150, 184]. Până în prezent, cea mai cunoscută și aplicată metodă rămâne chestionarul MBI (*Maslach Burnout Inventory*) [167].

Multitudinea de teorii, în încercarea de a explica fenomenul arderii emoționale, au dat naștere și unui mare număr de definiții. Deși fiecare a contribuit la înțelegerea și explicarea fenomenului *burnout*, lipsa de claritate și consens împiedică avansarea în cercetarea

fenomenului, atât la nivel teoretic, cât și la nivel practic. În încercarea de a explica acest fenomen, psihologii au abordat o multitudine de factori, condiții și simptome, începând cu gripa și terminând cu depresia. După Freeudenberger și Richelson „arderea emoțională este o stare de epuizare fizică și emoțională, care rezultă din condițiile de muncă și din tendința de a realiza unele așteptări nerealiste, impuse de sine sau de valorile societății” [137, p.8]. După Edelwich și Brodsky, „sindromul *burnout* este o pierdere progresivă a idealismului, a energiei și a scopului, situație cu care se confruntă angajații din profesiile sociale, ca urmare a condițiilor de muncă” [131, p.10]; Pentru Beverly A. Potter, „*burnout* este depresia cauzată de muncă ” [179, p.12]. Matheny, Gfroerer și Harris au descris sindromul arderii emoționale „...ca o pierdere de idealism și entuziasm pentru muncă” [169, p.75]. Cherniss a înțeles *burnout*-ul „ca proces în care un profesionist angajat anterior se dezangajează de munca sa, ca răspuns la stresul sau la tensiunea resimțită” [apud 59, p.18].

În mediul cercetărilor sindromului arderii emoționale cel mai des se recurge la definiția oferită de C. Maslach. Conform acestei autoare, arderea emoțională se referă la fenomenele de deformare personală „...ce apare ca rezultat al acumulării interne a emoțiilor negative, fără posibilitatea de a le exterioriza sau de a le elibera. Aceasta conduce la epuizarea resurselor emoționale și energetice ale omului, făcându-l vulnerabil în fața stresului” [165, p. 6]. Maslach a stabilit caracteristicile pentru arderea emoțională și a definit epuizarea sau oboseala emoțională ca fiind acea stare de golire de energie emoțională, însoțită de impresia că propriile resurse emoționale nu sunt adecvate pentru gestionarea situației [150]. Când o persoană se află într-o stare de epuizare emoțională avansată, ea se simte secătuită de muncă, se simte chiar de dimineață obosită, epuizată și frustrată; depersonalizarea se referă la tendința de a-i trata pe oameni ca pe niște obiecte, de a nu fi interesat de ceea ce se întâmplă cu ei; și reducerea realizărilor personale sau tendința de evaluare negativă a propriilor realizări se caracterizează prin faptul că angajatul percepe că are realizări personale reduse, conștientizează că nu poate face față problemelor, că nu are o influență benefică asupra celorlalți, nu se simte atras de munca sa [167].

Prin urmare, putem afirma că fenomenul arderii emoționale este o reacție a organismului la mediul, condițiile și cerințele de muncă. El afectează în mod special profesiile ce presupun interacțiunea cu alți oameni și se referă la fenomenele de deformare personală, ce apare ca rezultat al acumulării interne a emoțiilor negative, fără posibilitatea de a le exterioriza sau a le elibera. Sindromul se caracterizează prin trei simptome: epuizarea emoțională, depersonalizarea și reducerea realizărilor personale, care pot fi măsurate cu ajutorul Chestionarului MBI.

1.2. Simptomele arderii emoționale

În cercetarea de față ne vom baza pe modelul tridimensional Maslach (1981, 1982, 1988), deoarece el vizează, în special, angajații din posturile ce presupun relații cu oamenii, în cazul nostru cu studenții și colegii de catedră, astfel că îl vom prezenta mai amplu. În plus, acest model, prin dimensiunea depersonalizare, clarifică și atitudinea față de ceilalți.

În explicarea SAE, Maslach și colegii săi pornesc de la ideea că *burnout* nu ar trebui să fie privit ca o stare statică, ci mai degrabă ca un proces dinamic. În baza cercetărilor întreprinse pe parcursul anilor, când s-au făcut observații asupra angajaților din profesii sociale, orientate spre interacțiune intensă cu alți oameni, Maslach și Jackson (1981) au stabilit trei componente ale sindromului arderii emoționale: *epuizarea emoțională*, ca dimensiune afectiv-motivațională; *depersonalizarea*, ca dimensiune interpersonal-evaluativă și *reducerea realizărilor proprii*, ca dimensiune cognitivă, autoevaluativă [4,13,70,71,90,150,165,167,183]. Această abordare tridimensională este în prezent acceptată ca modelul cel mai cuprinzător în explicarea fenomenului. Astfel, dezvoltarea sindromului de ardere emoțională este anticipată de o perioadă de activitate intensă, când persoana este copleșită de muncă, în detrimentul necesităților sale din alte domenii ale vieții private, sindromul *burnout* jucând rolul de mecanism de *coping* [98]. Aceasta duce la dezvoltarea primului simptom al arderii emoționale - epuizarea emoțională.

a) *Epuizarea emoțională*, este prima componentă a SAE și se exprimă prin senzația de oboseală și dezechilibru emoțional, provocat de lucru. Senzația de oboseală nu trece după somnul de noapte. După perioadele de odihnă (week-end, concediu), ea devine mai slab exprimată, dar odată cu întoarcerea la serviciu, revine cu aceeași intensitate [100]. Suprasolicitățile emoționale și imposibilitatea de restabilire a energiei duc la încercarea de autosalvare prin înstrăinare. Persoana devine incapabilă să muncească cu aceeași energie. Lucrul este îndeplinit formal. Epuizarea emoțională reprezintă semnul principal al arderii emoționale [108,190].

b) A doua componentă a sindromului *burn-out* este *depersonalizarea*. În sfera socială, depersonalizarea presupune lipsa emoțiilor, relația inumană și cinică cu studenții, cu colegii de catedră (în cazul nostru). Studentul este perceput ca un obiect depersonalizat și, de obicei, este tratat cu indiferență. Atitudinea negativă față de munca îndeplinită cauzează pesimismul, lipsa dorinței de a comunica, însoțită de un comportament de ignorare. Inițial, persoana afectată de arderea emoțională își reține emoțiile, dar treptat îi este greu să se abțină și în final poate deveni agresivă.

c) *Reducerea realizărilor personale*, a treia componentă a arderii emoționale, este însoțită de scăderea autoaprecierii persoanei. Principalele manifestări ale simptomului sunt:

tendința spre aprecierea negativă a propriei persoane, a realizărilor și succeselor sale profesionale, negativism în raport cu obligațiunile de serviciu, scăderea motivației profesionale etc. Individul pierde speranța în perspectivele sale profesionale, are mai puțină satisfacție de la serviciu și, drept rezultat, îi apare sentimentul de incompetență, de sortire la insucces. În acest caz, deja se poate vorbi despre o ardere completă a specialistului. Persoana încă păstrează aparențele respectabile, dar la o examinare mai profundă, devin evidente „privirile goale” și „inima rece”: toată lumea i-a devenit indiferentă. Oricât ar fi de paradoxal, sindromul de ardere reprezintă un gen de mecanism de apărare al organismului, deoarece impune dozarea și distribuirea cu economie a resurselor energetice.

Pe lângă cele trei componente identificate de către Maslach, arderea emoțională reprezintă un sindrom mult mai complex, ce se compune din o multitudine de simptome, semnale, care indică o anumită stare. Cercetările arată că răspunsurile fiziologice la sindromul *burnout* cel mai des întâlnite: oboseală, tensiune și dureri scheleto-musculare, simptome cardiace și hipertensiune, dureri de cap, tulburări digestive, probleme respiratorii, tulburări ale somnului, pierderea vocii, răspunsuri emoționale precum sentimentul de vinovăție, resentimente, frustrare, autocompătimire, pierderea încrederii, sentimentul de copleșire, depresie, dependență de preparate psihotrope, suicid [96,103,156,179].

Psihologii Schaufeli și Enzman (1998) au propus clasificarea opțională a simptomelor pe trei nivele: individual, interpersonal și organizațional [183].

I Semne de nivel individual se referă la procesele care au loc în interiorul omului și care determină schimbarea atitudinii față de sine, față de propriile fapte, gânduri și emoții. Autorii grupează semnalele de la acest nivel în cinci categorii: afective, cognitive, fizice, comportamentale și motivaționale.

1. *semne afective:*

- starea de spirit depresivă, • epuizare emoțională, • tensiunea crescută, anxietate;

2. *semne cognitive:*

- neputința, pierderea sensului și a speranței, • sentimentul de eșec, • stimă de sine joasă,
- sentimentul de vină, • idei suicidare, • senzația de inutilitate personală, • incapacitatea de a se concentra, uitarea, dificultatea de a realiza sarcini complexe ;

3. *semne fizice:*

- dureri de cap, • greață, • amețeli, • dureri musculare, • tulburări de somn, • ulcer, tulburări gastrice intestinale, • tulburări astmatice, • hipertranspirație, • răceli dese, • oboselii cronice.

4. *semne comportamentale:*

- hiperactivitate, impulsivitate, • consumul crescut de cafeină, tutun, alcool, droguri, bulemia sau anorexia, • evitarea activităților de agrement, • plâns fără motiv, • negarea.

5. *semne motivaționale:*

- scade capacitatea de muncă, • demisia, • dezamăgirea, • plictiseala.

II Semne de nivel interpersonal. Autorii le clasifică în: afective, cognitive, comportamentale și motivaționale. Ele apar la contactul persoanei cu colegii, clienții, rudele și oamenii apropiați.

1. *semne afective:*

- irascibilitate, • sensibilitate, • micșorarea empatiei în raport cu clienții, beneficiarii de servicii, pacienții, • furia, agresivitatea ;

2. *semne cognitive:*

- cinismul, • negativismul, pesimismul, • etichetarea beneficiarilor;

3. *semne comportamentale:*

- izbucniri violente, • tendința de comportament violent și agresiv, • agresivitate interpersonală, maritală și apariția conflictelor de familie frecvente, • izolarea socială și retragerea, • răspunsul mecanic la cerințele clienților ;

4. *semne motivaționale:*

- pierderea de interes, • indiferența cu privire la clienți.

III Semne de nivel organizațional. La nivel organizațional, arderea emoțională este, în primul și în primul rând, caracterizată prin eficiența redusă, productivitate scăzută și performanța de muncă minimă. Autorii le grupează în patru categorii : afective, cognitive, motivaționale și comportamentale.

1. *semne afective:*

- nemulțumirea față de munca îndeplinită ;

2. *semne cognitive:*

- cinismul, tratarea clienților ca pe niște obiecte ;
- neîncrederea în management, în colegii și autoritățile de supraveghere ;

3. *semne comportamentale:*

- reducerea eficienței, performanța slabă, • concedii medicale frecvente, absenteismul,
- dependența de monitorizare, • creșterea accidentelor, • formalismul în lucru,
- comportamentul stereotipic, • împotrivirea față de schimbări, neacceptarea oricăror inițiative creative, • incapacitatea de concentrare;

4. *semne motivaționale:*

- pierderea motivației în muncă, • lipsa dorinței de a merge la serviciu.

În ciuda unanimității cu privire la simptomele arderii emoționale, deseori este dificil să determinăm dacă cineva este „ars” sau nu. Motivul acestei inconsecvențe constă în faptul că *burnout* reprezintă un proces și nu eveniment discret, iar procesul nu este identic pentru toate persoanele [95]. SAE este un model subtil de simptome, comportamente și atitudini, care sunt unice pentru fiecare persoană. În plus, multe persoane încearcă să mascheze simptomele lor. De aceea, Maslach pledează pentru diagnosticarea arderii emoționale conform evoluției celor trei componente ale sindromului. Ea descrie trei faze: prima este apariția epuizării emoționale și fizice; a doua este creșterea atitudinii negative și dezumanizarea față de colegi, clienți și sine. Este caracteristic pentru această etapă și un comportament de evitare, de retragere, cu scăderea realizărilor în muncă. A treia fază Maslach a etichetat-o ca „*burnout* terminal” [apud 194, p. 216], etapă la care recuperarea nu mai este posibilă fără intervenția psihologului.

O controversă legată de evoluția sindromului *burnout*, evidențiată de mulți cercetători, se referă la faptul dacă arderea emoțională este sau nu contagioasă. După o mai lungă dispută dintre cei care împărtășesc această idee și cei care o resping, s-a ajuns la concluzia că în diverse grupuri, cu anumite caracteristici (mărimea grupului, scopul lui, tipul activității desfășurate, natura relațiilor în grup), *burnout* poate să aibă o extensiune mai mare [59,150].

Astfel, putem concluziona că, practic, toate modelele sindromului arderii emoționale prezintă fenomenul ca fiind unul complex și dinamic. Pe lângă cele trei componente propuse de Cristina Maslach: epuizarea emoțională, depersonalizarea și reducerea realizărilor personale, arderea emoțională mai înseamnă și o serie de simptome, semne, care indică o anumită stare. SAE, în anumite grupuri, cu anumite caracteristici, poate fi un fenomen contagios.

1.3. Factori ce condiționează apariția sindromului arderii emoționale

De obicei cercetările psihologice ce vizează mediul academic au mai curând în vedere studentul și nu cadrul didactic. Mai mult, munca celor din mediul academic la nivel de cunoștințe comune, nu este trecută în categoria profesiilor cu un nivel de consum emoțional și psihic ridicat. Și totuși, învățământul este un domeniu cu un spor al stresului și al arderii emoționale foarte ridicat, care se datorează consumului nervos în munca de formare a tinerii generații [31,100,108]. Procesul de predare/instruire presupune multă dăruire de sine și implicare afectivă, iar arderea emoțională, odată apărută, poate avea consecințe grave atât pentru cariera didactică a profesorului, cât și pentru rezultatele de însușire ale elevilor/studentilor [103]. Profesorii, care au fost odată entuziaști și dedicați, își pierd interesul pentru munca lor, devin cinici vis a vis de

studenți și distanțați față de de colegii de breaslă [83,96,138]. Ei apar epuizați, stresați și copleșiți de probleme. Procesul de oboseală cronică se dezvoltă treptat, astfel încât persoana în cauză nici nu observă când studenții săi devin victimele unei predări de calitate proastă. Unii profesori lasă în cele din urmă profesia de cadru didactic, alții, neavând alternative de muncă, continuă să activeze cu productivitate redusă. Sindromul *burnout* nu are nimic de-a face cu lipsa capacității didactice, sau lipsa dorinței de a fi un profesor bun. De fapt, majoritatea cadrelor didactice care se confruntă cu sindromul *burnout* au fost cei dedicați și entuziaști atunci când și-au început cariera [184].

Cercetările efectuate în rândul cadrelor didactice relevă faptul că arderea emoțională este asociată cu un număr de variabile, incluzându-le pe cele intrinseci profesiei, pe cele care se referă la particularitățile individuale și pe cele legate de mediul de activitate, de instituție [167]. După, M. Cojocaru-Borozan (2010) „...cauzele apariției sindromului arderii emoționale la profesori ar fi incompatibilitatea dintre așteptările personale de la profesia aleasă și realitatea profesională, specificul activităților în sfera socială ce implică diverse relații interpersonale marcate de nivel eterogen de educație, desconsiderarea propriei valori, probleme tipice de autoorganizare (insuficiența autonomiei, conflicte de rol, feedback neadecvat sau insuficient), sentimentul nerealizării personale și dispariția adevăratului sens, insuccesul profesional, fond general de extenuare profundă și exigențe crescânde, pasivitate și dispariția activismului vital, reflecții filosofice distructive, activitate profesională cu valoare motivațională uzată, insatisfacție profesională, rată profesională, stres ocupațional generat de devalorizarea sistemului individual de valori, deficit al energiei psihice, dificultăți de autorealizare și pierderea ritmului vieții profesionale, neîmpăcarea cu sine în raport cu calitatea activității profesionale, deficitul relațional, excitabilitate sporită (depresia extenuării), accentuarea pragmatismului existențial, orientări vitale consumiste” [4, p. 74].

Mai jos vom trece în revistă factorii cei mai des invocați ca declanșatori ai arderii emoționale în domeniul educațional.

Factorii generali: prezintă un grup de variabile ce caracterizează în mod general subiecții cercetați. În urma mai multor studii, au fost identificate acele variabile, care au importanță în dezvoltarea arderii emoționale la profesori: genul, vârsta, stagiul profesional, starea civilă / statutul marital și tipul instituției de învățământ în care activează subiectul cercetat. Pentru investigația noastră am selectat din această categorie genul, vârsta, stagiul profesional.

Vârstă. S-a stabilit că dintre variabilele social-demografice vârsta cronologică este cel mai des pusă în relație cu dezvoltarea AE. Totuși până astăzi părerile cercetătorilor sunt împărțite, unii consideră vârsta tânără ca factor de risc în apariția arderii emoționale [73,89,194], alții,

dimpotrivă, consideră că vârsta cea mai periculoasă este de 40-50 de ani [70,138]. La fel de împărțite sunt și părerile vizavi de componentele SAE. Astfel, conform unor cercetări, profesorii tineri manifestă un nivel al epuizării emoționale mai mare decât cei mai în vârstă [163,168,180,183,194]. Byrne (1991) a confirmat aceste rezultate doar pentru profesorii universitari [121]. Huberman (1993) a stabilit aceeași relație, numai că pentru profesorii cu o vârstă mai mare de 40 de ani [194]. Cât despre celelalte două componente ale sindromului arderii emoționale, rezultatele sunt împărțite. Astfel, Maslach și Jackson (1981) au stabilit un nivel scăzut al reducerii realizărilor personale la profesorii tineri [168]. Byrne (1991) a raportat rezultate similare doar pentru învățătorii de la clasele primare și pentru profesorii universitari [121]. Maslach și Jackson (1981), Pierce și Molloy (1990) au determinat un nivel înalt al componentei „depersonalizare” la profesorii tineri [178], în timp ce Byrne (1991) nu a găsit nici o relație între aceste două variabile [121]. Anderson și Iwanicki (1984), iar mai devreme Schwab și Iwanicki (1982), în cercetările lor nu au stabilit nici o relație relevantă între cele două componente ale arderii emoționale: reducerea realizărilor personale și depersonalizare și variabila „vârsta” [apud 194]. Pedrabissi, Rolland și Santinello (1993) au stabilit relații între vârstă, depersonalizare și epuizarea emoțională, determinând un nivel înalt al depersonalizării la profesorii cu vârsta de până la 30 de ani [176]. La profesorii cu o vârstă mai mare, conform cercetării date, nivelul depersonalizării scade. În contrast, epuizarea emoțională crește după 30 ani.

Stagiu. Stagiul de muncă pare să fie o variabilă importantă în ceea ce privește apariția arderii emoționale [95,180]. Cu toate acestea, cercetările ce iau în considerare această variabilă sunt mai rare și cu rezultate diferite. Astfel, Borg și Falzon (1989) [116], Friedman (1991) [138], Гроза (2009) [73] au arătat că profesorii cu mai mult de douăzeci de ani de experiență sunt expuși unor niveluri de stres cu mult mai ridicate, decât colegii lor mai puțin experimentați. Huberman (1993) a stabilit aceeași relație, numai că la profesorii cu un stagiu de până la 7 ani [194]. Бойко, B.B., (1996) stabilește că, profesorii după 11-16 ani de muncă în domeniu, capătă rezistență la arderea emoțională, spre deosebire de cadrele didactice cu un stagiu de până în 5 ani, aflați în perioada cea mai vulnerabilă a sindromului *burnout* [65]. În același timp, alți cercetători nu au găsit vreo relație semnificativă între aceste două variabile [170,189]. Din momentul în care creșterea pe scara profesională este importantă pentru subiecți, s-a stabilit că relația dintre stagiu și *burnout* este negativă, iar în caz de insatisfacție în muncă, stagiul contribuie la "arderea" angajaților [71,95]. Maslach a oferit date conform cărora asistentele medicale din clinicile psihiatrice „ard” după 1,5 ani de la începerea serviciului, pe când lucrătorii sociali simt acest simptom cel mult după 2-4 ani [apud 89]. Predispoziția tinerilor angajați pentru

sindromul *burnout* este explicată des și prin șocul emoțional, care este resimțit în urma ciocnirii cu realitatea, ce nu coincide cu așteptările lor, pe când la angajații cu un stagiu mai mare, apariția arderii emoționale este legată de nivelul satisfacției în muncă.

Factorii organizaționali. Până la Maslach, arderea emoțională era în mod tradițional considerată o problemă exclusiv individuală, un defect al personalității profesorului. Aportul psihologului american constă în faptul că a reorientat cercetarea sindromului *burnout* din sfera individuală în cea organizațională, abordând sindromul arderii emoționale mai întâi de toate ca o problemă ce ține de locul de muncă și doar în al doilea rând ca fiind o problemă individuală [164]. Deși unele persoane pot fi mai predispuse la epuizare decât altele, directorii pot contribui la evitarea apariției ei, printr-un management corect. Identificarea și înlăturarea condițiilor și factorilor organizatorici, care contribuie la arderea emoțională, va face posibilă crearea mediilor de muncă sănătoase [40]. Mai jos vom prezenta un șir de factori organizaționali, ce pot duce la apariția sindromului *burnout*: suprasolicitarea, ambiguitatea rolului, suportul social, satisfacția în muncă, stresul.

Suprasolicitarea. Volumul de muncă este o dimensiune esențială a vieții organizaționale. Din perspectiva organizației, suprasolicitarea înseamnă productivitate. Din punct de vedere individual, suprasolicitarea înseamnă timp și energie. Găsirea unui compromis între cele două perspective este o provocare fundamentală în menținerea unei relații echilibrate cu munca. Suprasolicitarea creează un dezechilibru între cerințele și posibilitățile de realizare ale angajaților [179]. Astfel, organizațiile împing oamenii dincolo de ceea ce ei pot realmente suporta ca povară. Criza actuală la locul de muncă, cauzată de suprasolicitare, se manifestă în trei moduri: munca este mai intensă, cere mai mult timp și este mult mai complexă. Nu este surprinzător că mulți angajați cedează presiunii, consumându-și la maxim resursele proprii. În majoritatea cercetărilor în domeniu, profesorii au numit în mod constant suprasolicitarea ca un factor de stres major în munca lor [106]. Printre factorii ce contribuie la suprasolicitare au mai fost enumerați: birocrația, clasele supraaglomerate, care includ elevi cu abilități academice eterogene, disciplina, constrângerile de timp în realizarea sarcinilor, necesitatea de a preda cursuri care sunt în afara zonei lor de calificare precum și neglijarea propriilor nevoi în favoarea celor legate de servicii [167]. Multe cercetări au stabilit o relație directă între suprasolicitare, stres și ardere emoțională, în particular la profesori [39,40,71,90,103,108,111].

Ambiguitatea rolului. Ambiguitatea de rol este asociată cu lipsa de claritate pentru angajați a obligațiunilor, drepturilor, obiectivelor, statutului, precum și a responsabilităților lor [179]. Alți factori care contribuie la ambiguitatea de rol ar fi: creșterea complexității sarcinilor și a tehnologiilor; schimbările organizatorice rapide; politicile neclare și inconsecvente în ceea ce

privește comportamentul elevilor; restructurarea continuă a programelor de studii și abordările pedagogice, în conformitate cu schimbarea cadențelor parlamentare, respectul scăzut din partea studenților, părinților, administratorilor și a societății în ansamblu [106,193].

Prin chiar evoluția naturală a societății, așteptările legate de învățământ sunt foarte mari, deoarece domeniul educației este văzut ca cel mai important agent al schimbării, capabil să anticipeze și să pregătească viitorul într-o lume globalizată și informatizată, din ce în ce mai dinamică și cu acumulări exponențiale de informație. În mod particular, învățământul universitar este supus presiunii accelerării producției de informație, iar profesorii nu reușesc să-și clarifice obligațiunile și responsabilitățile noi. Această ambiguitate cauzată de schimbările prea rapide servește ca un fundal propice pentru apariția arderii emoționale. [13,71,108,111,154,165,169, 194].

Suportul social. Suportul social din partea conducerii, a colegilor și a familiei joacă un rol important în reducerea stresului profesional și a sindromului arderii emoționale. Profesorii care simt sprijinul din partea conducerii, familiei și colegilor sunt mai puțin sensibili la sindromul burnout. [89,130,144,169,178,179]

Factorii personali. Constatările făcute în literatura de specialitate indică faptul că personalitatea indivizilor poate influența atât manifestarea cât și predispoziția individuală la arderea emoțională [83,178]. Pentru unii profesori, problemele de la serviciu sunt percepute ca provocări, pentru alții – ca amenințări. Primul grup de profesori va fi motivat să rezolve problemele, cei din al doilea grup vor reacționa prin stres și, într-un final, prin ardere emoțională. Nivelul de implicare, percepția importanței evenimentelor și capacitatea de a rezista presiunii de la locul de muncă determină vulnerabilitatea la arderea emoțională. Nu există un consens vizavi de profilul individului predispus la ”ardere”. În general, se consideră că aceste persoane sunt deosebit de sensibile la nevoile altora și au o empatie mare pentru suferința celorlalți. Există totuși un grup de factori personali, care au fost acceptați de majoritatea specialiștilor în domeniu ca reprezentând riscuri în apariția arderii emoționale. Aceștia sunt: nivelul imaginii de sine, locul controlului, tipul A de personalitate, tipul de temperament.

Imaginea de sine: Imaginea de sine sau „cum ne vedem”, se referă la modul în care percepem propriile noastre caracteristici fizice, emoționale, cognitive, sociale și spirituale. Modul în care ne percepem depinde de gradul de autostimă (autoapreciere, autorespect, autoacceptare) pe care îl avem. Mai mulți cercetători au sugerat că stima de sine este puternic legată de arderea emoțională. Pentru că cei mai mulți oameni au o nevoie puternică de aprobare socială, orice eveniment perceput ca respingere socială poate fi, de asemenea, perceput ca stresant. Persoanele cu o imagine de sine scăzută sunt mai amenințate de respingere. Respectiv,

ei sunt mult mai vulnerabili la stres și ardere emoțională. [4,70,88,91,111,133,165,178,194].

Locul controlului. Cercetările au identificat că profesorii cu un locul controlului extern sunt mai susceptibili arderii emoționale [71,89,108]. Cadrele didactice cu un locul controlului extern au mai puține strategii de adaptare, pentru a face față în mod constructiv provocărilor. Astfel, ei nu caută soluții în rezolvarea problemelor, ci își plâng de milă. Este de menționat că profesorii cu un locul controlului extern consideră că studenții au nevoie de o conducere fermă, iar cei cu locul controlului intern au mai multă încredere în studenți și le permit mai multă libertate [191].

Din cele expuse mai sus reiese că arderea emoțională poate apărea sub influența factorilor intrinseci profesiei, individuali și determinați de mediul organizațional. Printre factorii care pot servi drept cauză în dezvoltarea AE putem enumera: *factorii generali* – genul, vârsta, stagiul profesional, starea civilă / statutul marital și tipul instituției de învățământ în care activează subiectul cercetat; *factorii organizaționali* – suprasolicitarea, ambiguitatea rolului, suportul social, satisfacția în muncă, stresul; *factorii personali* - imaginea de sine, locul controlului, tipul de temperament. De menționat că prezența unui singur factor nu este suficientă pentru apariția arderii emoționale și, de regula, această stare apare în urma acțiunii mai multor factori, circumstanțe și cauze.

1.3.1 Problematica arderii emoționale în studiile psihologice de gen

Cuvântul „gen” nu se referă la noțiunile de bărbat și femeie, ci la conceptele de masculin și feminin, cu alte cuvinte, când vorbim de gen, ne referim la calitățile sau caracteristicile pe care societatea le impune membrilor ei. Oamenii se nasc de sex feminin sau masculin, dar învață să fie femei sau bărbați. Conceptul de gen are rădăcini adânci și este perceput în mod diferit în cadrul fiecărei culturi, iar ca noțiune se schimbă odată cu timpul. Spre deosebire de sex, care este un concept biologic, noțiunea de gen este un construct social, care precizează rolurile sociale și culturale, funcțiile și sarcinile prescrise bărbaților și femeilor în societate, în viața publică și în cea privată. La fel ca vârsta ori sexul, genul este una dintre dimensiunile universale, pe care se bazează diferențele de statut și, respectiv, influențează diferențele în manifestarea comportamentului, gândirii și afectivității.

În cercetarea de față vom încerca să răspundem la întrebarea dacă există sau nu diferențe de gen în manifestarea arderii emoționale. Am optat pentru noțiunea de gen în defavoarea noțiunii de sex, deoarece prima este mult mai largă presupunând nu numai biologicul ci și socialul.

Există o serie de cercetări care susțin diferență de gen în manifestarea sindromului *burnout* [14,57,71,89,108,145,146]; deși mai puțini, au fost și cercetători care nu au identificat diferențe de gen în manifestarea SAE [122,172]. Totuși, la momentul actual, majoritatea specialiștilor

înclină spre ideea existenței deosebiriilor de gen. Astfel, o serie de cercetări au stabilit că bărbații sunt mai predispuși arderii emoționale [119,178]; în același timp, alte cercetări demonstrează o situație inversă și consideră femeile mai vulnerabile [108,143,180,190]. Majoritatea cercetătorilor au acceptat că bărbații sunt mai vulnerabili la compartimentul „depersonalizare și reducerea realizărilor personale”, pe când femeile au un nivel mai mare de vulnerabilitate la compartimentul „epuizare emoțională” [108,119,145,175,180,194]. Ca explicație, autorii evidențiază faptul că la bărbați predomină valorile instrumentale, pe când femeile sunt mult mai emotive, mai empaticе și la ele se formează mai greu sentimentul de indiferență față de clienți, în cazul nostru, studenți. Totuși există cercetări care au identificat un nivel mai mare al componentei „reducerea realizărilor personale” la cadrele didactice de sex feminin, care activau în liceu [105], în universitate [121] și un nivel mai mare al epuizării emoționale la bărbați [108].

Este cert că, riscul de a se dezvolta arderea emoțională este în relație directă cu concordanța dintre funcția îndeplinită (rolul avut) și factorul de gen. S-a stabilit că bărbații au fost mult mai sensibili la factorii stresogeni, care implicau calități masculine, cum ar fi cele fizice – curaj, reținere emoțională etc. În acelaș timp, femeile au fost mult mai sensibile la factorii stresogeni atunci când de la ele se așteaptă empatie, compătimire, supunere, etc., [192]. Se identifică o deosebire de gen și în aprecierea subiectivă a factorilor stresogeni. Astfel, profesorii-femei au identificat ca factor stresogen dominant elevii problematici, pe când profesorii-bărbați au identificat birocrăția [71].

Prin urmare, putem susține că majoritatea cercetătorilor sunt de părerea că există deosebiri de gen în manifestarea atât a sindromului arderii emoționale, cât și a componentelor lui. Aceste aspecte reflectă, în general, diferențele de gen tradiționale, legate de cerințele față de rolul de gen, prin care, de exemplu, femeilor li se solicită să fie mai emoțional orientate spre oameni, mai sociabile și mai sensibile decât bărbații, cărora li se solicită să fie mai raționali și emoțional insensibili. Acest lucru este complicat permanent de faptul că piața forței de muncă privilegiază anume această segregare a trasaturilor de gen. Rolul femeilor permite predispunerea spre epuizarea emoțională, pe când rolul bărbaților permite predispunerea spre depersonalizare și reducerea realizărilor personale [144].

1.3.2 Stresul și arderea emoțională la profesori

Stresul reprezintă, datorită amplitudinii pe care a căpătat-o în zilele noastre încă una dintre “bolile civilizației” moderne, iar în ultimii ani s-a scris foarte mult despre acest subiect [58, p. 18]. Biroul internațional al muncii consideră stresul una din cele mai grave probleme ale timpului nostru [27,30]. Termenul de stres a fost folosit mai întâi în fizică desemnând

constrângerea excesivă de un material de construcție. Hans Selye a preluat termenul și l-a folosit în 1935 în psihologie, cu sensul de răspuns nespecific global al organismului la solicitările la care este supus [31,35,61,66,91,97]. În opinia lui Cherniss (1980) nivelul de stres este o funcție a discrepanței percepute dintre resursă și cerere și nivelul de afectare care se consideră că va apărea dacă nu se poate face față cererii [71]. Stresul, deci, devine discrepanța dintre cererile mediului și capacitatea persoanei de a răspunde la acestea, cauzând astfel o posibilă ruptură a procesului homeostatic natural al organismului care îi amenință viabilitatea. Stresul legat de muncă se produce atunci când solicitările mediului de muncă depășesc capacitatea angajatului de a le face față (sau controla) [108,123]. Astfel, stresorii cronici care produc *burnout* provin din rolul pe care individul și-l asumă într-un mediu specific [169]. Lee R. T., Ashforth B. E (1996) au identificat că epuizarea emoțională este mai puternic corelată de suprasolicitarea venită din mediul de muncă, pe când depersonalizarea și reducerea realizărilor proprii – de resurse, mai exact de sensibilitatea vizavi de pierderea resurselor [160].

Agenția Europeană pentru Securitate și Sănătate în Muncă consideră că, în educație, stresul este unul dintre cele mai importante riscuri pentru sănătate [32]. Școlile sunt locuri din ce în ce mai stresante [83]. Nivelul stresului raportat la meseria de profesor este mult peste media din industrie, alte servicii și societate în general [39,40,106,190]. Conform aceleiași instituții, există multe surse de stres pentru profesori:

- Presiuni privind abilitățile profesionale (de exemplu, introducerea unor metode noi de predare, modificări ale programei și ale cursurilor);
- Presiuni economice (salariu necorespunzător, nesiguranța serviciului);
- Elevii/Studentii (de exemplu, numărul crescut de elevi într-o clasă, lipsa de motivare, atenție și interes a elevilor, realizarea unor noi obiective de predat sau nevoia de a atinge noi niveluri de cunoaștere ale elevilor);
- Relații dificile părinte/profesor (poate din cauza noilor cerințe privind rolurile profesorului sau din cauza participării din ce în ce mai scăzute a părintelui);
- Planificare și programare slabă (de exemplu, restructurare continuă, reforme frecvente în sistemul de educație profesională, trecerea de la munca individuală la muncă de echipă, lipsă de personal și subvenții slabe, ierarhie administrativă puternică cu lipsă de sprijin, resurse financiare insuficiente);
- Presiuni sociale și personale (cum ar fi preocuparea pentru calitatea educației, lipsă de coerență între scopurile personale și obligațiile profesionale, nerecunoașterea și dezaprobare, lipsă de respect public);

- Școala ca un loc de muncă stresant (sarcini de muncă și ore de muncă excesive, lipsa de timp, lipsă de control și autonomie, zgomotul mediului înconjurător, ventilație proastă, lipsă de solidaritate și de morală, prea multe materiale de scris și îndatoriri administrative) [32,106].

Cercetările arată că răspunsurile fiziologice la stres cel mai des întâlnite în cazul profesorilor sunt (în ordine descrescătoare): oboseală, tensiune și dureri scheletomusculare, simptome cardiace și hipertensiune, dureri de cap, tulburări digestive, probleme respiratorii, tulburări ale somnului, pierderea vocii.

Discuțiile referitoare la relația dintre sindromul *burnout* și stres continuă și astăzi. Ambele concepte sunt des utilizate ca sinonime, de unde provine și confuzia în delimitarea lor. Mai mulți psihologi au studiat modalitățile de apariție și evoluție a arderii emoționale, considerând că există diferite relații între dimensiunile sindromului evaluat cu testul MBI și stres [89,106,108,110,128,151,165,169,170,174,186,189,190]. După Schaufeli și al. (1993) „...stresul și epuizarea nu pot fi diferențiate pe baza simptomelor lor, ci pe baza procesului de dezvoltare.... Sindromul *burnout* mai poate fi descris ca o criză longitudinală, ca un proces continuu, ce duce la schimbarea persoanei, prin destabilizarea acțiunilor psihice, a sferei emoționale și comportamentale” [184, p. 10]. Pe de altă parte, Mielu Zlate explică deosebirea celor două fenomene prin faptul că „...între sfera celor două noțiuni nu există o relație de suprapunere, totală sau parțială, ci o relație de *coincidență parțială*, ceea ce înseamnă că fiecare dintre cele două fenomene dispune de elemente proprii, specifice, dar și de elemente comune” [59, p. 603].

Mai mulți autori au propus și au identificat aspectele diferențiatorie dintre stres și AE. Mai jos prezentăm o sinteză a acestor diferențe.

După Mielu Zlate:

- Stresul are o extensiune mai mare, afectând atât viața profesională, cât și pe cea privată, extraprofesională, pe când sindromul *burnout* este specific doar vieții profesionale;
- Stresul este mai psihologizat, iar *burnout* conține mai multe aspecte sociale obiective. În stres contează perceperea, de către individ, a stimulentei ca fiind stresant; în *burnout* dimpotrivă, individul nu mai face față constrângerilor profesionale reale;
- Stresul există independent de *burnout*, pe când acesta din urmă este indispensabil legat de stres [ibidem].

După Bernd Rudow:

- În comparație cu oboseala psihică și cu stresul, sindromul *burnout* are o altă calitate: emoțiile care apar afectează întreaga persoană, favorizând apariția depresiei, scăderii imaginii de sine, depersonalizarea, neajutorarea și lipsa de speranță, pe când în cazul stresului și oboselii, apar reacții tipice doar la factorii stresogeni, care acționează nemijlocit asupra individului;

- În comparație cu stresul sau oboseala psihică, arderea emoțională este un fenomen de socializare profesională. În mod normal, ea evoluează de-a lungul anilor și deceniilor în timpul activității profesionale. Ea apare ca o criză, care reprezintă cel puțin o stagnare temporară sau o inhibare a dezvoltării personalității. Întrucât stresul sau oboseala în cadrul acțiunii are un caracter episodic, arderea emoțională, în contextul de activitate, are un caracter cronic [apud 194].

După *Cristina Maslach*:

- Simptomele stresului sunt mai degrabă fizice decât emoționale, pe când în cazul arderii emoționale, ele sunt mai degrabă emoționale decât fizice;
- Stresul produce hiperactivitate, iar arderea emoțională – neajutorarea. Emoțiile asociate cu stresul sunt supra-reactive, pe când cele asociate cu *burnout*-ului sunt mai persistente în timp și tot atât de intense;
- Stresul poate fi pozitiv sau negativ, în timp ce sindromul *burnout* este exclusiv negativ;
- Sindromul *burnout* se manifesta prin epuizarea emoțională, depersonalizare și reducerea realizărilor personale, în timp ce pentru stres este specifică doar epuizarea fizică, psihică și emoțională [163].

Un șir de cercetări relevă relația dintre stres și arderea emoțională la cadrele didactice [20,21,71,122,154,165,167,178,180]. Este cert că stresul poate cauza dezvoltarea arderii emoționale, mai ales dacă este susținut de ideea că munca depusă depășește recompensele primite de la serviciu și a doua condiție sugerată de Halbesleben în măsura în care factorii de personalitate moderează această relație [150].

Astfel, subliniem că stresul poate intensifica și genera arderea emoțională, dar nu este cauza principală a acesteia. Sindromul *burnout* nu trebuie privit ca un proces care este generat de stres, ci ca un proces independent, care se dezvoltă în timp și are cauze specifice. Mulți angajați care au fost evaluați ca stresați nu au dezvoltat ulterior ardere emoțională, la fel cum mulți angajați diagnosticați cu ardere emoțională nu au manifestat un nivel înalt al stresului.

1.3.3. Intereferențe ale temperamentului în manifestarea arderii emoționale

Temperamentul este o însușire individual-psihologică a personalității, care se referă la latura ei dinamico-energetică și se exprimă cel mai bine în activitatea psihică și comportamentală. Baza fiziologică a temperamentului, care conferă stabilitate, împiedicând modificările, este sistemul nervos. După Pavlov, sistemul nervos dispune de trei însușiri fundamentale: forța, mobilitatea și echilibrul. Aceasta explică, în mare parte, de ce persoanele

răspund diferit la stres și, respectiv, ajung sau nu să fie afectate de arderea emoțională. Însușirile sistemului nervos stau la baza celor patru tipuri de temperament: coleric, sangvinic, flegmatic și melancolic, care, la rândul lor, pe lângă cele trei însușiri, presupun un conglomerat de trăsături specifice fiecărui tip. Strelau și al. (2001) susțin că există astfel de trăsături și configurații de trăsături temperamentale, care constituie un factor de risc relativ pentru dezvoltarea stresului și a altor tulburări [187]. Un risc relativ înseamnă că nu este suficient să avem o trăsătură temperamentală pentru a dezvolta o patologie, ci este nevoie de impactul mai multor factori, atât interni cât și externi, care în interacțiune cu temperamentul unui individ sporesc probabilitatea apariției patologiei. Condiția de bază este ca acțiunea acestor factori să fie intensă și de lungă durată, bunăoară, în cazul cercetării noastre, experiența într-un mediu de muncă. Fără îndoială, diferite profesii sunt corelate cu diferite tipuri de cerințe impuse unui individ. În cazul în care persoana nu dispune de resurse adecvate, ea / el nu este în măsură să execute sarcinile atribuite. Spre deosebire de abilitățile (cunoștințe) dobândite, mobilitatea, echilibrul și forța sistemului nervos, elemente care stau la baza temperamentului, se schimbă greu și, practic, rămân constante de-a lungul vieții [44]. Aceasta înseamnă că este deosebit de important să se recunoască trăsăturile și structurile de temperament, care într-un anumit mediu de lucru măresc probabilitatea dezvoltării anumitor tulburări, în cazul nostru, a arderii emoționale. Foarte puține studii au abordat relațiile dintre sindromul *burnout* și cele patru tipuri de temperament [75]. Majoritatea cercetătorilor au studiat anumite trăsături de temperament, în special extraversiunea/introversiunea, nevrotismul, mobilitatea [18,24,59,96,140,142,158,177,187,193].

Conform cercetărilor efectuate de T. P. Zlova și V. V. Ahmetova (2009), colericii și melancolicii sunt mai predispuși la arderea emoțională, pe când sangvinicii și flegmaticii sunt mai puțin afectați de această tulburare [75]. Autorii explică rezultatele obținute prin faptul că ambele tipuri de temperament se caracterizează printr-un sistem nervos neechilibrat, ceea ce îngreunează adaptarea la situațiile noi și stresogene. De asemenea, considerăm că trăsăturile colericilor, cum ar fi impulsivitatea, exploziile emoționale, înclinația spre stări de alarmă sau trăsăturile melancolicilor – capacitate de lucru redusă în condiții de stres, sensibilitate acută, închidere în sine – explică parțial predispoziția spre sindromul *burnout*.

În urma analizei mai multor cercetări efectuate la tema dată, am putut identifica câteva trăsături ale temperamentului, care au fost invocate cel mai des în legătură cu arderea emoțională: mobilitatea, nevrotismul și extraversiunea/introversiunea. Astfel, sindromul *burnout* are un impact negativ legat de *mobilitatea sistemului nervos*. Angajații cu un sistem nervos inert nu preferă activități solicitante, oboresc ușor, au o sensibilitate emoțională crescută și întâmpină dificultăți în adaptare, implicit, ajung mai des să dezvolte arderea emoțională [96,136,181,183].

Existența unei relații dintre *nevrotism* și arderea emoțională a fost susținută într-o serie de lucrări [59,67,77,89,90,91,96,139,150,177,181,189]. Considerăm două explicații plauzibile pentru această relație puternică. În primul rând, nevrotismul servește ca un factor de vulnerabilitate i mărește sensibilitatea la stres [67,96,185,189], ceea ce duce la apariția emoțiilor negative și la o performanță joasă [185]. În al doilea rând, nevrotismul schimbă percepția asupra evenimentelor și asupra propriei persoane, astfel că un eveniment minor poate fi perceput ca unul major și schimbă atitudinea și comportamentul individului. Persoanele nevrotice tind să se tachineze mai mult din cauza unor probleme cotidiene și, respectiv, ajung mai ușor la arderea emoțională [151].

Un alt domeniu important de cercetare privind trăsăturile de temperament și sindromul *burnout* este legat de *extraversiune/introversiune*. Majoritatea cercetărilor înclină spre faptul că extraversiunea predispune spre ardere emoțională [139,150,172,174,181,198]. Referitor la componentele sindromului, au fost stabilite relații pozitive între extraversiune, epuizarea emoțională [130,139,197], și depersonalizare, reducerea realizărilor personale și extraversiune și [107,174].

Este de remarcat și punctul de vedere al Anna-Mariei Garden (1990) psiholog britanic, care a sugerat că introverții nu ard mai puțin decât extroverții, chiar dimpotrivă, ei ar manifesta un nivel mai mare al stresului, dar nu ajung să dezvolte ardere emoțională, deoarece folosesc mai multe strategii coping [140]. Jason J. Teven (2007) a mers și mai departe în cercetările sale, demonstrând că persoanele extraverte sunt chiar mai puțin afectate de arderea emoțională, decât cele introverte[193]. Autorul explică această concluzie prin orientarea puternic pozitivă a extraverților față de alții, pe când persoanele introverte sunt cu mult mai predispuse spre stres și ardere emoțională, din cauza dificultăților în exteriorizarea emoțiilor și realizarea muncii în colectiv. Faptul că extraversiunea nu predispune, în mod obligatoriu, spre AE ca sindrom l-au demonstrat și alte studii [96,130,172,177].

Posibile explicații ale acestei corelații negative dintre extraversiune și AE le găsim în abordarea dispozițională a satisfacției. Astfel, s-a considerat că există o afectivitate pozitivă și o afectivitate negativă, exprimată în tendința oamenilor de a fi satisfăcuți sau nesatisfăcuți. Afectivitatea pozitivă a fost legată de extraversiune, iar cea negativă de nevrotism, extraverții fiind predispuși la experiențe emoționale pozitive și deci la fericire, nevroticii – la experiențe emoționale nefericite, adică la insatisfacție. Aceste ultime idei sugerează că oamenii sunt predispuși temperamental să fie mai mult sau mai puțin satisfăcuți, în pofida divergenței dintre ceea ce dorește un individ și ceea ce i se oferă [59, p. 445]. Concluzii similare găsim și în cercetările lui Costa și McCrae (1992), care au demonstrat că extraverții au tendința de a fi mai

optimiști și de a reevalua pozitiv problemele [181], iar Watson și Clark (1992) au constatat că extraverții au tendința de a se concentra pe partea bună și pozitivă a experienței lor, spre deosebire de nevrotici [195].

Din cele expuse mai sus putem conchide că, deși temperamentul nu determină calitatea manifestărilor psihice, ci doar accentuează latura lor dinamico-energetică și nu determină conținutul, ci doar forma în care este expus, cercetările enumerate anterior susțin ideea că anumite trăsături ale sale pot deveni un factor de risc în apariția stresului și a arderii emoționale. Nevrotismul, mobilitatea și extraversiunea/introversiunea au cele mai multe conexiuni cu arderea emoțională.

1.3.4. Satisfacția în muncă și arderea emoțională la profesori

Satisfacția în muncă este o noțiune din domeniul comportamentului organizațional, folosită recent în psihologia organizațională și care măsoară, în general, atitudinea cuiva față de munca realizată/prestată. Până în prezent, încă nu există o definiție a satisfacției în muncă, ce ar fi unanim acceptată.

După Trifu (2009), „satisfacția în muncă este o stare emotivă pozitivă, care rezultă din opinia personală a angajatului asupra muncii sale sau a climatului de muncă, o stare de echilibru, la care ajunge individul în momentul în care răspunde complet unor nevoi, așteptări conștiente sau inconștiente” [56, p. 117]; după Balzer et al., (1990) „satisfacția se referă la sentimentele unui lucrător față de ocupația sa, ori exigențele profesionale legate de experiențele anterioare, de așteptările actuale sau de alternativele pe care le are la dispoziție” [apud 59, p. 436]. Din definițiile prezentate se poate concluziona că satisfacția în muncă este o stare/reacție afectivă pozitivă, care a apărut în contextul muncii, serviciului. În cercetarea de față, am optat pentru definiția propusă de Trifu, deoarece ea specifică natura emoțiilor care apar în urma satisfacției în muncă și este mult mai extinsă în ceea ce privește sursele satisfacției.

Satisfacția în muncă poate fi analizată pe câteva dimensiuni. *Satisfacția economică* este produsă de stimuli financiari și are importanță pentru intrarea și rămânerea în profesie sau pentru părăsirea domeniului de activitate. Ea conferă sentimentul securității, satisfăcând nevoile de stimă, de putere, de prestigiu și de poziție socială. Există *Satisfacția legată de muncă*, de conținutul acesteia și de particularitățile sale de desfășurare. Munca în sine are o serie de caracteristici relevante pentru satisfacția umană, incluzând aici condițiile muncii, dotarea tehnică și conținutul efectiv al muncii. *Satisfacția psihosocială* derivă din faptul că, în procesul muncii, omul se raportează nu numai la propria activitate, ci și la semenii săi, la colegi, la grupul căruia îi aparține, la partenerii de muncă. Atmosfera de grup favorabilă, relațiile pozitive între membrii

grupului, de asemenea, între aceștia și conducere reprezintă factori determinanți ai satisfacției [56]. În funcție de dimensiunile avute, satisfacția în muncă poate viza diferite aspecte, printre care amintim: salariul și beneficiile materiale, promovările, recunoașterea, condițiile de lucru, supravegherea, relațiile cu colegii, politica organizațională.

În opinia lui Blandford (2012), satisfacția în muncă scăzută la cadrele didactice este cauzată de următoarele condiții: senzația de supraîncărcare, lipsa posibilității de a lua decizii, lipsa sprijinului din partea administrației și colegilor de lucru, lipsa suportului tehnic, salariul mic, lipsa oportunităților de avansare și dezvoltare, politicile educaționale irealizabile [115]. Satisfacția în muncă are o mare importanță pentru manageri, deoarece se estimează că un angajat satisfăcut va putea fi mai performant. Evident că satisfacția nu este singura cauză a creșterii performanței, dar totuși este una dintre cele principale. Pe lângă aceasta, trebuie menționat faptul că satisfacția este rezultatul unei duble evaluări referitoare la munca realizată și la ceea ce se obține în schimb [179]. De aceea managerii trebuie să cunoască ce anume așteaptă fiecare angajat de la munca îndeplinită, pentru a-l putea motiva corect, ca acesta să obțină o satisfacție mai ridicată și, respectiv, să sporească șansa de a crește performanța. În același timp, în rândul angajaților care au satisfacție scăzută se găsește un procentaj mai mare de simptome fizice și/sau psihologice de oboseală [133], o rată mai mare a absenteismului [126] și un procent mai mare de concedieri [125].

Relația dintre satisfacția în muncă și arderea emoțională s-a bucurat de o mare atenție în cercetare, datorită efectelor sale potențiale asupra performanței și bunăstării angajaților. Majoritatea investigațiilor a stabilit o relație directă între insatisfacția în muncă și arderea emoțională [15,17,114,125,133,167,178,184,186]; insatisfacția în muncă poate determina epuizarea emoțională, depersonalizarea, reducerea realizărilor personale [114,119,127,154].

Astfel, menționăm că legătura dintre satisfacția în muncă și arderea emoțională este destul de evidentă și importantă, de aceea nu trebuie neglijată. Profesorii mulțumiți de locul de muncă sunt dispuși să petreacă mai mult timp la serviciu, să ofere mai multă atenție elevilor și studenților și să aibă o performanță mai mare [83,164]. Un manager ce își dorește o echipă funcțională și performantă trebuie să cunoască cum să-și motiveze personalul, pentru a evita apariția insatisfacției în muncă. Aceasta ar fi una din cele mai bune profilaxii ale arderii emoționale.

1.4. Consecințele arderii emoționale

Având în vedere stilul de viață din ce în ce mai alert și mai indiferent față de nevoile personale, fiecare dintre noi riscă să ajungă la arderea emoțională. Într-o cercetare realizată în

Australia, Winefield ș.a., (2003) a obținut o serie de rezultate relevante, conform cărora cadrele academice înregistrează niveluri de stres mai crescute decât alte categorii profesionale precum inginerii, profesorii din învățământul preuniversitar, angajații din transport sau chiar față de alți angajați ai universităților [apud 106]. Mediile de lucru s-au schimbat considerabil în ultimii zece ani și conform ESENER (2010) continuă să evolueze, ca rezultat al următoarelor tendințe:

- noi tehnologii, cum ar fi importanța tehnologiei informației și comunicării, care este într-o continuă creștere;
- dezvoltarea sectorului de servicii, cu creșterea asociată a riscurilor ergonomice și psihosociale;
- creșterea numărului locurilor de muncă temporare și cu jumătate de normă;
- noi tendințe de angajare, incluzând o creștere a ratei autoangajării;
- externalizare și creștere a angajării în întreprinderile mici și mijlocii;
- schimbări demografice și îmbătrânirea populației din câmpul muncii;
- nevoia de menținere a posibilităților de angajare prin instruire și interesul mai mare față de munca autonomă;
- schimbarea structurilor de management – organizațiile devin mai plate, mai mici și mai sărace;
- creșterea participării femeilor în rândul forței de muncă;
- creșterea intensității și cantității lucrului [16,50].

Noile situații de lucru aduc riscuri noi și emergente, precum și provocări pentru muncitori și angajați; aceștia, în schimb, au nevoie de abordări politice, administrative și tehnice, care să asigure nivele ridicate de securitate și sănătate la locul de muncă. Una dintre cele mai consistente descoperiri ale EWCS (2005) este intensificarea relativă a ritmului muncii în ultimii 15 ani [51]. O mare parte dintre muncitorii din UE au raportat faptul că lucrează la viteze foarte mari sau la termene foarte apropiate de limită. Este totuși important să observăm reducerea substanțială a persoanelor care au raportat faptul că nu lucrează la viteze foarte mari (de la 36 % la 21 %) și la termene limită foarte apropiate (de la 31 % la 19 %) de la începutul studiului, până la sfârșitul lui.

Stresul legat de locul de muncă este acum recunoscut la scară largă, ca fiind o provocare majoră pentru sănătate și pentru siguranța ocupațională [103,108,124]. Îngrijorarea legată de aceste riscuri este în creștere, date fiind amploarea problemei, costurile din perspectiva suferinței umane și a economiei, precum și dificultățile adiționale percepute în administrarea acestui risc. Aproximarea impactului economic al riscurilor psihosociale variază în funcție de state, dar toate indică valori ridicate ale costurilor: de exemplu, „costul social” al unui singur aspect al stresului legat de locul de muncă (tensiune legată de locul de muncă) în Franța ajunge la cel puțin două-trei miliarde de Euro.[47] Impactul sănătății publice al riscurilor psihosociale legate de locul de

muncă este atât de semnificativ, încât Comisia Europeană a inclus „cadrele locului de muncă” în cele cinci teme prioritare ale Pactului European pentru Sănătatea Mentală și Sănătatea Generală (2011) [50].

Organizațiile consideră, de cele mai multe ori, că sindromul arderii emoționale este doar o problemă a individului. Managerii / liderii de echipe / supervizorii consideră frecvent că „dacă te simți epuizat, atunci tu ești cel care are o problemă”. Deși consecințele pot fi observate și în întregul mediu de lucru, totuși prețul individual pentru arderea emoțională este foarte mare. Sindromul *burnout* erodează sănătatea, stima de sine, creează tensiuni în relațiile cu familia, cu prietenii și colegii. Scăderea performanței și sentimentul de incompetență generează un cerc vicios, ce duce la disperare [179]. Steinhardt, Jaggars, ș.a., (2011) sugerează că sindromul *burnout*, ar juca rolul de mediator și intermediar între stres și depresie [190]. Astfel, dacă persoanei ”arse” nu i se acordă ajutorul necesar, conform mai multor autori, pot apărea anxietatea, depresia, boli psihosomatice (ulcere, erupții cutanate, etc.) [83,104,108,145,148,180].

Consecințele arderii emoționale le putem găsi atât la nivel individual, cât și la nivel organizațional. *Scăderea autoaprecierii* este rezultatul conștientizării eșecului, a incapacității de a face față situației și nerealizării așteptărilor proprii. Crește iritabilitatea, iar frustrările, chiar și cele minore, pot duce la o explozie de furie. Victimele arderii emoționale sunt nerăbdătoare, prea critice, suspicioase și sunt convinse că toată lumea vrea să le facă viața dificilă [111,167]. Este de menționat că cel mai des ne dăm seama că o persoană este afectată de arderea emoțională atunci când analizăm comportamentul său, deoarece, în situațiile de criză, această persoană manifestă mai multe acțiuni inadecvate (strigă la elevi în situații de conflict, scapă mai multe greșeli atunci când corectează testele scrise, nu manifestă interes pentru activitățile propuse etc.).

Profesorii „arși” devin din ce în ce mai puțin capabili să facă față responsabilităților și presiunilor de la serviciu, ceea ce *scade performanța* [22,23,83,150,163]. Deși unii profesori susțin că le pasă de elevii lor, ei sunt incapabili de a controla aceste sentimente și, practic, nu fac nimic pentru a încuraja procesul de însușire. Cantitatea și calitatea muncii lor se deteriorează. Ei nu mai predau cu entuziasm și cu creativitate, ci se prezintă cu materiale vechi, oferind doar un minimum de cunoștințe. Studenții profesorilor ”arși” plătesc un preț ridicat, deoarece lipsa de motivație, de entuziasm îl afectează nu numai pe profesor, dar și pe studentii de care profesorul este responsabil [83]. Acest lucru se observă în comportamentele de învățare și motivație, precum și în disciplina elevilor.

Sindromul *burnout* poate fi „contagios”. Angajați care suferă de *burnout* devin conflictogeni, perturbând ritmul și sarcinile comune de lucru. Drept consecință, apare riscul ca arderea emoțională să-i afecteze și pe ceilalți angajați.

Profesorii care se confruntă cu sindromul *burnout* aduc problemele lor și acasă, provocând neazuri și nefericire familiilor și prietenilor. Astfel sunt afectate și *relațiile interpersonale*. Când membrii familiei și prietenii nu mai doresc să asculte despre problemele lor de la serviciu, ei devin agresivi și îi acuză pe toți de lipsă de empatie și înțelegere. În cele din urmă, negativismul continuă, agresivitatea și lipsa de interes pentru cei apropiați afectează relațiile profesorilor cu familia și cu colegii. Membrii familiei, prietenii se simt neglijăți, răniți, apare dezacordul și conflictul în familie și cu prietenii. Din păcate, consecințele unui astfel de comportament pot fi divorțul, pierderea prieteniei, precum și problemele cu copiii [108,165]. Odată cu înrăutățirea relațiilor interpersonale, cadrele didactice primesc mai puțin sprijin în viața lor personală, astfel că toate acestea, în combinație cu problemele de la serviciu, pot conduce la dezvoltarea depresiei.

Instituțiile de învățământ nu doresc să recunoască impactul deplin al arderii emoționale. Deseori problema este ignorată, până când aceasta devine atât de gravă, încât părinții și elevii se plâng, iar administrația este obligat să ia măsuri. Unii profesori renunță la predare, la cariera pedagogică în general, în pofida faptului că pentru ei această activitate a fost cândva o sursă de bucurie și de identificare personală. O asemenea soluție convine administrației, care scapă în felul acesta de probleme, ceea ce explică *exodul* mare al profesorilor din instituțiile de învățământ [109,154,180] și *pensionarea* mai devreme. De exemplu, În Germania în 1992 s-au pensionat 42,7% din toți profesorii de șaiszeci de ani și 33,5% din cei cu vârsta cuprinsă între șaiszeci și unu și șaiszeci și doi de ani, cu toate că vârsta de pensionare este de 65 de ani [194]. În Republica Moldova se atestă o situație inversă, are loc o îmbătrânire a cadrelor didactice, din cauza refuzului tinerilor specialiști de a lucra în domeniu. Astfel, conform datelor MEM, în 2012, 18,7% din cadrele didactice erau de vârstă pensionară, în comparație cu 6,8%, în 2002 [52]. Anume pentru a reduce cât de cât lipsa tinerilor specialiști în școlile din mediul rural, Guvernul a format un *Fond pentru susținerea cadrelor didactice* tinere anume din mediul rural (2005). Mijloacele Fondului se utilizează pentru achitarea indemnizației unice în mărime de 30 mii de lei pentru tinerii specialiști, absolvenți ai instituțiilor de învățământ superior și în mărime de 24 mii de lei pentru tinerii specialiști, absolvenți ai instituțiilor de învățământ mediu de specialitate. Cu toate acestea, impactul programului a fost destul de redus: 20% dintre tinerii specialiști repartizați în cadrul programului au părăsit instituțiile educaționale la expirarea perioadei de acordare a subvențiilor. Totuși, în ultimii doi ani, acest raport a scăzut la 10% în 2010-2011 și la 2,3% în 2011-2012.

Alți profesori, deși se confruntă cu arderea emoțională, continuă să lucreze. Evident, calitatea muncii lor lasă mult de dorit. *Rata de boală* la acești profesori este destul de mare, ceea

ce conduce la *absenteismul* de la serviciu [178,190]. Aici trebuie să facem distincție între absența temporară și cea permanentă. Absențele temporare, scurte și repetate, apar mai ales în situații de stres, de multe ori în faza de început a burnout-ului. Absențele continue vorbesc despre arderea emoțională ca proces.

Este cert că sindromul *burnout* afectează sănătatea, stima de sine, creează tensiuni în relațiile cu familia, cu prietenii și colegii, conduce la scăderea performanței, la absenteismul de la serviciu și la exodul din profesie. Costurile financiare ale sindromului *burnout* sunt destul de mari [47,183]. Instituțiile de învățământ cheltuie sume importante pentru a achiziționa buletinele de boală și pentru a suplini locurile de muncă. Pe termen lung, costul arderii profesionale a profesorilor se reflectă și asupra studenților, care au avut parte de o predare de calitate proastă. Tocmai de aceea arderea emoțională trebuie prevenită, și nu ignorată, în cazul în care apare.

În abordarea fenomenului studiat de noi, considerăm că, profesorii care sunt conștienți de factorii și simptomele arderii emoționale, care cunosc strategiile de prevenire și de depășire a acesteia, vor fi capabili într-o măsură mai mare să evite arderea emoțională la locul de muncă. În contextul celor menționate, **problema științifică propusă spre soluționare** rezidă în necesitatea identificării specificului arderii emoționale în mediul universitar (nivel de afectare, surse declanșatorii și diferențe de gen). Constatăm că, deși arderea emoțională este un fenomen recurent în mediul academic, nu au fost suficient clarificate modalitățile de apariție și evoluție a acestuia și nu există o consensualitate terminologică și conceptuală. În această ordine de idei, realizarea unor studii multidimensionale și complexe a acestui fenomen devine necesară.

Scopul cercetării: Determinarea surselor declanșatorii și a căilor de depășire a sindromului arderii emoționale la cadrele didactice din învățământul superior, din perspectiva de gen.

Obiectivele investigației:

- Analiza aspectelor teoretice din literatura de specialitate cu referire la fenomenul arderii emoționale și stabilirea particularităților ce predispun la arderea emoțională în mediul academic;
- Identificarea nivelului arderii emoționale la cadrele didactice universitare din perspectiva de gen;
- Determinarea relației dintre vârsta, stagiul în muncă, stresul, temperamentul, satisfacția în muncă, genul și sindromul *burnout*;
- Elaborarea și implementarea unui Program de prevenire și diminuare a sindromului arderii emoționale la cadrele didactice universitare;

- Determinarea eficienței Programului de prevenire și diminuare a sindromului arderii emoționale la cadrele didactice universitare;
- Elaborarea și propunerea recomandărilor cu privire la profilaxia și depășirea sindromului *burnout* la profesorii universitari.

1.5. Concluzii la capitolul 1

Actualitatea sindromului arderii emoționale, în plan internațional, se confirmă prin numărul tot mai mare a cercetărilor realizate la tema dată. După Bährer-Kohler (2012), în luna noiembrie 2011, numărul de articole la tema sindromului *burnout*, pe site-ul PubMed, al Bibliotecii Naționale de Medicină a SUA, ajunseseră la 7200 [108]. Faptul, că niveluri ridicate de stres prelungit sunt dăunătoare pentru sănătatea și starea generală a cadrelor didactice, a studenților acestora și chiar pentru funcționarea întregii instituții de învățământ, nu mai este un lucru necunoscut. Este greu de imaginat că o instituție de învățământ în care profesorii prezintă ardere emoțională, satisfacție scăzută a muncii, nivel ridicat al absenteismului, al fluctuației ar putea fi un loc plăcut pentru studiere.

Dacă în diverse alte țări s-au efectuat studii asupra surselor sindromului *burnout* și a mecanismelor de confruntare pe care le activează cei care lucrează în învățământ, la noi astfel de lucrări sunt greu de găsit. Iar extrapolarea concluziilor din literatura străină la realitatea din Republica Moldova este riscantă, date fiind diferențele notabile dintre sistemul nostru de învățământ și cele străine. Numărul modest de studii la tema dată în Republica Moldova, denotă actualitatea temei arderii emoționale la cadrele didactice iar lacunele generate de lipsa datelor și cercetărilor concrete au generat dificultăți de conturare a unor politici clare în problema abordată și ca rezultat a făcut destul de anevoioasă prevenirea și reducerea arderii emoționale în mediul academic.

Considerăm, prin urmare, că este justificată investigarea contribuțiilor teoretice ale autorilor din domeniu, analizarea punctelor de vedere existente și formularea unei opțiuni personale de interpretare, prevenire și diminuare a fenomenului arderii emoționale în mediul academic.

În acest sens este important să stabilim care sunt factorii ce duc la dezvoltarea arderii emoționale, pentru a putea evita posibilele probleme/dereglări, pentru a facilita depășirea anumitor situații tensionante și, desigur, pentru a facilita adaptarea profesorului la mediul său de muncă. În conformitate cu cele expuse mai sus putem deduce demersul care fundamentează experimentul propus:

- Arderea emoțională afectează în mod special profesiile ce presupun interacțiunea cu alți oameni și se referă la fenomenele de deformare personală, care apar ca

rezultat al acumulării interne a emoțiilor negative, fără posibilitatea de a le exterioriza sau elibera. Deși bărbații și femeile sunt, în general, similari în experiența lor de epuizare, există totuși unele diferențe importante (la femei se manifestă mai pronunțat componenta epuizarea emoțională, pe când la bărbați componenta reducerea realizărilor personale), care trebuie luate în calcul atunci vorbim de profilaxia și remedierea sindromului *burnout*.

- Arderea emoțională se datorează influenței mai multor surse: a) intrinseci profesiei (satisfacția în muncă, nivelul stresului, stagiul în muncă); b) individuali (vârsta cronologică, genul, tipul de temperament) a) Stresul poate intensifica și poate conduce la epuizare, dar nu este cauza principală. Sindromul *burnout* nu trebuie privit ca un proces generat doar de stres, ci ca un proces independent, care se dezvoltă în timp și are cauze specifice, în special legate de personalitate. b) Anumite trăsături ale temperamentului pot deveni factori de risc în apariția stresului și a arderii emoționale. Nevrotismul, mobilitatea și extraversiunea/introversiunea au cele mai multe conexiuni cu arderea emoțională. c) Relația dintre satisfacția în muncă și arderea emoțională s-a bucurat de o mare atenție în cercetare, date fiind efectele sale potențiale asupra performanței și bunăstării angajaților. Majoritatea cercetărilor a stabilit o relație directă între satisfacția în muncă scăzută și arderea emoțională.

2. CERCETAREA EXPERIMENTALĂ A MANIFESTĂRII SINDROMULUI ARDERII EMOȚIONALE LA PROFESORII UNIVERSITARI DIN PERSPECTIVA DE GEN

2.1. Organizarea și desfășurarea cercetării

Studiul prezent vizează identificarea gradului de afectare de arderea emoțională a profesorilor universitari și identificarea variabilelor (vârstă, stagiul, stres, temperament, satisfacție în muncă) ce pot duce la apariția AE prin oferirea unei imagini comprehensibile asupra relațiilor dintre conceptele sus menționate și factorul de gen.

Pregătirea pentru demersului de constatare, cât și realizarea lui propriu-zisă, colectarea și prelucrarea datelor obținute au fost realizate în perioada 2009-2010. Cercetarea s-a desfășurat în două etape: prima (de colectare a datelor) și a doua (de prelucrare cantitativă). Pe parcursul primei etape au mai fost realizate activități de formulare a scopului, a ipotezelor experimentale, a obiectivelor, s-au desfășurat activități de selectare a metodelor de cercetare și a eșantionului investigat, precum și procesul de pregătire a anchetei demografice ș.a.

În acest capitol sunt analizate rezultatele studiului constatativ cu referire la problematica diferențelor de gen, în ceea ce privește manifestarea componentelor arderii emoționale la cadrele didactice din mediul universitar. S-a pornit de la o premisă mai mult de ordin practic, precum că diferențele dintre reprezentanții sexului masculin și cel feminin nu trebuie transformate în inegalități sau dezavantaje.

Lotul experimental. Pentru identificarea nivelului sindromului arderii emoționale la profesorii universitari, în perioada anului 2009 a fost efectuată cercetarea pe teren, la care au participat 120 de cadre didactice universitare (60 de femei și 60 de bărbați) cu vârsta cuprinsă între 22 și 63 de ani (până la 35 de ani – 71 de persoane; după 35 de ani – 49 de persoane). Experiența profesională în postul ocupat a fost de la 1 până la 35 de ani (până în 10 ani - 72 persoane; mai mult de 10 ani – 48 de persoane). La cercetare au participat profesori de la Universitatea de Stat din Moldova, Universitatea Liberă Internațională din Moldova, Universitatea Cooperatist-Comercială din Moldova, Universitatea Perspectiva-INT. Toate persoanele au luat parte în mod voluntar la acest studiu. Au completat mai întâi chestionarele, apoi au furnizat anumite date socio-demografice (locul de muncă, stagiul, vârsta, genul).

Scopul demersului de constatare a fost de a identifica diferențele în manifestarea sindromului arderii emoționale la cadrele didactice universitare în funcție de vârsta cronologică, stagiul de muncă, temperament, satisfacția în muncă și nivelul stresului din perspectiva de gen.

Obiectivele demersului de constatare sunt:

- Identificarea nivelului arderii emoționale la cadrele didactice universitare din perspectiva de gen;
- Determinarea relației dintre vârsta, stagiul în muncă, stresul, temperamentul, satisfacția în muncă, genul și sindromului *burnout*;
- Stabilirea particularităților ce predispun arderii emoționale în mediul academic.

În cadrul acestui demers de constatare am formulat următoarele **ipoteze**:

Ip.1. Este de așteptat ca arderea emoțională asociat cadrelor didactice universitare să fie determinat de o serie de factori specifici acestui mediu profesional (nivelul stresului ridicat, stagiul în muncă, satisfacția în muncă scăzută), precum și de o serie de factori individuali (tipul temperamentului, nivelul nevrotismului ridicat, genul, vârsta cronologică).

Ip. 1.1. Există diferențe de gen în ceea ce privește nivelul arderii emoționale resimțit de cadrele didactice din mediul academic (subiecții de gen feminin prezentând un nivel al sindromului burnout mai ridicat decât subiecții de gen masculin).

Ip. 1.2. Stagiul în muncă în învățământ corelează invers proporțional cu nivelul de ardere emoțională resimțită (debutanții și cei cu vechime mică vor prezenta un nivel de ardere emoțională mai ridicat decât cei cu vechime mare).

Ip. 1.3. Există diferențe semnificative între vârsta cronologică în învățământ și ardere emoțională resimțită (cei cu o vârstă cronologică cuprinsă în perioada tânărl adult prezenta un nivel de ardere emoțională mai ridicat decât cei cu vârstă cronologică cuprinsă în perioada adultă).

Ip. 1.4. Stresul în învățământ corelează direct proporțional cu nivelul de ardere emoțională resimțită (cadrele didactice cu un nivel ridicat de stres vor prezenta un nivel de ardere emoțională mai ridicat decât cei cu un nivel scăzut de stres).

Ip. 1.5. Nevrotismul corelează direct proporțional cu nivelul de ardere emoțională resimțită (cadrele didactice cu un nivel ridicat de nevrotism vor prezenta un nivel de ardere emoțională mai ridicat decât cei cu un nivel scăzut de nevrotism).

Ip. 1.6. Satisfacția în muncă corelează invers proporțional cu nivelul de ardere emoțională resimțită (cadrele didactice cu un nivel scăzut de satisfacție în muncă vor prezenta un nivel de ardere emoțională mai ridicat decât cei cu un nivel înalt de satisfacție în muncă).

Instrumentarea experimentului. Pentru realizarea acestui obiectiv au fost utilizate următoarele tehnici (ANEXA 1):

Chestionarul „Arderea Emoțională”, elaborat de Maslach și Jackson MBI-HSS;

Scala stresului psihologic PSM-25, elaborată de Lemyr, Tessier și Fillion;

Chestionarul de Personalitate Eysenck;

Chestionarul de satisfacție în muncă elaborat de Constantin Ticu.

Chestionarul “Arderea Emoțională” Maslach. Pentru evaluarea arderii emoționale a fost utilizat chestionarul elaborat de Maslach și Jackson MBI-HSS (Maslach & Jackson, 1981, 1986; Maslach et al., 1996), adaptat de către Водопьянова Н., Старченкова Е., (2008) [apud 77, p. 520]. Există două versiuni ale acestui chestionar. Prima, MBI-HSS (1981; 1986), este orientată spre persoanele din așa-zisele profesii auxiliare și măsoară *epuizarea emoțională* (prima scală), *depersonalizarea* (a doua scală), *reducerea realizărilor personale* (a treia scală) și *nivelul general de afectare de arderea emoțională*. Respectiv, prima scală – *epuizarea emoțională* – măsoară sentimentul de a fi emoțional suprasolicitat și epuizat de munca realizată; a doua scală – *depersonalizarea* – măsoară atitudinea indiferentă și detașată față de beneficiarii serviciului oferit de respondent; a treia scală – *reducerea realizărilor proprii* – măsoară sentimentul de competență și succes în activitatea realizată de respondent [167]. A doua versiune MBI-GS a fost elaborată de Schaufeli, Leiter, Maslach și Jackson (1996), ca răspuns la extinderea conceptului AE în toate sferele de activitate umană [184]. Instrumentul măsoară: nivelul epuizării, cinismul și eficacitatea profesională și are un spectru larg de aplicare. Pornind de la ideea că lectorul, profesorul este antrenat într-o activitate de tipul „om-om”, am selectat pentru cercetarea noastră prima versiune a Chestionarului „Arderea Emoțională” – MBI-HSS (1989). Avantajul Chestionarului MBI-HSS, față de alte metode de cercetare a sindromului arderii emoționale, constă în următoarele: apreciază nivelul epuizării profesionale în domeniile sociale, cum ar fi educația, medicina, asistența socială, etc.; evaluează și apreciază nu numai gradul de afectare de arderea emoțională, în general, dar și structura tridimensională a burnout-ului; ajută la înțelegerea naturii burnout-ului, ceea ce facilitează dezvoltarea unor intervenții eficiente.

Rezultatul maxim pentru epuizarea emoțională este de 54, pentru depersonalizare – 30, iar pentru reducerea realizărilor personale – 48. Cu cât mai mare este suma subscalelor în parte, cu atât mai pronunțată este componenta dată. Despre gravitatea sindromului arderii emoționale ne putem da seama după rezultatul obținut la evaluarea subscalelor.

Scala stresului psihologic PSM-25. Pentru evaluarea nivelului de stres, am utilizat Scala stresului psihologic PSM-25, elaborată de Lemyre, Tessier și Fillion [apud 71, p. 24]. Autorii și-au propus să elaboreze pentru măsurarea stresului o metodă care ar înlătura neajunsurile metodelor existente la momentul dat prin faptul că măsoară nivelul stresului în limitele normalului. Scala este concepută pentru măsurarea structurii fenomenologice a experienței de stres și identifică detaliat starea individului supus stresului. Metoda a fost dezvoltată inițial în Franța, iar mai târziu materialele au fost traduse și validate în Marea Britanie, Spania și Japonia. Traducerea și adaptarea versiunii ruse a fost efectuată de Водопьянова Н. Chestionarul conține 25 de enunțuri, care sunt formulate pentru populația normală, cu vârsta cuprinsă între 18 și 65 de

ani, în raport cu diferite grupuri profesionale. Metoda a fost testată de autori pe un eșantion de mai mult de 5 mii de persoane din Canada, Marea Britanie, SUA, Puerto Rico, Columbia, Argentina și Japonia. În Rusia metoda a fost testată pe un eșantion de 500 de persoane. Numeroase studii au arătat că PSM-ul are proprietăți psihometrice destul de bune. Au fost găsite corelații cu indicatorul general al Scării de anxietate Spielberger STAI ($r = 0,73$) și cu indicele de depresie Scară BDI ($r = 0,75$). Valorile acestor corelații sunt explicate prin experiența generalizată a stresului emoțional și al depresiei. Testul poate fi aplicat atât în mod individual, cât și colectiv. Cotarea rezultatelor se va efectua în funcție de punctajul acumulat: mai puțin de 99 puncte marchează un *nivel scăzut al stresului*, care se caracterizează prin prezența unei stări de tensiune/alertă de natură emoțională, comportamentală sau psihologică, nu prezintă risc pentru dezvoltarea unor patologii, boli și poate dispărea peste o anumită perioadă de timp; 100-125 puncte reprezintă un *nivel mediu al stresului*, o stare de tensiune prezentă mai mult de câteva zile, este afectată, în mod special, latura psihologică și comportamentală a persoanei. Se observă unele probleme legate de sănătate, dar care trec odată cu depășirea problemei care a cauzat starea de stres; mai mult de 125 este un *nivel înalt al stresului*, ce se caracterizează prin prezența la persoana chestionată a stresului cronic, sunt afectate comportamentul, cogniția și sfera emotivă. Este deteriorată sănătatea, apare riscul de dezvoltare a unor patologii/boli (depresie, anxietate) [161, p.34;36]. Scorul total pentru stres este obținut prin însumarea itemilor, conform cheii de prelucrare: cu cât scorul este mai mare, cu atât nivelul de stres este mai înalt [71, p. 26].

Chestionarul de personalitate Eysenck. H. J. Eysenck are o originală concepție despre personalitate, fundamentată pe un foarte mare număr de cercetări științifice [36, p. 84]. Autorul și-a consacrat toate eforturile pentru a descifra bazele biologice ale personalității. Concepția lui Eysenck despre personalitate este materializată în mai multe chestionare: în 1952 elaborează MMQ – chestionar ce conține o scară pentru nevrotism cu 40 de itemi; în 1959 realizează MPI – chestionar ce conține scale pentru nevrotism și extraversie/introversie; în 1964 elaborează EPI – instrument ce conține, pe lângă cei doi factori de bază, scale pentru nevrotism, extraversie/introversie și o scală de minciună (L). Chestionarul are 2 forme, A și B, fiecare cu câte 57 de itemi. Itemii au fost formulați special, într-o terminologie accesibilă, pentru a face chestionarul mai ușor de administrat. Unele studii întreprinse de Eysenck și colaboratorii săi au arătat că, deși această terminologie utilizează concepte patologice, ea poate foarte bine să descrie și variația comportamentului uman în limitele normalității. Chestionarul de personalitate Eysenck determină doi factori de bază: extraversiunea/introversiunea și nevrotismul.

Primul factor este bipolar și reprezintă caracteristica individuală psihologică a omului, extremele căreia corespund orientării personalității la lumea exterioară (*extraversiunea*), sau la

lumea interioară (*introversiunea*). Extraversiunea / introversiunea reprezintă capacitatea de afirmare, sociabilitatea, energia, dominanța. Personalitatea de tip extravert are tendința de a dezvolta simptome ale isteriei de conversie, ale ipohondriei. Ea are un trecut profesional defavorabil (schimbarea frecventă a locului de muncă, a instituției, absenteism etc.), manifestă o mai mare probabilitate de accidentare. Din punctul de vedere al constituției, este mai degrabă picnomorf. Nivelul de performanță generală este scăzut. Cu toate acestea, persoana are tendința de a se supraevalua. Introvertitul are ca intenție fenotipică predispoziția spre anxietate, depresie, preocupări obsesionale și este apatic. Are complexe de inferioritate, tulburări de somn și, în general, prezintă o capacitate de afirmare redusă. În planul constituției, este mai degrabă un leptosom. Are o inteligență bună, este persistent și limpede în gândire, cu un nivel de aspirație înalt, dar de cele mai multe ori se subestimează.

Factorul al doilea - *nevrotismul* sau instabilitatea emoțională, reprezintă însușirea ce caracterizează omul din punctul de vedere al stabilității emoționale. Fenomenul este bipolar, la unul din poli situându-se persoanele foarte stabile, iar la altul – cele foarte instabile. Majoritatea oamenilor se regăsesc la mijlocul acestei axe. Nevrotismul presupune anxietate, depresie, autoapreciere deficitară, timiditate, reacții emoționale puternice, capacitate de adaptare slabă, ultima caracteristică fiind determinată de predispoziția de a avea reacții iraționale, adică necumpănite sau rigiditate în comportament. Nevroticul este considerat de Eysenck o persoană cu inteligența sub medie și tot sub medie se situează din punctul de vedere al conținutului emoțional, al acuității senzoriale și al capacității de a se afirma. Nu este un tip cu inteligență scăzută, ci mai degrabă cu un randament scăzut, din cauza dificultăților persoanei de a se concentra.

Intersecția acestor două caracteristici permite raportarea foarte clară a individului la unul din cele patru tipuri de temperament.

Testul poate fi aplicat atât individual, cât și colectiv. Răspunsurile pot fi evaluate și interpretate cu ajutorul unei scale de interpretare [idem, p. 85]. Calculul scorului se va face prin sumarea punctajului obținut la fiecare scală. Pentru a măsura extraversiunea/introversiunea sunt 24 de itemi, pentru nevrotism – 24 de itemi și pentru sinceritate - 9 itemi.

Chestionarul “Satisfacția în muncă” de Ticu Constantin. Pentru evaluarea satisfacției în muncă a fost utilizat chestionarul elaborat și omologat în 2004 de Ticu Constantin [53, p. 286]. Chestionarul conține 32 de afirmații, identificând 4 factori: remunerare și promovare (I); conducere și relații interpersonale (II); organizare și comunicare (III); satisfacția generală (IV), toate acestea exprimând diferite aspecte ale satisfacției în muncă.

Astfel, *Scala Remunerare și Promovare* exprimă insatisfacția angajatului (scoruri mici) sau satisfacția acestuia (scoruri mari) cu privire la recompensarea muncii pe care o prestează (salarizare, alte recompense financiare, recunoaștere sau posibilități de promovare). *Scala Conducere și Relații interpersonale* caracterizează insatisfacția angajatului (scoruri mici) sau satisfacția acestuia (scoruri mari) cu privire la climatul social și relațiile de muncă, atât sub aspectul relațiilor cu colegii sau cu șeful, cât și sub cel al atmosferei destinsă, nonconflictuale. *Scala Organizare și Comunicare* exprimă insatisfacția angajatului (scoruri mici) sau satisfacția acestuia (scoruri mari) cu privire la modul în care munca este organizată și realizată, definirea sarcinilor, efortul depus, comunicare, feedback etc. *Scala Satisfacția generală* apreciază măsura în care angajatul este mulțumit/satisfăcut de munca pe care o realizează, atât sub aspectul modului ei de organizare, cât și sub cel al recompenselor pe care le primește pentru activitatea prestată (recompense materiale sau morale) și al climatului interpersonal în care își desfășoară munca. Răspunsurile pot fi evaluate și interpretate cu ajutorul unei grile de interpretare [idem, p. 285].

Datele experimentale obținute au fost supuse prelucrării, fiind utilizată metoda teoretică ipotetico-deductivă pentru interpretarea și explicarea rezultatelor, precum și metode de interpretare cantitativă și calitativă cu diferențierea caracteristicilor pentru diferite grupuri experimentale. Calculele statistico-matematice au fost realizate prin intermediul programului computerizat SPSS (Statistical Package for Social Sciences), versiunea 11, folosindu-se mai multe metode și coeficienți [25]. Pentru a se obține o mai bună ilustrare a rezultatelor, datele au fost ordonate în tabele și grafice, prin intermediul programului computerizat SPSS 11 și Microsoft Excel.

2.2. Analiza rezultatelor studiului sindromului arderii emoționale la profesorii universitari în relație cu genul, vârsta cronologică și stagiul în muncă

Arderea emoțională a fost în mod tradițional considerată o problemă exclusiv individuală, un defect în personalitatea profesorului. Deseori auzim angajați blamându-se: „Dacă nu pot să rezist presiunii, ar trebui să plec din domeniul” [167, p.15]. Acest tip de gândire nu admite că profesorii pot lucra în medii școlare care creează epuizare. În fiecare an cadre didactice talentate, care ar fi putut fi salvate, renunță la meserie. Anume din această cauză, astăzi, sindromul *burnout* este abordat întâi de toate ca o problemă ce ține de locul de muncă și doar în al doilea rând ca fiind o problemă individuală. O analiză a componentelor și a fenomenului arderii emoționale în general, poate facilita înțelegerea modului în care profesorii concep munca lor și, implicit,

evaluarea stadiului actual al situației din domeniul învățământului superior.

În scopul studierii gradului de afectare a cadrelor didactice universitare de **sindromul burnout**, am aplicat *Chestionarul „Arderea emoțională” elaborat de Maslach*. Această metodă, pe lângă nivelul arderii emoționale, ne mai oferă informații despre cele trei componente ale sindromului: epuizarea emoțională, depersonalizarea și reducerea realizărilor personale.

Mai jos prezentăm ilustrarea grafică a rezultatelor obținute de profesorii supuși experimentului, pentru a identifica nivelul de afectare de arderea emoțională.

Datele expuse (Fig 2.1) indică faptul că 27,5% dintre respondenții de gen feminin au manifestat un nivel ridicat al arderii emoționale, pe când subiecții de gen masculin doar 9,2%, ceea ce dovedește un nivel mai mare de afectare de SAE a cadrelor didactice femei.

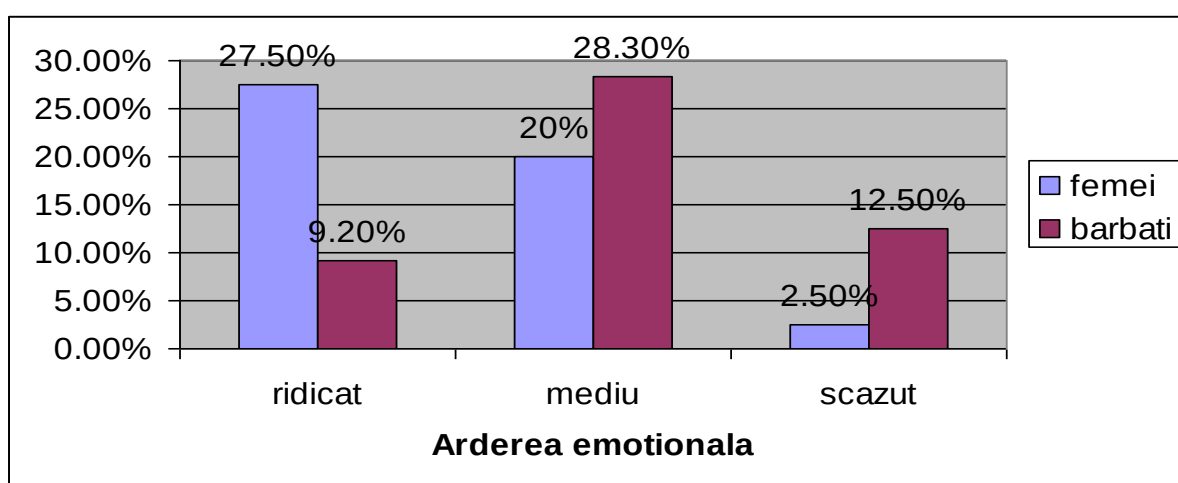


Fig. 2.1. Manifestarea arderii emoționale la cadrele didactice N=120
(prezentare comparativă pe nivele (valori procentuale), *Chestionarul „Arderea emoțională” elaborat de Maslach*)

Aceste cifre au fost confirmate statistic de rezultatele testului Chi-Square 20,724, ($p=0,000$) pentru grupul de cadre didactice femei. Informațiile sunt în concordanță cu studiile de specialitate, care, de asemenea, apreciază cadrele didactice femei ca fiind mai vulnerabile față de arderea emoțională [143,180].

Posibile explicații ale acestor rezultate pot fi găsite, mai întâi de toate, în diferențele tradiționale legate de gen, conform cărora, de exemplu, femeile sunt socializate să fie mai *emoțional orientate spre oameni*, respectiv consumul emoțional din partea lor este mult mai mare [7,175]. Astfel, conform mai multor studii, femeile sunt mai emotive decât bărbații [65,117,118, 134]; femeile au de trei ori mai multe șanse decât bărbații să dezvolte tulburări majore afective, inclusiv depresie, ca răspuns la stres [118,171]; femeile au tendința de a-și reprezenta experiența emoțională mult mai complex, incluzând concomitent și evaluări pozitive, și evaluări negative,

pe când bărbații își evaluează experiențele emoționale doar într-un singur sens [65,134]; nu în ultimul rând, femeile sunt mai empaticе decât bărbații [77]. Astfel, putem concluziona că persoanele ce au tendință de a resimți mai frecvent emoții și dispoziții afective sunt și cele predispuse mai des arderii emoționale.

O altă explicație ar fi că femeile încadrate în câmpul muncii se confruntă cu *frica de succes*. După Ильин (2001), succesul profesional le provoacă femeilor neliniște, frică, deoarece acesta este asociat cu unele consecințe nedorite – pierderea feminității, înrăutățirea relațiilor cu cei apropiați și distanțarea de familie [idem]. Alți autori explică apariția fricii de succes prin influența factorilor externi, deoarece acolo unde succesul nu contravine rolului de femeie, frica de succes este cu mult mai mică [54,55].

Un alt grup de psihologi explică vulnerabilitatea femeilor în fața stresului și, respectiv, a AE prin prezența *sentimentului de vină*, ce apare ca rezultat al incapacității fizice și psihologice de a îndeplini bine și concomitent rolurile de soție, de mamă și de angajată [112]. Gotlib (2010) susține că pentru a se încadra în modelul „mamei bune”, femeile depun o muncă suplimentară și se confruntă cu teama sau cu realitatea efectivă a penalizării socio-culturale din cauza unei implicări considerate insuficientă în relația cu copilul. [apud 54]

Toate aceste diferențe de gen legate de manifestarea și percepția emoțiilor, de percepția succesului, de cerințele față de rolul femeii în societate contribuie la faptul că femeile devin vulnerabile în fața stresului și pot dezvolta mai ușor ardere emoțională.

Referitor la componentele sindromului *burnout*, am obținut următoarele rezultate:

Tabelul 2.1. Manifestarea componentelor arderii emoționale la cadrele didactice universitare N=120 (valori procentuale) (conform Chestionarului „*Arderea emoțională*” de Maslach)

<i>Componentele arderii emotionale</i>	<i>bărbați N=60</i>			<i>femei N=60</i>		
	Nivel scăzut	Nivel mediu	Nivel ridicat	Nivel scăzut	Nivel mediu	Nivel ridicat
Epuizare emoțională	26%	26%	48%	7%	23%	70%
Depersonalizare	10%	48%	42%	3%	40%	57%
Reducerea realizărilor personale	23%	27%	50%	23%	47%	30%

Astfel, din tabelul de mai sus putem observa că respondenții de gen feminin din cadrul experimentului sunt afectați mai mult de epuizare emoțională (70%) și depersonalizare (57%), în comparație cu bărbații, care dețin valori mai mari la componenta reducerea realizărilor personale

(50%). Dacă e să ne referim la prima componentă, epuizarea emoțională, rezultatele sunt în concordanță cu cercetările existente [119,175,188,194].

În același timp, a doua componentă, depersonalizarea, este considerată de cercetările sus numite ca fiind una preponderent masculină. Întrebarea care se impune este de ce respondenții de gen feminin, în experimentul nostru, au manifestat un nivel atât de înalt al depersonalizării?

O posibilă explicație o găsim în însăși *natura* depersonalizării. Cel mai des apariția depersonalizării este legată de *suprasolicitarea sferei emoționale și comunicative*. Бойко (1996) numește depersonalizarea ”*simptomul otrăvirii cu oameni*”, starea când are loc suprasaturarea de contacte cu oamenii [92]. N-o să explic nivelul mare al depersonalizării la femei prin faptul că sunt mai emotive, ci prin faptul că femeile, conform mai multor cercetări sunt mai preocupate de menținerea tonului pozitiv al relațiilor sociale, cu scopul prevenirii deteriorării acestora [135]. Altă explicație o putem găsi în *consecințele arderii emoționale*, și anume - depresia [104,145,149]. De menționat două opinii cea a lui Steinhart, Jaggars, ș.a., (2011) care sugerează că sindromul *burnout*, ar juca rolul de *mediator* și intermediar între stres și depresie [190]; cea a lui Bährer-Kohler (2012) după care arderea emoțională îndelungată poate *trece* în depresie [108]. Astfel, nivelul înalt al depersonalizării s-ar putea datora prezenței depresiei.

La a treia componentă, reducerea realizărilor personale, subiecții de gen masculin au manifestat un nivel mai ridicat decât femeile. Rezultatele confirmă datele deja existente [119, 175,188,194].

O posibilă explicație a acestor informații o putem găsi în faptul că bărbații sunt mai *orientați spre carieră* și realizare profesională, iar arderea emoțională afectează mai cu seama satisfacerea acestor necesități [83].

Analiza manifestărilor componentelor arderii emoționale după medii (Tabelul 2.2) confirmă nivelul înalt al epuizării emoționale și al depersonalizării la grupul de cadre didactice femei și nivelul înalt al reducerii realizărilor personale la grupul de cadre didactice bărbați.

Tabelul 2. 2. Manifestarea componentelor arderii emoționale la cele 2 grupuri de subiecți (după medii) N=120 (conform Chestionarului „*Arderea emoțională*” de Maslach)

<i>Componentele arderii emoționale</i>	<i>bărbați N=60</i>		<i>femei N=60</i>	
	<i>m</i>	<i>σ</i>	<i>m</i>	<i>σ</i>
Epuizarea emoțională	20,12	5,94	27,22	7,74
Depersonalizare	8,9	3,78	12,17	4,67

Reducerea realizărilor personale	37,28	5,69	33,93	5,23
----------------------------------	-------	------	-------	------

Pentru a confirma statistic diferențele dintre componentele arderii emoționale la grupurile de cadre didactice femei / bărbați, vom utiliza ca metodă statistică *semnificația diferenței dintre medii, în cazul eșantioanelor independente*.

Tabelul 2.3. Semnificația diferenței dintre medii la componentele arderii emoționale la cadrele didactice universitare (femei) N=60, (bărbați) N=60 (conform Chestionarului „*Arderea emoțională*” de Maslach)

<i>Componentele arderii emoționale</i>	<i>Testul t</i>	<i>Pragul de semnificație</i>
Epuizarea emoțională	t= 5,621	p=0,000
Depersonalizare	t=4,19	p=0,000
Reducerea realizărilor personale	t=3,271	p=0,001

Datele din tabel confirmă din punct de vedere statistic nivelul ridicat al epuizării emoționale și depersonalizării la respondenții de gen feminin și nivelul ridicat al componentei reducerea realizărilor personale la respondenții de gen masculin.

Astfel, putem afirma că arderea emoțională este un fenomen care nici pe departe nu este străin profesiei de pedagog [103,108]. Activitatea pedagogică se caracterizează prin frecvente tensiuni emoționale, eficiența sa fiind determinată de stările psihice ale persoanei, de gradul de amplificare a tensiunilor nervoase, de stres, frustrare, autoreglarea emoțională, de extenuarea psihică și epuizarea emoțională, deosebit de vulnerabile în acest sens, după cum am stabilit în cercetare fiind femeile. Prin urmare, în situația feminizării instituțiilor de învățământ problema arderii emoționale merită atenția cercetătorilor pentru a preveni apariția fenomenului în conduita deontologică a cadrelor didactice și a asigura eficiența exercitării rolurilor profesionale. Cercetarea mai atrage atenția asupra câtorva lucruri importante, care pot fi formulate sub forma a trei concluzii:

- Sindromul arderii emoționale este un fenomen prezent la cadrele didactice universitare din Republica Moldova;
- Există deosebiri de gen în manifestarea arderii emoționale, grupul de cadre didactice femei manifestând un nivel mai ridicat al arderii emoționale, în comparație cu colegii bărbați ;
- Diferențele de gen în manifestarea sindromului *burnout* pot fi identificate și printre componentele sindromului. Astfel, femeile sunt mai afectate de epuizarea emoțională și

depersonalizare, pe când bărbații chestionați de noi sunt mai afectați de reducerea realizărilor personale.

O altă variabilă cercetată de noi a fost **vârsta cronologică**. Vârsta tânără este considerată ca un predictor demografic important pentru apariția arderii emoționale [71,89]. Drept bază teoretică a cercetării noastre a servit stadialitatea dezvoltării psihosociale realizată de E. Erikson [1,8,85]. Am ales acest model, deoarece este recunoscut în mediul științific ca fiind unul dintre cele mai cuprinzătoare iar explicația trecerii de la o perioadă de vârstă la alta ne ajută să înțelegem mecanismul relației dintre vârstă și ardere emoțională. Teza centrală a teoriei lui Erikson este că potențialul de dezvoltare al individului capătă împlinire pe tot parcursul existenței. Fiecare etapă a vieții este deschisă unei noi achiziții psihosociale, ca urmare a unei noi crize de dezvoltare. Acestea apar din conflictul dintre posibilitățile de relaționare ale persoanei și cerințele mediului social. Relevanța acestei stadialități pentru cercetarea noastră reiese anume din această ultimă afirmație. La fiecare perioadă de vârstă predomină o altă relație cu mediul social, respectiv arderea emoțională la fiecare vârstă va apărea din diferite perspective.

Autorul identifică opt perioade de vârstă: infantilă (0-1ani); copilăria timpurie (1-3 ani); copilăria mijlocie (3-6 ani); copilăria târzie (6-12 ani); adolescența (12-18-20 ani); tânărul adult (20-30-35 ani); adultul (35-50-60 ani); bătrânețea (peste 60 de ani). Pentru investigația noastră am selectat perioada *tânărul adult* și *adultul*. Este de remarcat că printre trăsăturile vârstei de bază pentru perioada tinereții adulte, autorul enumeră mutualitatea (reciprocitatea) afectivă și orientarea spre prieteni, spre relația de cuplu. Totodată, la adulți autorul subliniază orientarea spre familie și profesie, iar în calitate de corolar axiologic – responsabilitatea și devoțiunea. Considerăm că predispoziția perioadei tinereții adulte spre arderea emoțională este favorizată în mare parte de reciprocitatea afectivă specifică vârstei. Pentru a identifica dacă arderea emoțională, în general, și componentele ei variază în funcție de vârsta cadrelor didactice, am aplicat *Chestionarul Arderea Emoțională elaborat de Maslach* și am împărțit grupul supus experimentului în două subgrupe: până la 35 de ani (71 de persoane) și după 35 de ani (49 de persoane), adică perioadele *tânărul adult* și *adultul*.

Fig. 2.2 prezintă ilustrarea grafică a manifestării arderii emoționale la cadrele didactice supuse experimentului, în funcție de vârsta cronologică, conform valorilor procentuale. Observăm că valoarea ridicată a sindromului *burnout* (34,2%) este demonstrată de cadrele didactice cu vârsta cuprinsă în perioada *tânărul adult*, pe când în al doilea grup de vârstă, *adultul* – se atestă doar 2,5%. Aceste rezultate au fost confirmate statistic de rezultatele testului Chi-Square 19,166, ($p=0,000$), ceea ce înseamnă că perioada *tânărul adult* este mai vulnerabilă față de arderea emoțională decât perioada *adultă*.

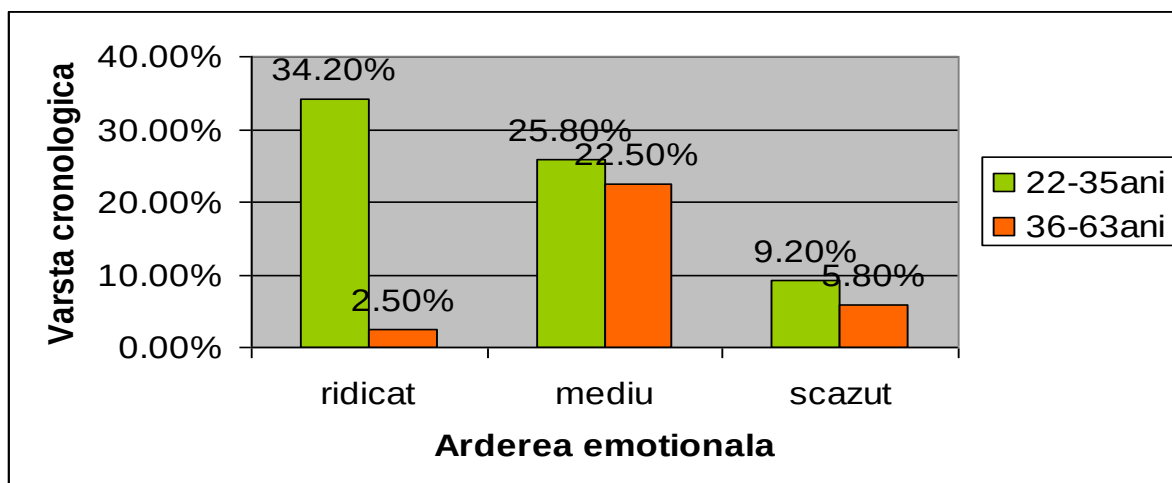


Fig. 2.2. Manifestarea arderii emoționale la cadrele didactice în funcție de vârstă. Nr 120 (prezentare comparativă pe nivele (valori procentuale), *Chestionarul „Arderea emoțională” de Maslach*)

Datele sunt în concordanță cu studiile de specialitate, care, de asemenea, constată că perioada *tânărul adult* este mai vulnerabilă față de arderea emoțională [89,180,194]. Există câțiva factori care ar favoriza dezvoltarea sindromului *burnout* la tineri.

Primul ar fi *așteptările nerealiste* [59,129]. Debutul în orice profesie constituie o provocare majoră pentru orice nou angajat. Este o perioadă de formare în care cunoștințele, aptitudinile și atitudinile dobândite în timpul unui program de educație sunt aplicate în practică [115]. Este o perioadă de tranziție care poate fi stresantă precum și provocatoare datorită cerințelor la care trebuie să răspundă individul. Duchscher (2009) introduce termenul de *șocul tranziției* sau *șocul realității*, care apare la tinerii specialiști din cauza prezenței așteptărilor nerealiste vizavi de munca pe care o realizează [129]. Majoritatea tinerilor cred că, odată angajați, se vor putea realiza atât în plan profesional, cât și financiar, ceea ce adesea nu coincide cu realitatea. Profesorii care manifestă emoții negative la locul de muncă și care au pierdut interesul față de ceea ce fac au probabil mai multe șanse să prezinte sindromul *burnout*.

Al doilea factor este *sentimentul de frustrare și eșec*, care apare în situațiile de suprasolicitare profesională, asociată cu discrepanța dintre cerințe și posibilitățile de realizare [idem]. Купцова (2009) susține că trăirea sentimentului de nerealizare, frustrare în plan profesional, comportamentul de *workaholic* pot cauza dezvoltarea sindromului *burnout* [83]. Astfel, volumul mare de lucru, presiunea timpului, lipsa suportului din partea colegilor și administrației, ambiguitatea rolului, lipsa posibilității de a ține sub control situația contribuie la apariția vulnerabilității tinerilor față de arderea emoțională.

Al treilea factor, ține de manifestarea *empatiei*, astfel Козина (1998) identifică o relație semnificativă între nivelul înalt al empatiei și apariția arderii emoționale [80]. Conform datelor

lui Юсупов (1993), la tinerii profesori, cu stagiul de până la 5 ani, empatia este nominalizată ca cea mai importantă trăsătură profesională [apud 77]. Odată cu creșterea stagiului în muncă, drept cea mai importantă trăsătură profesională apare profesionalismul/cunoștințele, empatia pierzând din importanță. Respectiv, prezența nivelului înalt al empatiei la cadrele didactice tinere, ar putea servi ca motiv pentru dezvoltarea sindromului *burnout*.

Al patrulea factor ține de caracteristicile dominate de vârstă și anume *reciprocitatea emoțională* identificată de Erikson, care predispune orientarea spre celălalt. Această reciprocitate emoțională, din punctul nostru de vedere, poate fi percepută ca o orientare emoțională spre celălalt, respectiv să favorizeze arderea emoțională. ”Des se întâmplă ca din neexperiența dictată de vârsta tânără, cadrele ce lucrează cu oamenii, percep tot prea emoțional, implicându-se fără rezerve în tot ceea ce se întâmplă la serviciu. Cu timpul resursele emoțional-energhetice se epuizează și apare necesitatea de a le conserva, restabili ”[65, pag. 54].

Al cincilea factor ține *de motivație*. După Ильин (2000), doar o pătrime din absolvenții universităților cu profil pedagogic își motivează alegerea profesiei prin dorința de a fi cadru didactic [78]. Nedorința îndeplinirii activității didactice ar fi un alt factor ce poate duce la dezvoltarea arderii emoționale la tinerii specialiști.

Analiza manifestărilor componentelor arderii emoționale după medii (Tabelul 2.4.) a demonstrat că la grupul de vârstă de 22-35 de ani nivelul epuizării emoționale și al reducerii realizărilor personale este mai ridicat decât la grupul de vârstă de 36-63 de ani, pe când componenta depersonalizare este mai ridicată la grupul de vârstă de 36-63 de ani.

Tabelul 2.4. Manifestarea componentelor arderii emoționale și vârsta cronologica la cele 2 grupuri de subiecți (după medii) N=120 (*Chestionarul „Arderea emoțională” de Maslach*)

<i>Componentele arderii emoționale</i>	<i>22-35 de ani</i>		<i>36-63 de ani</i>	
	<i>m</i>	<i>σ</i>	<i>m</i>	<i>σ</i>
Epuizarea emoțională	25,01	8,06	20,65	6,04
Depersonalizare	34,60	5,69	37,91	5,05
Reducerea realizărilor personale	11,35	4,85	8,81	3,33

Pentru a vedea dacă există diferențe semnificative statistic dintre componentele arderii emoționale și grupurile de vârstă, am utilizat ca metodă statistică semnificația diferenței dintre medii în cazul eșantioanelor independente, reflectată în următorul tabel.

Tabelul 2.5. Diferența dintre grupurile cadrelor didactice universitare (după vârstă) privind componentele arderii emoționale N=120 (*Chestionarul „Arderea emoțională” de Maslach*)

<i>Componentele arderii emoționale</i>	<i>Testul t</i>	<i>pragul de semnificație</i>
--	-----------------	-------------------------------

Epuizarea emoțională	t= 3,280	p=0,001
Depersonalizare	t=3,191	p=0,002
Reducerea realizărilor personale	t=3,324	p=0,001

Investigația statistică realizată a permis identificarea unor diferențe semnificative dintre nivelul componentelor arderii emoționale la grupul cu vârstă *tânărul adult*. Această concluzie o găsim în mai multe cercetări. Totuși, până astăzi părerile cercetătorilor sunt împărțite, unii consideră vârsta tânără ca factor de risc în apariția AE [71,73], alții, dimpotrivă, consideră că vârsta cea mai periculoasă este de 40-50 de ani [71,89,156]. La fel de împărțite sunt și părerile vizavi de componentele arderii emoționale. Astfel, conform unor cercetări, profesorii tineri manifestă un nivel al epuizării emoționale mai mare decât cei mai în vârstă [168,180,194]. Byrne (1991) a confirmat aceste rezultate doar pentru profesorii universitari [121]. Huberman (1993) și a stabilit aceeași relație, numai că pentru profesorii cu o vârstă mai mare de 40 de ani [194]. Cât privește celelalte două componente ale sindromului arderii emoționale, rezultatele sunt împărțite. Astfel, Maslach și Jackson (1981) au stabilit un nivel scăzut al reducerii realizărilor personale la profesorii tineri [168]. Byrne (1991) a raportat rezultate similare doar pentru învățătorii de la clasele primare și pentru profesorii universitari [121]. Maslach și Jackson (1981), Pierce și Molloy (1990) au determinat un nivel înalt al componentei „depersonalizare” la profesorii tineri [178], în timp ce Byrne (1991) nu a găsit nici o relație între aceste două variabile. Pedrabissi, Rolland și Santinello(1993) au stabilit relații între vârstă, depersonalizare și epuizarea emoțională, determinând un nivel înalt al depersonalizării la profesorii cu vârsta de până la 30 de ani. La profesorii cu o vârstă mai mare, conform cercetării date, nivelul depersonalizării se micșorează. În contrast, epuizarea emoțională crește după 30 ani [176].

Aceasta s-ar putea explica prin faptul că la profesorii tineri *discrepanța* dintre așteptări/realitate sau implicare/efort/recompense/ remunerare este *percepută mult mai sensibil*. De obicei, tinerii se „aprind” în dorința lor de a face ceva, iar *rezultatul* este *așteptat aici și acum*. Vârsta aduce cu sine mai multă competență, răbdare, capacitate de a distinge ce este important și ce este mai puțin important și toate acestea îi salvează pe profesorii mai în vârstă de epuizarea emoțională și de reducerea realizărilor proprii. Profesorii tineri plasează pe primul loc rezultatul rapid și realizarea cât mai multor așteptări, pe când profesorii mai în vârstă, bazându-se pe experiență, și-au adaptat expectațiile la niveluri mai realiste, fiind mai satisfăcuți de recompensele disponibile. În același timp, odată cu înaintarea în vârstă, atitudinea cinică,

dezumanizarea relațiilor se dezvoltă mai ușor. Profesorii, cu timpul, se învață să se *detașeze de serviciu*, ceea ce-i ajută să facă față cerințelor, presiunilor exagerate.

În legătură cu relația dintre vârstă și sindromul arderii emoționale din perspectiva de gen, am obținut următoarele rezultate: cadre didactice femei până la 35 de ani (32 de persoane) și după 35 de ani (28 de persoane), cadre didactice bărbați până la 35 de ani (39 de persoane) și după 35 de ani (21 de persoane) .

Tabelul 2.6. Manifestarea sindromul arderii emoționale la cadrele didactice universitare în funcție de vârstă și gen (femei N=60), (bărbați)N=60(după valori procentuale)
(Chestionarul „Arderea emoțională” de Maslach)

<i>Arderea emoțională</i>		<i>22-35 de ani</i>	<i>36-63 de ani</i>
Ridicat	F	53,3%	1,7%
	B	16,7%	1,7%
Mediu	F	26,7%	13,3%
	B	35%	21,7%
Scăzut	F	3,3%	1,7%
	B	13,3%	11,6%

Astfel, din tabelul de mai sus putem observa că atât respondenții de gen feminin, cât și cei de gen masculin din prima categorie de vârstă au obținut valori ridicate ale arderii emoționale (53,3% și respectiv, 16,7% la bărbați), față de cei din al doilea grup de vârstă (1,7% pentru femei și 1,7% pentru bărbați). Mai observăm că grupul de cadre didactice femei din prima categorie de vârstă are un nivel ridicat al arderii emoționale cu mult mai mare față de respondenții de gen masculin (53,3%, față de 16,7%). Rezultatele au fost confirmate statistic prin testul Chi-Square 9,818, ($p=0,007$) pentru respondenții de gen feminin. Au fost identificate câteva cauze care explică de ce un număr tot mai mare de femei tinere profesioniste, care par să „aibă totul”, suferă de arderea emoțională la locul de muncă înainte de a ajunge la 35 de ani.

Primul motiv ar fi *tendința de realizare pe plan profesional*. O cercetare efectuată de J. Barsh și L. Yee (2011) susține ideea că femeile de azi sunt cu mult mai implicate în viața profesională [113]. Astfel, în SUA 53% din numărul posturilor de conducere în marile companii sunt ocupate de femei, 26% revenind femeilor cu vârsta de până la 35 de ani. Numai că, după cum susține A.Teodorescu (2014) munca este făcută după chipul bărbaților, chestiune

explicabilă, până la un punct, istoric [apud 54]. La serviciu, afirmă Botton (2010), sunt apreciate valori precum performanța crescută, fidelitatea față de companie și față de echipa de lucru, excelență, depășirea limitelor, care se traduc de multe ori în statul prelungit peste program, deseori voluntar, neremunerat, auto-responsabil [idem]. Toate acestea, plus volumul mare de lucru, criza de timp, stresurile permanente și, practic, lipsa vieții personale afectează mult echilibrul psihic, fizic și emoțional. Barsh și Yee au mai stabilit că bărbații au de două ori mai multe șanse să avanseze în carieră, fără a respecta etapele de tranziție.

Astfel, a doua cauză este *discriminarea la locul de muncă* [59,108,113,156]. Discriminarea de gen ca formă de marginalizare de orice fel și în orice situație este, din păcate, un fenomen încă prezent în societatea noastră. Deși s-au făcut unele ajustări legislative, în realitate lucrurile evoluează lent. Femeile din Republica Moldova oricum primesc o remunerare diferențiată și au un acces mai limitat la anumite profesii și posturi (din 20 de membri a Guvernului RM doar 4 sunt femei, restul 16 sunt bărbați; din 101 deputați în Parlamentul RM doar 17 sunt femei, restul 84 – bărbați; conform datelor oferite de Biroul Național de Statistică: *bărbații* dețin ponderi superioare în rândul *conducătorilor* de toate nivelurilor; *femeile câștigă* în medie cu circa 13% *mai puțin* decât bărbații; sectorul *educație* este preponderent ”feminizat” [34].) De aceea pentru a se realiza, femeile trebuie să depună cu mult mai mult efort, de unde și procentul mare de ardere emoțională identificat în cercetarea noastră.

A treia cauză, menționată și în alte subcapitole, este *volumul dublu de lucru* – femeile muncesc la serviciu, apoi, revenind acasă, încep al „doilea schimb” [54,55,71,108]. Este o realitate încă dureros de actuală, femeile realizând mare parte din treburile de întreținere a casei, de îngrijire a bărbatului și de educare și creștere a copiilor. Astfel, grijile cotidiene legate de familie fiind ca un al doilea loc de muncă.

Analiza manifestărilor componentelor arderii emoționale după medii (Tabelul 2.7) identifică nivelul înalt al epuizării emoționale și al depersonalizării la cadrele didactice femei din grupul de vârstă de 22-35 de ani și nivelul înalt al reducerii realizărilor personale la cadrele didactice femei din grupul de vârstă de 36-63 de ani.

Tabelul 2. 7. Manifestarea componentelor arderii emoționale în funcție de vârsta la cadrele didactice femei (după medii) N=60 (*Chestionarul „Arderea emoțională” de Maslach*)

<i>Componentele arderii emoționale</i>	<i>22-35 de ani</i>		<i>36-63 de ani</i>	
	<i>m</i>	<i>σ</i>	<i>m</i>	<i>σ</i>
Epuizarea emoțională	28,44	7,32	21,0	7,09

Depersonalizare	13,04	4,57	7,8	1,93
Reducerea realizărilor personale	33,44	5,43	37,10	2,92

Pentru a vedea dacă există diferențe semnificative statistic între componentele arderii emoționale și grupurile de vârstă la femei, vom utiliza ca metodă statistică testul- t pentru grupuri independente.

Tabelul 2.8. Semnificația diferenței dintre medii la grupurile de vârstă privind componentele arderii emoționale la cadrele didactice femei (Nr.60) (*Chestionarul „Arderea emoțională” de Maslach*)

<i>Componentele arderii emoționale</i>	<i>Testul t</i>	<i>Pragul de semnificație</i>
Epuizarea emoțională	t= 3,014	p=0,01
Depersonalizare	t=5,891	p=0,000
Reducerea realizărilor personale	t= 3,047	p=0,006

Rezultatele obținute confirmă faptul că există diferențe semnificative în manifestarea primelor două componente ale arderii emoționale, cât privește reducerea realizărilor personale, se observă doar tendințe.

Pentru cadrele didactice bărbați am obținut următoarele rezultate:

Tabelul 2. 9. Manifestarea componentelor arderii emoționale în funcție de vârstă la cadrele didactice bărbați (după medii) N=60 (*Chestionarul „Arderea emoțională” de Maslach*)

<i>Componentele arderii emoționale</i>	<i>22-35 de ani</i>		<i>36-63 de ani</i>	
	<i>m</i>	<i>σ</i>	<i>m</i>	<i>σ</i>
Epuizarea emoțională	20,74	5,83	18,95	6,09
Depersonalizare	9,15	3,86	8,48	3,65
Reducerea realizărilor personale	33,64	6,38	33,23	7,87

Pentru a vedea dacă există diferențe semnificative statistic între componentele arderii emoționale și grupurile de vârstă la bărbați, vom utiliza ca metodă statistică testul- t pentru grupuri independente.

Tabelul 2.10. Semnificația diferenței dintre medii la grupurile de vârstă privind componentele arderii emoționale la cadrele didactice bărbați (Nr.60) (*Chestionarul „Arderea emoțională” de Maslach*)

<i>Componentele arderii emoționale</i>	<i>Testul t</i>	<i>Pragul de semnificație</i>
Epuizarea emoțională	t= 1,102	p=0,277
Depersonalizare	t=0,671	p=0,506
Reducerea realizărilor personale	t=0,202	p=0,841

Observăm, că în cazul grupului de cadre didactice bărbați nu au fost obținute rezultate semnificative.

Prin urmare putem să afirmăm că vârsta cronologică este un factor important atunci când vorbim despre arderea emoțională. Au fost identificate câteva diferențe, care pot fi formulate sub forma a patru raționamente:

- perioada de vârstă *tânărul adult* este mai vulnerabilă față de arderea emoțională, decât perioada adultă, manifestând un nivel mai ridicat atât a sindromului *burnout*, cât și a componentelor SAE.
- există diferențe de gen în manifestarea relației dintre vârstă și arderea emoțională, grupul de cadre didactice femei din prima categorie de vârstă (22-35 ani) manifestând un nivel mai ridicat al arderii emoționale, în comparație cu colegii bărbați.
- la cadrele didactice femei din categoria de vârstă de 22- 35 de ani s-a identificat un nivel mai ridicat al epuizării emoționale și al depersonalizării.

Un alt **scop** al cercetării noastre este de a constata care este relația dintre *sindromul arderii emoționale* și **stagiul de muncă** la cadrele didactice universitare.

Vechimea în muncă, în sensul de stagiul general în activitatea profesională, constituie, conform Codului Muncii „...perioada în care o persoană a lucrat” [6]. Pentru a vedea care este impactul stagiului de muncă asupra manifestării arderii emoționale la profesori, am aplicat Chestionarul *Arderea Emoțională elaborat de Maslach* și am grupat eșantionul cercetat în două subgrupuri. În primul subgrup au intrat profesorii cu stagiul de 1-10 ani (72 de persoane), în al doilea grup - profesorii cu stagiul de 11 și mai mulți ani (48 de persoane). Am ales să împărțim vechimea în muncă în modul acesta din două motive: primul ar fi faptul că toate teoriile sindromului *burnout* descriu evoluția lui ca pe un proces ce se dezvoltă treptat de-a lungul anilor, respectiv el nu se poate dezvolta într-un an-doi; al doilea motiv este că dacă presupunem că vârsta de angajare a tinerilor profesori este de 22-23 de ani (aceasta fiind, în medie, vârsta de

absolvire a facultății), atunci adăugând 10 ani, obținem vârsta de 32-33 de ani, adică vârsta tânărului adult, variabilă cercetată de noi anterior.

Mai jos prezentăm ilustrarea grafică a rezultatelor obținute de cadrele didactice supuse experimentului pentru determinarea relației între vechimea în muncă și arderea emoțională.

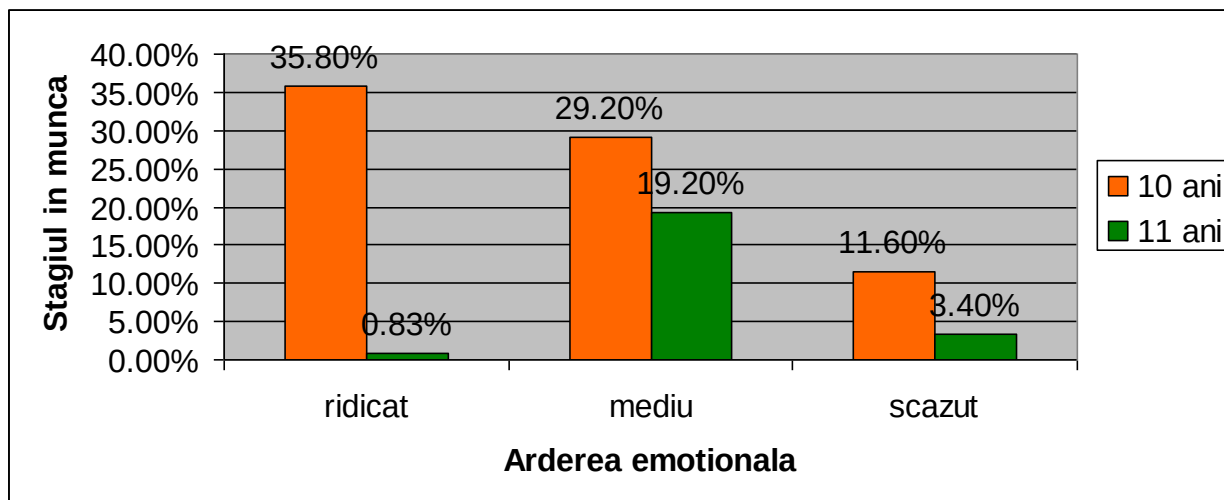


Fig. 2.3. Manifestarea arderii emoționale la cadrele didactice în funcție de stagiul în muncă.

r 120, (prezentare comparativă pe nivele (valori procentuale), *Chestionarul „Arderea emoțională” de Maslach*)

Din datele expuse observăm că 35,8% din respondenții ce fac parte din grupul de stagiul 1-10 ani au manifestat un nivel ridicat de ardere emoțională. Este de remarcat că același grup de stagiul a demonstrat cote mai mari și la nivelul mediu (29,2% pentru 1-10 ani, față de 19,2% pentru 11-30 ani) și la cel scăzut (11,6% pentru 1-10 ani, față de 3,4% pentru 11-30 ani) de ardere emoțională, ceea ce explică evoluția și dezvoltarea acestui sindrom. Existența unei relații dintre stagiul de muncă și arderea emoțională a fost confirmată statistic de rezultatele testului Chi-Square 19,559, ($p=0,000$). Datele sunt în concordanță cu studiile de specialitate, care, de asemenea, stabilesc o relație pozitivă dintre stagiul de muncă de 1-10 ani și arderea emoțională [65,89,194].

Putem explica rezultatele obținute cu ajutorul *Ciclului carierei didactice*, elaborat de M. Huberman (1989) [155]. Autorul identifică cinci etape în evoluția carierei didactice, precum și o linie aproximativă a duratei de timp. Cele cinci etape majore sunt următoarele: inițierea, adaptarea/stabilizarea, diversificarea/schimbarea, rezoluția și non-rezoluția și dezangajarea/pensionarea. Motivul dezvoltării arderii emoționale îl vom găsi în primele două faze, care durează aproximativ 10 ani. Astfel, faza de inițiere este perioada în care tinerii specialiști fac cunoștință cu mediul de muncă, își echivalează așteptările cu realitățile, cerințele cu posibilitățile și încearcă să-și găsească propriul stil de predare. Faza respectivă durează de la 2 până la 4 ani. Anume neconcordanța dintre așteptări și realități, dintre cerințe și posibilități și

căutarea permanentă a stilului didactic servesc ca factori stresogeni de bază în această perioadă. Predispoziția tinerilor angajați pentru sindromul *burnout* se explică adeseori prin șocul emoțional simțit la impactul cu realitatea, care adesea nu coincide cu așteptările lor [59,65]. A doua fază, cea de adaptare/stabilizare, este, de obicei, atinsă după 4-6 ani. La tânărul specialist începe să se contureze stilul de predare, care este susținut de puțină experiență. În această perioadă autorul subliniază două activități de bază: descoperirea noului și supraviețuirea. Anume lupta permanentă pentru supraviețuire/afirmare în plan profesional și servește ca factor stresogen major pentru apariția epuizării profesionale la etapa respectivă. Astfel, sensibilitatea profesorilor cu un stagiul de până la 10 ani poate fi explicată prin următorii factori: șocul emoțional în urma ciocnirii cu realitatea; neconcordanța dintre așteptări și realități; căutarea propriului stil didactic; supraviețuirea/afirmarea în plan profesional.

Analiza manifestărilor componentelor arderii emoționale și stagiul în muncă după medii (Tabel 2.11.), identifică un nivel ridicat al epuizării emoționale și al depersonalizării la grupul cu stagiul în muncă de 1-10 ani, în comparație cu grupul cu stagiul în muncă de 11-30 ani. Respectiv la grupul cu stagiul în muncă de 11-30 ani, nivelul componentei reducerea realizărilor personale este mai mare.

Tabelul 2.11. Manifestarea componentelor arderii emoționale în funcție de stagiul în muncă la cadrele didactice (după medii) N=120, Chestionarul „*Arderea emoțională*” de Maslach)

<i>Componentele arderii emoționale</i>	<i>1-10 de ani</i>		<i>11-30 de ani</i>	
	<i>m</i>	<i>σ</i>	<i>m</i>	<i>σ</i>
Epuizarea emoțională	24,47	7,88	21,00	6,73
Depersonalizare	11,24	4,71	8,25	2,96
Reducerea realizării personale	35,1	6,06	37,3	3,82

Pentru a vedea dacă există diferențe statistic semnificative între componentele arderii emoționale și grupurile de stagiul în muncă, vom utiliza ca metodă statistică testul t pentru eșantioane independente. S-au obținut următoarele rezultate:

Tabelul 2.12. Semnificația diferenței dintre medii la grupurile de stagiul în muncă privind componentele arderii emoționale la cadrele didactice (Nr.120) (Chestionarul „*Arderea emoțională*” de Maslach)

<i>Componentele arderii emoționale</i>	<i>Testul t</i>	<i>pragul de semnificație</i>
Epuizarea emoțională	t= 2,290	p=0,02

Depersonalizare	t=4,014	p=0,000
Reducerea realizărilor personale	t= 2,322	p=0,02

Rezultatele diferenței dintre medii ne indică prezența diferențelor semnificative în manifestarea componentelor AE, legate de stagiul în muncă, la primul grup (1/10 ani). De remarcat că, dacă urmărim rezultatele după cum se manifestă componentele AE după vârsta cronologică și stagiul în muncă, avem același tablou.

O posibilă explicație a acestor rezultate o găsim în faptul, că atitudinea cinică față de studenți, colegi, apare ca metodă *coping* față de stresul profesional cronic și se dezvoltă în timp [27,65,95]. În mod ironic, aceste sentimente ostile și negative, apărute ca rezultat al istovirii emoționale și al depersonalizării, sunt adesea îndreptate spre cei de care ne pasă în primul rând [103,167]. Faptul că o parte din cadrele didactice universitare, cele cu stagiul de până la 10 ani, care nu demult erau în postura de studenți, încă nu se identifică totalmente cu statutul lor diferit, joacă un rol aparte în dezvoltarea depersonalizării. Cadrele tinere sunt mai prietenoase cu studenții, uneori chiar în detrimentul relațiilor cu ceilalți colegi de catedră. Deseori iau partea studenților, cunoscând mai bine problemele lor, dar și glumele pe care aceștia le fac pe seama profesorilor; ei ar putea să manifeste chiar un fel de teamă ca nu cumva să devină și ei subiecți de bârfă pentru studenți. Probabil că, odată cu hiperatenția acordată studenților, apare și supraepuizarea, ceea ce duce la detașarea față de studenți și la apariția cinismului în relația profesor-student.

Pe de altă parte, odată cu acumularea experienței, cadrele didactice se simt mai sigure și își concentrează efortul asupra realizărilor proprii. Foarte des profesorii nu reușesc să-și împărtășească experiența și cunoștințele, din lipsa condițiilor necesare, cum ar fi puține oportunități de mobilitate academică, lipsa banilor pentru a participa la conferințe internaționale, condițiile de muncă nefavorabile etc., respectiv toate acestea scad nivelul realizărilor proprii. Ca rezultat, profesorul tinde să petreacă cât mai puțin timp cu studenții și își îndeplinește funcțiile superficial. Odată cu creșterea stagiului în muncă, epuizarea emoțională și depersonalizarea afectează productivitatea profesorilor, ceea ce duce inevitabil la micșorarea realizărilor proprii.

Mai jos prezentăm datele obținute de respondenți privind identificarea diferențelor de gen în manifestarea relației dintre stagiul și arderea emoțională. Profesorii de gen feminin cu stagiul de 1-10 ani (35 de persoane), în al doilea grup - profesorii cu stagiul de 11 și mai mulți ani (25 de persoane), pentru profesorii de gen masculin cu stagiul de 1-10 ani (43 de persoane), în al doilea grup - profesorii cu stagiul de 11 și mai mulți ani (17 de persoane)

Tabelul 2.13. Manifestarea sindromul arderii emoționale la cadrele didactice universitare în funcție de stagiul în muncă și gen (femei N=60), (bărbați)N=60 (după valori procentuale) (Chestionarul „Arderea emoțională” de Maslach)

Arderea emoțională		1-10 ani	11-30 ani
Ridicat	F	55%	-
	B	16,7%	1,7%
Mediu	F	15%	25%
	B	43,3%	13,3%
Scazut	F	5%	-
	B	18,3%	6,7%

Conform datelor prezentate observăm că nivelul afectării de sindromul arderii emoționale atât la femei, cât și la bărbații din prima grupă de stagiul în muncă este ridicat, ceea ce confirmă încă o dată că primii 10 ani de muncă sunt cei mai dificili. Totuși cadrele didactice femei din primul grup de stagiul în muncă sunt afectate cel mai mult de AE și au demonstrat cote maxime (55%). Datele au fost confirmate și de rezultatele testului Chi-Square 30,000, ($p=0,000$). Una din cauzele care explică numărul mare de cadre didactice femei cu stagiul de muncă de până la 10 ani, cu un nivel ridicat al arderii emoționale, a fost identificată de către Сырицо (1997) [apud 77]. Autorul a studiat *evoluția manifestărilor calitative a emoțiilor* pe parcursul carierei la profesorii de gen feminin. El a constatat că în primii ani de activitate profesională (până la 10 ani) capacitatea de a simți emoții pozitive scade considerabil, iar reacția la emoții negative, cum ar fi frica, tristețea, furia – crește. Apoi, odată cu creșterea stagiului în muncă, situația se schimbă, profesorii simt mai multe emoții pozitive și chiar sunt mai optimiști. Probabil că acest lucru se datorează faptului că, pe de o parte, profesorii comit mai puține greșeli, iar pe de altă parte, se formează un gen de imunitate față de stres și insuccese.

Cu scopul de a constata care este relația dintre stagiul în muncă și componentele sindromului arderii emoționale la grupul de cadre didactice femei, am aplicat testul t pentru eșantioane independente. Analiza manifestărilor componentelor arderii emoționale în raport cu stagiul în muncă după medii (Tabelul 2.14) demonstrează nivelul înalt al depersonalizării la

cadrele didactice femei din grupul cu stagiul în muncă de 1-10 ani și nivelul înalt al reducerii realizărilor proprii la grupul de stagiul 11-30 ani.

Tabelul 2. 14. Manifestarea componentelor arderii emoționale în funcție de stagiul în muncă la cadrele didactice femei (după medii) N=60 (*Chestionarul „Arderea emoțională” de Maslach*)

<i>Componentele arderii emoționale</i>	<i>1-10 ani</i>		<i>11-30 ani</i>	
	<i>m</i>	<i>σ</i>	<i>m</i>	<i>σ</i>
Epuizarea emoțională	28,42	8,00	23,53	5,72
Depersonalizare	13,31	4,7	8,73	2,37
Reducerea realizărilor personale	32,91	5,32	37,47	3,31

În urma aplicării testului t pentru grupe independente, am obținut următoarele rezultate:

Tabelul 2.15. Semnificația diferenței dintre medii la grupurile de stagiul în muncă privind componentele arderii emoționale la cadrele didactice femei (Nr.60) (*Chestionarul „Arderea emoțională” de Maslach*)

<i>Componentele arderii emoționale</i>	<i>Testul t</i>	<i>pragul de semnificație</i>
Epuizarea emoțională	t=2,576	p=0,01
Depersonalizare	t=4,918	p=0,000
Reducerea realizărilor personale	t=3,906	p=0,000

Rezultatele prezentate indică faptul că există diferențe semnificative între cele două grupuri de vârstă în ceea ce privește manifestarea componentelor sindromului arderii emoționale, cadrele didactice din primul grup (1-10 ani) prezentând mai accentuat componentele SAE.

Pentru cadrele didactice bărbați am obținut următoarele rezultate:

Tabelul 2. 16. Manifestarea componentelor arderii emoționale în funcție de stagiul în muncă la cadrele didactice bărbați (după medii) N=60 (*Chestionarul „Arderea emoțională” de Maslach*)

<i>Componentele arderii emoționale</i>	<i>1-10 ani</i>		<i>11-30 ani</i>	
	<i>m</i>	<i>σ</i>	<i>m</i>	<i>σ</i>
Epuizarea emoțională	20,68	5,619	18,08	6,825

Depersonalizare	9,26	3,802	7,69	3,545
Reducerea realizărilor personale	33,80	6,94	32,38	6,80

În urma aplicării testului t pentru grupe independente, am obținut următoarele rezultate:

Tabelul 2.17. Semnificația diferenței dintre medii la grupurile de stagiul în muncă privind componentele arderii emoționale la cadrele didactice bărbați (Nr.60) (*Chestionarul „Arderea emoțională” de Maslach*)

<i>Componentele arderii emoționale</i>	<i>Testul t</i>	<i>pragul de semnificație</i>
Epuizarea emoțională	t=1,411	p=0,164
Depersonalizare	t=1,330	p=0,189
Reducerea realizărilor personale	t=0,657	p=0,514

Observăm că în cadrul grupului cadre didactice bărbați nu au fost identificate rezultate semnificative. Prin urmare, putem susține că stagiul în muncă este un factor important atunci când vorbim despre arderea emoțională. În urma realizării experimentului, putem formula următoarele concluzii:

- perioada stagiului în muncă de până la 10 ani este mai vulnerabilă față de arderea emoțională, decât perioada stagiului în muncă de peste 10 ani; prima grupă de stagiul prezentând diferențe semnificative în manifestarea componentelor arderii emoționale;
- există diferențe de gen în manifestarea relației dintre stagiul în muncă și arderea emoțională: grupul de cadre didactice femei, cu experiența în muncă de până la 10 ani, manifestă un nivel ridicat al arderii emoționale, în comparație cu colegii bărbați; durata stagiului în muncă favorizează diferențierea în manifestarea componentelor arderii emoționale.

2.3. Analiza rezultatelor studiului sindromului arderii emoționale la profesorii universitari în relație cu stresul, temperamentul și satisfacția în muncă

A fi cadru didactic înseamnă, pe lângă alte calități, a avea un spirit integrativ și altruist, să pună suflet în tot ceea ce face. Profesorii își concentrează toate eforturile pentru a educa, a explica, a proteja, a susține, montându-se doar pentru a da și ignorând, practic, propriile necesități. Toate acestea transformă profesia de pedagog în una dintre cele care contribuie la deformarea și la modificarea structurii personalității [79,88,103]. Prin munca pe care o desfășoară, cadrele didactice sunt supuse la o multitudine de influențe generatoare de stres, care

variază în funcție de situație. Începând cu anul 1990, în Republica Moldova, statutul cadrului didactic universitar s-a transformat în concordanță cu evoluțiile din plan social, economic și politic ale țării noastre. Constatăm o schimbare a priorităților în învățământul universitar și o redefinire a misiunii acestuia, accentul punându-se pe formarea la studenți a competențelor necesare angajării pe piața muncii. Aceste schimbări au determinat și o reconsiderare a statutului cadrelor didactice din mediul academic, o regândire a standardelor și competențelor specifice acestei profesii, mulți profesori considerând aceste schimbări ca potențiale surse de stres cu consecințe în plan ocupațional și personal. Fiind niște suporteri sociali, profesorii sunt, în particular, un grup foarte vulnerabil în fața stresului și arderii emoționale. Niveluri ridicate de stres prelungit sunt dăunătoare pentru sănătatea și starea generală a cadrelor didactice, a studenților acestora și pentru funcționarea întregii instituții de învățământ. În condiții de stres, persoanele își pot schimba perspectiva asupra lumii, ajungând să o considere periculoasă, amenințătoare, răuvoitoare. Este greu de imaginat că o instituție de învățământ având astfel de și-ar putea atinge potențialul maxim ca instituție educativă.

Pentru a identifica **nivelul stresului** la cadrele didactice universitare, am aplicat *Scala stresului psihologic PSM-25*, iar pentru a identifica nivelul arderii emoționale am aplicat *Chestionarul Arderea Emoțională de Maslach*. Utilizând *Scala stresului psihologic PSM-25*, am putut stabili nivelul stresului la cadrele didactice. Analiza statistică realizată a permis constatarea unor diferențe semnificative între nivelul stresului la cele două grupuri de subiecți. Astfel, valoarea testului t (4,710), p (0,000) pentru grupul de cadre didactice femei, indică faptul că genul influențează manifestarea stresului. Grupul de cadre didactice femei a prezentat un nivel ridicat al stresului ($m=115,73$; $\sigma=21,7$), în comparație cu grupul de cadre didactice bărbați ($m=90,71$; $\sigma=34,94$). Mai jos prezentăm ilustrarea grafică a rezultatelor obținute de cadrele didactice supuse experimentului pentru determinarea relației dintre nivelul stresului și arderea emoțională.

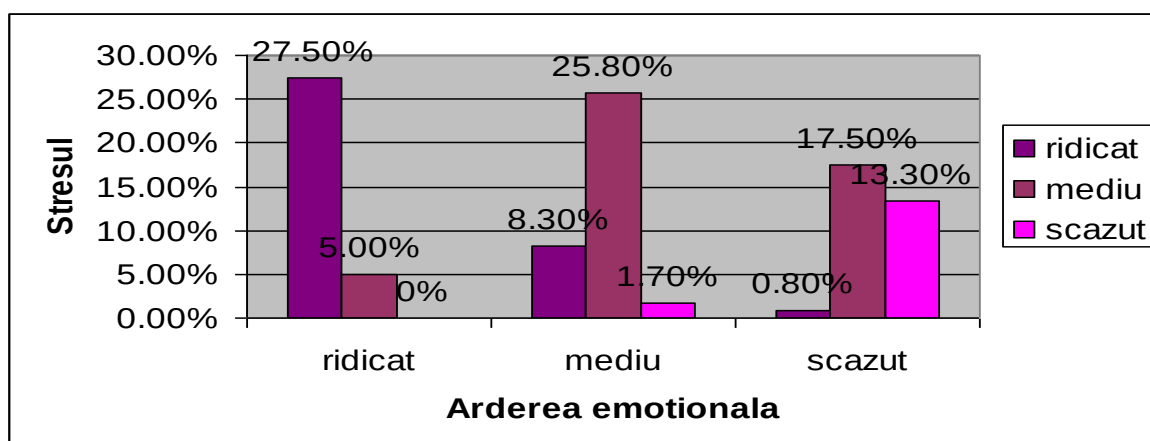


Fig. 2.4. Manifestarea sindromului arderii emoționale în funcție de nivelul stresului la cadrele didactice N=120 (prezentare comparativă pe nivele), (valori procentuale), *Scala stresului psihologic PSM-25 și Chestionarul „Arderea emoțională” de Maslach*

S-a constatat că valorile ridicate ale arderii emoționale se manifestă la cadrele didactice cu un nivel maxim de stres (27,5%), ceea ce ne permite să presupunem că stresul poate servi drept o cauză a apariției sindromului *burnout*. Ca argument poate servi faptul că, în cazul în care cerințele față de persoana angajată depășesc în mod constant resursele disponibile, starea de echilibru psiho-fiziologic este perturbată și, respectiv, se manifestă stresul. Dezechilibrul continuu sau progresiv conduce în mod inevitabil la epuizarea emoțională și la oboseală cronică, aceasta apare nu numai din cauza stresului, dar mai curând din cauza incapacității de a controla stresul. Absența unui comportament constructiv (coping) în depășirea stresului cronic la locul de muncă duce la apariția unui set de emoții negative, comportamente maladaptative și, în final, la arderea emoțională, care amenință sănătatea individului și stabilitatea organizației. Existența relației dintre nivelul stresului și arderea emoțională a fost confirmată statistic de rezultatele testului Chi-Square 80,260, ($p=0,000$). Rezultatele sunt în concordanță cu studiile de specialitate și confirmă odată în plus că stresul cronic slăbește rezistența psihică și fizică a organismului, favorizând apariția arderii emoționale [71,122,154, 165,167,180,178].

Mai jos prezentăm datele etalate de respondenți privind identificarea diferențe de gen în manifestarea relației dintre stres și arderea emoțională.

Tabelul 2.18. Manifestarea sindromului arderii emoționale în funcție de nivelul stresului și gen la cadrele didactice universitare (femei)N=60, (bărbați)N=60, *Scala stresului psihologic PSM-25 și Chestionarul „Arderea emoțională” de Maslach*

<i>Arderea emoțională</i>		<i>Nivelul stresului</i>		
		<i>Scazut</i>	<i>Mediu</i>	<i>Ridicat</i>
Ridicat	F	1,7%	11,7%	41,7%
	B	-	5%	13,3%
Mediu	F	6,7%	30%	3,3%
	B	28,3%	21,7%	6,7%
Scazut	F	5%	-	-
	B	21,7%	3,3%	-

În baza acestor rezultate putem concluziona că printre profesorii de gen feminin există un procent mai mare de persoane la care nivelul ridicat al stresului coincide cu nivelul ridicat al arderii emoționale (41,7% față de 13,3% la bărbați). Rezultatele sunt în concordanță cu studiile

de specialitate [135,152], care susțin că femeile au un nivel mai mare atât al stresului, cât și al arderii emoționale.

Această constatare ar putea fi explicată prin *tipul strategiilor coping* utilizate. Astfel, s-a demonstrat că persoanele care utilizează mecanisme pasive pentru combaterea stresului și chiar pentru evitarea situațiilor stresogene au un nivel mai mare de ardere emoțională, decât cele care încearcă activ să rezolve situațiile stresogene și problemele apărute [160,178,190]. Conform lui E. Greenglass et al. (1995) femeile recurg mai des la strategii coping pasive și chiar la evitarea situațiilor stresogene decât bărbații, ceea ce contribuie la sensibilizarea femeilor față de SAE [146]. Această concluzie va fi utilă atunci când vor fi elaborate programe de prevenire atât a arderii emoționale, cât și a stresului.

O altă explicație ar consta în faptul că stresul resimțit la locul de muncă determină o mai mare reactivitate și o *gamă mai largă de manifestări* în cazul femeilor, comparativ cu bărbații [60]. Cu alte cuvinte stresul la serviciu le face pe femei mai vulnerabile față de alte situații stresogene, iar stresul cronic poate fi o cauză a arderii emoționale.

În urma aplicării testului Chi-Square, am obținut următoarele date: 46,149 ($p=0,000$) pentru femei și 31,162 ($p=0,000$) pentru bărbați. Acestea ne permit să afirmăm că deși numărul de cadre didactice femei, care au un nivel al arderii emoționale și al stresului mai înalt este mai mare, totuși la ambele genuri poate fi observată o relație pozitivă între nivelul stresului și manifestarea arderii emoționale. Aceeași concluzie o găsim și în cercetările lui Capel (1992) care de asemenea nu a identificat diferențe de gen în relația dintre stres și arderea emoțională [122]. Pentru a verifica dacă la eșantionul cercetat de noi nivelul stresului influențează manifestarea componentelor arderii emoționale, am utilizat coeficientul de corelație Bravais-Pearson (r). S-au obținut rezultate semnificative pentru:

- stres și epuizarea emoțională: $r(0,566)$, $p = 0,000$;
- stres și depersonalizare: $r(0,540)$, $p=0,000$;
- stres și reducerea realizărilor personale: $r(-0,482)$, $p=0,000$;

Între stres și epuizarea emoțională, precum și între stres și depersonalizare sunt corelații pozitive, cu valoare maximă. Aceasta înseamnă că odată cu creșterea nivelului de stres, cresc și scorurile epuizării emoționale și cele ale depersonalizării. Între stres și reducerea realizărilor personale este o corelație semnificativă, cu valoare maximă, dar negativă. Respectiv, cu cât nivelul stresului este mai mare, cu atât scorurile realizărilor proprii este mai mic.

Corelația puternică dintre stres și componentele arderii emoționale o putem explica prin faptul că stresul psihic este o manifestare a structurii de ansamblu a personalității umane, dar cu precădere a sferei emoționale și cognitive. Profesia de pedagog, după Rothmann(2008),

presupune exprimarea acelor emoții, care sunt acceptate social [apud 71]. Menținerea *controlului emoțional* ore în șir poate deveni stresant pentru profesori și poate duce la *burnout* [9,103]. Aceasta explică relația directă cu epuizarea emoțională (senzația de oboseală și dezechilibru emoțional provocate de lucru) și depersonalizarea (lipsa emoțiilor, relația inumană și cinică cu clientul). Totodată, stresul *scade* capacitatea de muncă, performanța și concentrarea pe sarcină, de unde și reducerea realizărilor personale.

Rezultatele coeficientului de corelație Bravais-Pearson (r) privind identificarea relației dintre nivelul stresului și componentele sindromului burnout din perspectiva de gen.

Tabelul 2.19. Indicii coeficientului Bravais-Pearson privind identificarea relației dintre nivelul stresului și componentele sindromului *burnout* din perspective de gen (femei)N=60, (bărbați)N=60, *Scala stresului psihologic PSM-25* și *Chestionarul „Arderea emoțională” de Maslach*

Stres	Epuizarea emoțională	Depersonalizarea	Reducerea realizărilor personale
Cadre didactice femei	$r(0,592)$ $p=0,000$	$r(0,559)$ $p=0,000$	$r(-0,521)$ $p=0,000$
Cadre didactice bărbați	$r(0,430)$ $p=0,000$	$r(0,437)$ $p=0,000$	$r(-0,367)$ $p=0,000$

Atât la cadrele didactice femei, cât și la cadrele didactice bărbați, între stres și epuizarea emoțională, precum și între stres și depersonalizare sunt corelații pozitive, cu valoare maximă. Aceasta înseamnă că odată cu creșterea nivelului de stres, cresc și scorurile epuizării emoționale și ale depersonalizării la ambele genuri. Între stres și reducerea realizărilor personale la ambele grupuri de cadre didactice este o corelație semnificativă, cu valoare maximă, dar negativă. Respectiv, cu cât nivelul stresului este mai mare, cu atât scorul realizărilor proprii este mai mic.

În baza acestor rezultate, putem formula următoarele concluzii:

- nivelul maxim al stresului declanșează apariția arderii emoționale la profesorii universitari;
- cadrele didactice de gen feminin au un nivel al stresului și al arderii emoționale mai ridicat decât colegii de gen masculin;
- la ambele grupuri cercetate s-a identificat o relație pozitivă între stres și arderea emoțională;
- stresul duce la creșterea nivelului epuizării emoționale și al depersonalizării, iar reducerea realizărilor proprii scade odată cu creșterea nivelului stresului.

O altă variabilă pe care ne-am propus să o cercetăm a fost **temperamentul**. Una dintre

cele mai importante caracteristici ale persoanei, care ar trebui să fie inclusă ca factor de risc în dezvoltarea sindromului *burnout*, este temperamentul. Importanța acestui factor derivă din faptul că el este foarte stabil și dificil de schimbat. Asta înseamnă că este deosebit de important să se recunoască trăsăturile și structurile de temperament, care într-un anumit mediu de lucru măresc probabilitatea dezvoltării anumitor tulburări, în cazul nostru a arderii emoționale. Cu scopul de a identifica tipurile și caracteristicile de temperament, care constituie factorii de risc pentru arderea emoțională a cadrelor didactice, am aplicat Chestionarul de Personalitate Eysenck. Am ales această metodă, deoarece ea determină nu numai caracteristicile temperamentale, dar și tipurile de temperament. În urma administrării *Chestionarului de Personalitate Eysenck* și a *Chestionarului „Arderea emoțională”* elaborat de Maslach am obținut rezultate ce demonstrează că valorile ridicate ale arderii emoționale se regăsesc mai mult la persoanele cu un temperament coleric (14,20%) și melancolic (10,0%) (Fig 2.5).

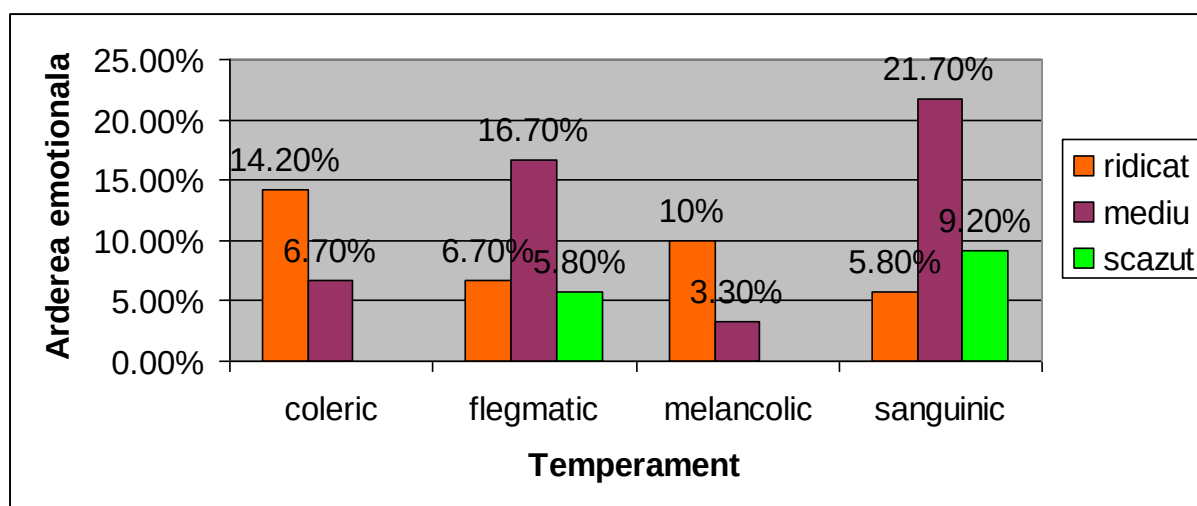


Fig. 2.5. Manifestarea arderii emoționale în funcție de tipul de temperament la cadrele didactice N=120 (prezentare comparativă pe nivele) (valori procentuale), *Chestionarului de Personalitate Eysenck* și *Chestionarul „Arderea emoțională”*

Această relație a fost confirmată statistic de rezultatele testului Chi-Square 34,561, ($p=0,000$). Rezultate similare au fost obținute de T. P. Zlova și V. V. Ahmetova (2009) [75], care, de asemenea, au stabilit că tipul de temperament coleric sau melancolic poate declanșa apariția arderii emoționale. Autorii explică rezultatele obținute prin faptul că ambele tipuri de temperament se caracterizează printr-un sistem nervos neechilibrat.

Prin echilibrul sistemului nervos Pavlov presupunea modul în care este distribuită forța între cele două procese nervoase fundamentale: *excitația* și *inhibiția* [44]. În unele cazuri procesul excitației este mai puternic decât cel al inhibiției, ceea ce favorizează manifestarea unui sistem nervos neechilibrat. La persoanele cu un temperament coleric această însușire a sistemului

nervos dă naștere la astfel de trăsături ca tendința spre impulsivitate, nestăpânire de sine, agitație, expresivitate accentuată, explozii emoționale, înclinație spre stări de alarmă și spre exagerare etc. La persoanele cu temperament melancolic însușirea respectivă se manifestă prin capacitate de lucru redusă în condiții de stres, dificultăți de adaptare, prudență exagerată în situații noi etc. Generalizând, se poate afirma că aceste trăsături reprezintă incapacitatea de adaptare la situațiile noi și stresogene. Anume persistența acestei inadaptării în mediul de muncă declanșează apariția arderii emoționale.

În urma analizei datelor cu privire la identificarea diferențelor de gen în manifestarea relației dintre temperament și sindromul arderii emoționale au fost obținute următoarele rezultate:

Tabelul 2.20. Manifestarea sindromului arderii emoționale în funcție de tipul de temperament și gen la cadrele didactice universitare (femei)N=60, (bărbați)N=60 (valori procentuale), Chestionarului de Personalitate Eysenck și Chestionarul „Arderea emoțională”

Arderea emoțională		Temperament			
		Coleric	Flegmatic	Melancolic	Sanguinic
Ridicat	F	23,3%	11,7%	13,3%	6,7%
	B	5%	1,7%	6,7%	5%
Mediu	F	1,7%	15,0%	1,7%	21,7%
	B	11,7%	18,3%	5%	21,7%
Scăzut	F	-	3,3%	-	1,7%
	B	-	8,3%	-	16,7%

Datele prezentate în Tabelul 2.20 permit să conchidem că există diferențe de gen în manifestarea relației dintre temperament și arderea emoțională. Dacă analizăm scorul ridicat al arderii emoționale, constatăm că la toate tipurile de temperament acesta este dominat de subiecții de gen feminin. Explicația acestui rezultat o vom găsi în datele obținute în urma analizei nevrotismului ca trăsătură de temperament. Este de remarcă că 23,3% dintre cadrele didactice femei, supuse investigației, au manifestat un nivel ridicat al arderii emoționale, având un temperament coleric (la cadrele didactice bărbați indicele este de doar 5%). Relația dintre tipurile de temperament și sindromul *burnout* a fost statistic confirmată de rezultatele testului Chi-Square 23,975 ($p=0,001$) pentru femei și 15,800 ($p=0,01$) pentru bărbați.

Majoritatea cercetărilor susțin ideea că anumite trăsături ale temperamentului pot deveni

factori de risc în apariția stresului și a arderii emoționale. Pentru investigația noastră am selectat *nevrotismul* și *extraversiunea/introversiunea*. Mai jos prezentăm rezultatele obținute în urma analizei datelor cu privire la manifestarea relației dintre nevrotism și sindromul *burnout*.

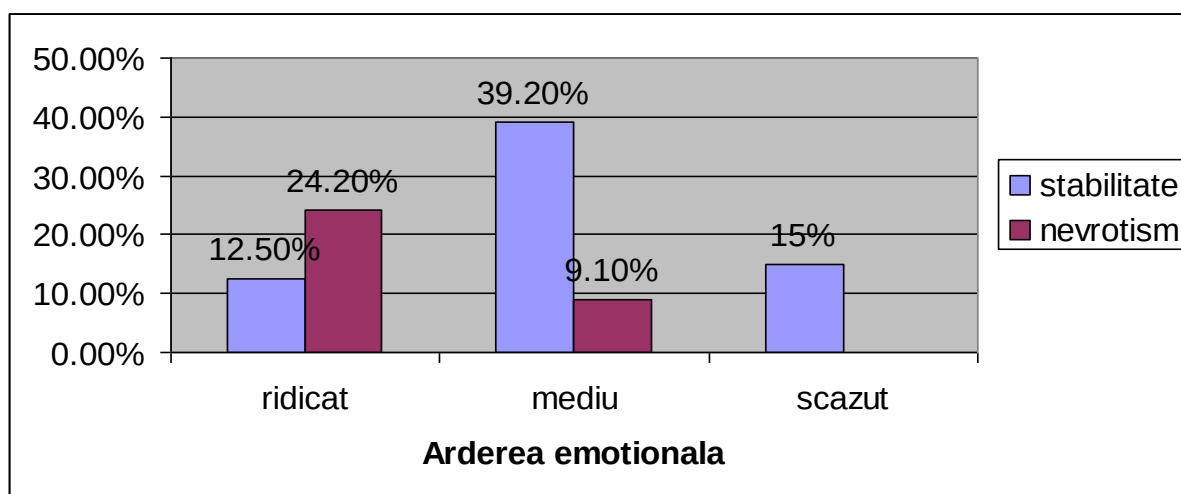


Figura 2.6. Manifestarea relației dintre nevrotism/stabilitate și arderea emoțională la cadrele didactice universitare, N=120, (prezentare comparativă pe nivele) (valori procentuale), *Chestionarului de Personalitate Eysenck și Chestionarul „Arderea emoțională”*

Au fost identificate valori ridicate ale arderii emoționale la cadrele didactice cu trăsătura nevrotism mai pronunțată (24,2%). Această relație a fost confirmată statistic de rezultatele testului Chi-Square 35,399 ($p = 0,000$), datele sunt în concordanță cu studiile de specialitate [59, 67, 77, 89, 90, 91, 96, 139, 150, 177, 181]. Practic, toți cercetătorii înclină spre două explicații pentru această relație puternică.

În primul rând, nevrotismul servește ca un factor de *vulnerabilitate* și amplifică sensibilitatea la stres, ceea ce duce la apariția emoțiilor negative și la performanțe joase [185, 189].

În al doilea rând, nevrotismul schimbă *percepția* asupra evenimentelor și asupra propriei persoane, astfel încât un eveniment minor poate fi perceput ca major, schimbând atitudinea și comportamentul persoanei. Indivizii nevrotici tind să se tachineze mai mult din cauza unor probleme cotidiene și, respectiv, ajung mai ușor la arderea emoțională [151]. Astfel, la profesorii cu un nivel al nevrotismului înalt, care se manifestă prin excitabilitate, labilitate emoțională crescută, reactivitate pronunțată, nivelul scăzut al trăirii distresului și predominarea negativismului emoțional, arderea emoțională se poate dezvolta mult mai repede.

Pentru a verifica relația dintre nevrotism și componentele sindromului arderii emoționale la cadrele didactice universitare, am utilizat coeficientul de corelație Bravais-Pearson (r). S-au obținut rezultate semnificative:

- nevrotism și epuizare emoțională: $r = 0,368$ ($p = 0,000$);

- nevrotism și depersonalizare: $r = 0,324$ ($p=0,000$);
- nevrotism și reducerea realizărilor personale: $r = - 0,431$ ($p=0,000$)

Între nevrotism și epuizarea emoțională, precum și între nevrotism și depersonalizare sunt corelații pozitive maxime. Deci există o legătură între nevrotism, epuizare emoțională și depersonalizare. Între nevrotism și reducerea realizărilor personale există o corelație maximă, dar negativă. Cu cât scorurile la nevrotism sunt mai mari, cu atât scorurile la realizările proprii sunt mai mici.

Mai jos prezentăm rezultatele cu privire la identificarea diferențelor de gen în manifestarea relației dintre nevrotism și sindromul arderii emoționale.

Tabelul 2.21. Manifestarea sindromului arderii emoționale în funcție de nivelul nevrotismului și gen la cadrele didactice universitare (femei)N=60, (bărbați)N=60 (valori procentuale), *Chestionarului de Personalitate Eysenck și Chestionarul „Arderea emoțională”*

<i>Arderea emoțională</i>		<i>Nevrotism</i>	<i>Satbilitate</i>
Ridicat	F	36,7%	18,3%
	B	11,7%	6,6%
Mediu	F	3,3%	36,7%
	B	16,7%	40%
Scazut	F	-	5%
	B	-	25%

În baza acestor rezultate putem concluziona că printre profesorii de gen feminin există un procent mai mare de persoane (36,7% față de 11,7% la cadrele didactice bărbați) la care nivelul ridicat al nevrotismului coincide cu nivelul ridicat al arderii emoționale. Diferențierea de gen în manifestarea relației dintre nevrotism și sindromul *burnout* a fost confirmată statistic de rezultatele testului Chi-Square 21,806 ($p=0,000$) pentru femei. Nivelul mai ridicat al nevrotismului la femei în comparație cu bărbații a fost identificat și de către Ильин (2001) [77].

Pentru identificarea relației dintre nevrotism și componentele sindromului arderii emoționale din perspectiva de gen, am utilizat coeficientul de corelație Bravais-Pearson (r). Au fost obținute următoarele rezultate :

Tabelul 2.22. Indicii coeficientului Bravais-Pearson privind identificarea relației dintre nevrotism și componentele sindromului *burnout* din perspective de gen (femei)N=60, (bărbați)N=60 *Chestionarului de Personalitate Eysenck și Chestionarul „Arderea emoțională”*

<i>Nevrotism</i>	<i>Epuizarea emoțională</i>	<i>Depersonalizarea</i>	<i>Reducerea realizărilor personale</i>
Cadre didactice femei	r(0,448) p=0,000	r(0,482) p=0,000	r(-0,472) p=0,000
Cadre didactice bărbați	r(0,223) p=0,86	r(0,071) p=0,587	r(-0,360) p=0,005

Din datele prezentate se poate observa că la grupul de cadre didactice femei, între nevrotism și epuizarea emoțională și între nevrotism și depersonalizare, au fost identificate corelații pozitive și cu valoare maximă. Odată cu creșterea nevrotismului crește și nivelul epuizării emoționale și al depersonalizării. Între nevrotism și reducerea realizărilor personale există o corelație semnificativă, negativă, cu valoare maximă, cu cât scorurile la nevrotism sunt mai mari, cu atât nivelul realizărilor personale sunt mai mici.

La cadrele didactice bărbați a fost stabilită o singură corelație, între nevrotism și reducerea realizărilor personale. Corelația este semnificativă, dar negativă și cu valoare medie. Respectiv, cu cât scorurile la nevrotism sunt mai mari, cu atât nivelul realizărilor personale scad. În concluzie, putem susține existența diferențelor de gen în manifestarea relației dintre nevrotism și componentele arderii emoționale.

O altă trăsătură a temperamentului supusă cercetării a fost *extraversiunea/introversiunea*. Mai jos prezentăm rezultatele obținute în urma analizei datelor cu privire la manifestarea relației dintre extraversiune/introversiune și sindromul *burnout*.

Astfel, la grupul de cadre didactice cu un nivel al arderii emoționale maxim, extraversiunea este ceva mai pronunțată decât introversiunea (respectiv 20% și 16% sau de la 70,215 la 69,927 un.medii).

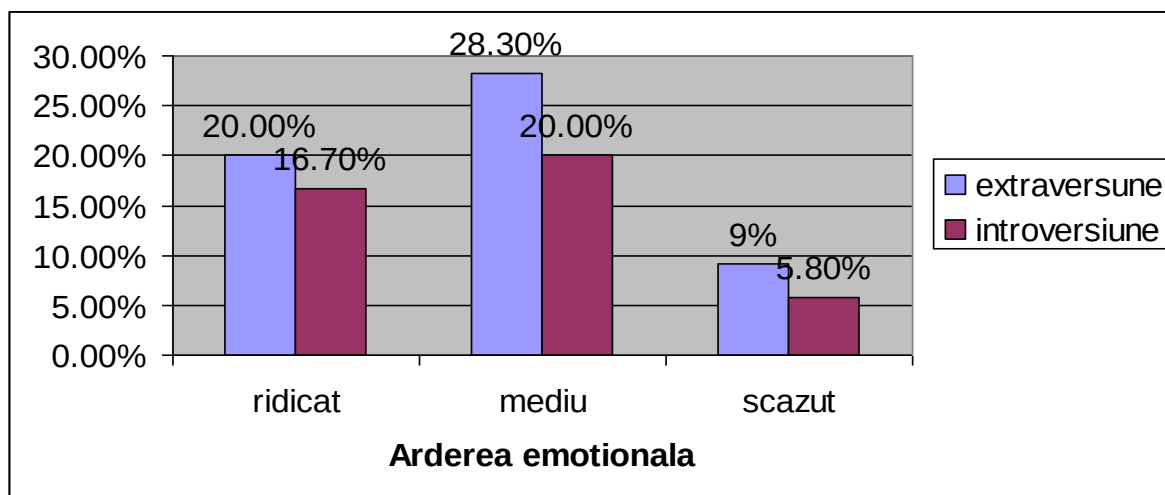


Fig. 2.7. Manifestarea sindromului arderii emoționale în funcție de extraversiune/introversiune la cadrele didactice universitare N=120 (prezentare comparativă pe nivele) (valori procentuale), *Chestionarului de Personalitate Eysenck și Chestionarul „Arderea emoțională”*

Astfel, la grupul de cadre didactice cu un nivel al arderii emoționale ridicat, extraversiunea este ceva mai pronunțată decât introversiunea (respectiv 20% și 16% sau de la 70,215 la 69,927 un.medii). Totuși, între trăsătura extraversiune/introversiune, sindromul arderii emoționale (testul Chi-Square 0,283 ($p=0,868$)) și componentele lui din perspectiva de gen, în investigația noastră nu am stabilit nici o relație semnificativă, fapt susținut și de alte cercetări din domeniu [96,130,177].

Această cercetare pornește de la ideea că anumite trăsături de temperament și anumite tipuri de temperament pot provoca apariția arderii emoționale. Rezultatele obținute sunt concludente și similare celor din literatura de specialitate, respectiv ele oferă încă un argument în susținerea ipotezelor propuse. Investigația realizată atrage atenția asupra câtorva ipoteze confirmate, care pot fi formulate sub forma a cinci raționamente:

- Persoanele cu temperament de tip coleric și melancolic sunt mai vulnerabile față de arderea emoțională;
- Există diferențe de gen în manifestarea relației dintre tipul de temperament și sindromul *burnout*;
- Nevrotismul, ca trăsătură de temperament, favorizează apariția arderii emoționale;
- Cadrele didactice de gen feminin au un nivel al nevrotismului mai mare decât colegii de gen masculin;
- Între extraversiune/introversiune și sindromul arderii emoționale nu a fost stabilită nici o corelație semnificativă.

Un alt scop al cercetării noastre este de a constata care este relația dintre *sindromul arderii emoționale* și **satisfacția în muncă** la cadrele didactice universitare. Fără îndoială, locul de muncă are un rol central în viața oamenilor. În afară de faptul că aici se consumă foarte mult timp, el oferă și baza financiară, ceea ce, în definitiv, influențează stilul de viață. De aceea este important ca munca realizată să fie atractivă și să contribuie la satisfacerea așteptărilor angajaților. Sindromul arderii emoționale este, de obicei, conceptualizat ca rezultat al inadaptabilității persoanei la locul de muncă. Pentru a afla care este natura relației dintre SAE și SM am aplicat *Chestionarul Arderea Emoțională* elaborat de Maslach și *Chestionarul de satisfacție în muncă*, elaborate de Constantin T. și, prin metodele propuse, am obținut următoarele rezultate:

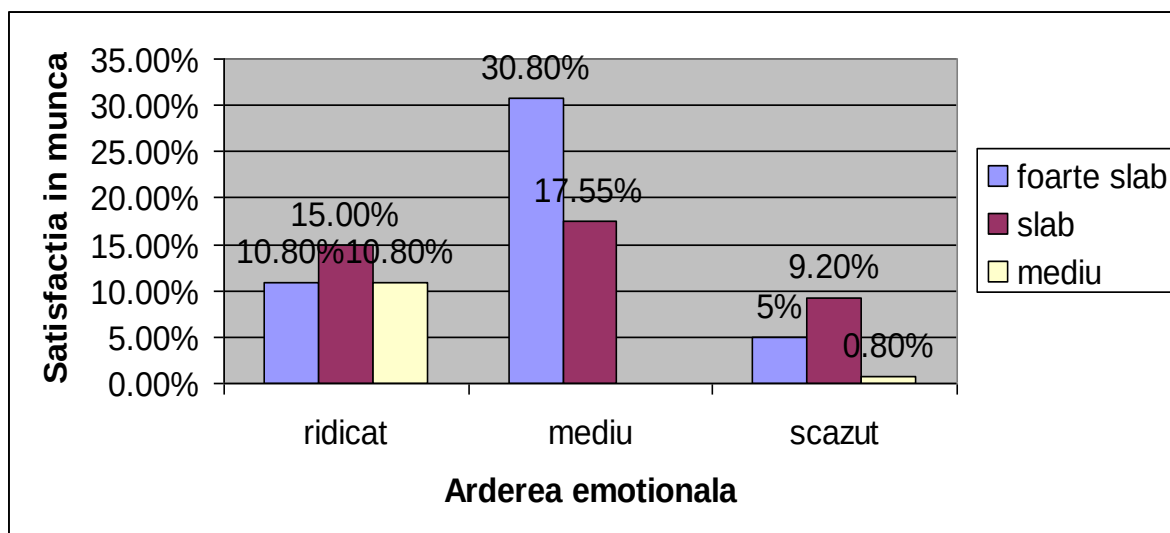


Fig. 2.8. Manifestarea sindromului arderii emoționale în funcție de nivelul satisfacției în muncă la cadrele didactice universitare N=120 (prezentare comparativă pe nivele) (valori procentuale), *Chestionarul de satisfacție în muncă și Chestionarul „Arderea emoțională”*

Conform Chestionarului *Satisfacția în muncă*, există cinci clase normatizate, care exprimă intensitatea cu care se manifestă factorul. Din Fig. 2.8 observăm că în studiul nostru factorul *satisfacția în muncă* a fost reprezentat doar pe trei nivele: *foarte slab*, *slab* și *mediu*, ceea ce denotă un nivel scăzut al satisfacției în muncă a cadrelor didactice din mediul universitar. Mai mult, la 36,6% din respondenți identificați cu o satisfacție în muncă, foarte slabă, slabă și mediu ardere emoțională este la nivel maxim. Acest fapt induce ideea că nivelul satisfacției în muncă este important atunci când se vorbește despre sindromul *burnout*. Existența relației dintre aceste două variabile a fost confirmată statistic de rezultatele testului Chi-Square 28,548, ($p=0,000$). Rezultatele sunt în concordanță cu studiile de specialitate și confirmă încă o dată că nivelul scăzut al satisfacției în muncă îndeplinită este un factor determinant în dezvoltarea sindromului *burnout* specialitate [114, 125,133,167,178,184186].

O posibilă explicație a acestei relații o găsim în faptul că satisfacția în muncă apare ca rezultat al *diferenței* dintre ceea ce indivizii obțin ca recompensă a muncii și ceea ce estimează ei că ar trebui să obțină. Din păcate, profesorii activează într-un domeniu în care angajații dau mai mult decât primesc și ei nu reușesc să-și refacă echilibrul psihoemoțional. S-a stabilit că doar profesorii care se „aprind” vor „arde”[165]. Calitatea de a se „aprinde” este legată nu de temperament, ci de motivația, devotamentul și responsabilitatea în activitatea profesională. La acești oameni motivele profesionale și cele de a ajuta alți oameni domină motivele individuale. Pentru ei „dragostea pentru copii”, „lucrul pentru comunitate”, „munca de profesor” vor fi prerogativele vieții lor. Ca urmare, cerințele și așteptările atât față de sine, cât și față de colegi,

față de elevi și studenți vor fi foarte mari. Pe parcursul carierii lor, profesorii realizează că aspirațiile mari nu întotdeauna pot fi realizate, cu atât mai mult, cu cât acestea nu sunt împărtășite de toți colegii sau de studenți. În consecință, apare insatisfacția în muncă, dezamăgirea și conștientizarea incapacității de a schimba ceva. Acești profesori vor lupta pentru idealurile lor, însă doar până la un moment, când dragostea pentru profesie se va schimba în indiferență, cinism și arderea emoțională.

Pentru a stabili natura relațiilor dintre satisfacția în muncă și componentele sindromului arderii emoționale, am aplicat coeficientul de corelație Bravais-Pearson (r). S-au obținut corelații semnificative:

- Satisfacția în muncă și epuizarea emoțională: $r = 0,302$ ($p = 0,001$);
- Satisfacția în muncă și depersonalizarea: $r = 0,256$ ($p = 0,005$);
- Satisfacția în muncă și reducerea realizărilor personale: $r = -0,198$ ($p = 0,03$).

Observăm că între satisfacția în muncă și reducerea realizărilor personale este o corelație semnificativă, dar negativă și cu valoare mică. Chiar dacă valoarea corelației este mică, putem afirma că, cu cât nivelul satisfacției în muncă este mai mic, cu atât nivelul realizărilor personale este mai mic. Între satisfacția în muncă și epuizarea emoțională, precum și între satisfacția în muncă și depersonalizare sunt corelații pozitive, medii. Deci, există o legătură între satisfacția în muncă, epuizarea emoțională și depersonalizarea. Cu cât scorurile la satisfacția în muncă sunt mai mici, cu atât și epuizarea emoțională și depersonalizarea sunt mai mari.

Pentru a identifica relația dintre componentele satisfacției în muncă (remunerare și promovare, conducere și relații interpersonale, organizare și comunicare) și componentele arderii emoționale (epuizarea emoțională, depersonalizarea, reducerea realizărilor personale) am aplicat coeficientul de corelație Bravais-Pearson (r). S-au obținut corelații semnificative:

- Conducerea și relații interpersonale - epuizarea emoțională: $r = 0,245$ ($p = 0,007$);
- Conducerea și relații interpersonale - depersonalizarea: $r = 0,182$ ($p = 0,04$);
- Organizarea și comunicarea - epuizarea emoțională: $r = 0,281$ ($p = 0,002$);
- Organizarea și comunicarea - depersonalizarea: $r = 0,377$ ($p = 0,000$);
- Organizarea și comunicarea - reducerea realizărilor personale: $r = -0,212$ ($p = 0,02$).

Între conducere, relații interpersonale și epuizarea emoțională și între conducere, relații interpersonale și depersonalizare sunt corelații pozitive, respectiv cu valoare mică și cu valoare medie. Deci există o legătură între conducere, relații interpersonale și epuizarea emoțională și depersonalizare. Între organizare, comunicare și epuizarea emoțională și depersonalizare, de asemenea, sunt corelații pozitive cu valoare medie și respectiv mare, ceea ce la fel ne permite să afirmăm că există o legătură între aceste variabile. Între organizare, comunicare și reducerea

realizărilor personale este o corelație semnificativă, dar negativă și cu valoare mică. Cu toate acestea, putem afirma că, cu cât nivelul organizării și al comunicării este mai mare, cu atât nivelul realizărilor este mai mic. Faptul că nu a fost stabilită nici o corelație semnificativă între remunerare, promovare și componentele arderii emoționale este cauzat de situația că persoanele care se lansează în pedagogie deseori fac acest lucru dintr-o pornire ideală, și nu materială. Compensația pe care o așteaptă ei pentru munca depusă constă, de cele mai multe ori, în cunoștințele și recunoștința elevilor lor, și nu în salariu.

Mai jos prezentăm rezultatele cu privire la identificarea diferențelor de gen în manifestarea relației dintre satisfacția în muncă și sindromul arderii emoționale.

Tabelul 2.23. Manifestarea sindromului arderii emoționale în funcție de nivelul satisfacției în muncă și gen la cadrele didactice universitare (femei)N=60, (bărbați)N=60(prezentare comparativă pe nivele) (valori procentuale), *Chestionarul de satisfacție în muncă și Chestionarul „Arderea emoțională”*

<i>Arderea emoțională</i>		<i>Satisfacția în muncă</i>		
		<i>Foarte slab</i>	<i>Slab</i>	<i>Mediu</i>
Ridicat	F	13,3%	21,7%	20%
	B	8,3%	8,3%	1,7%
Mediu	F	28,3%	11,7%	-
	B	33,3%	23,3%	-
Scazut	F	3,3%	1,7%	-
	B	6,7%	16,7%	1,7%

Datele prezentate confirmă că numărul cadrelor didactice femei cu o satisfacție în muncă foarte slabă și slabă și cu scorul ridicat al arderii emoționale este cu mult mai mare decât la cadrele didactice bărbați (35% pentru femei și 16,6% pentru bărbați). În schimb, la nivelul minim al arderii emoționale și satisfacția în muncă foarte slabă și slabă, domină cadrele didactice bărbați (23,4% pentru bărbați – 5% pentru femei). Aceasta ne permite să presupunem că la cadrele didactice bărbați satisfacția în muncă nu este un factor major în dezvoltarea arderii emoționale, pe când la cadrele didactice femei relația dintre aceste două variabile ar trebui să fie semnificativă. Presupunerea noastră a fost confirmată de rezultatele testului Chi-Square 17,268, (p=0,002) pentru subiecții de gen feminin. Rezultatele sunt în concordanță cu studiile de specialitate și pot avea câteva explicații [59,191].

În primul rând, bărbații sunt mai dispuși să *părăsească locul de muncă* care nu le satisface așteptările și necesitățile, ceea ce, într-un fel, preîntâmpină apariția arderii emoționale din cauza insatisfacției în muncă. De asemenea, bărbații sunt mult mai sceptici cu privire la ideea de a reveni în pedagogie și, de cele mai multe ori, părăsesc domeniul didactic în favoarea altor profesii. Cadrele didactice de gen feminin, de regulă atunci când pleacă din pedagogie, părăsesc definitiv câmpul muncii [147]. Respectiv, cadrele de gen feminin sunt mai dispuse să suporte insatisfacția în muncă, iar acest lucru, cu timpul, poate duce la arderea emoțională.

A doua explicație are la bază *favorizarea bărbaților*; a fost demonstrat că există avantaje considerabile pentru bărbații care activează într-o profesie preponderent feminină, printre acestea numărându-se monopolizarea pozițiilor manageriale, rapiditatea avansării etc. [157].

A treia explicație este legată de *relațiile interpersonale*; s-a constatat că, în colectivele preponderent feminine, bărbații manifestă mai des solidaritate între ei decât femeile, ceea ce reduce sentimentul de nemulțumire față de locul de muncă la bărbați [196].

Pentru a stabili natura relațiilor dintre satisfacția în muncă și componentele sindromului arderii emoționale la grupul de cadre didactice femei, am aplicat coeficientul de corelație Bravais-Pearson (r). S-au obținut corelații semnificative:

- Satisfacția în muncă și epuizarea emoțională: $r = 0,500$ ($p = 0,000$);
- Satisfacția în muncă și depersonalizarea: $r = 0,444$ ($p = 0,000$);
- Satisfacția în muncă și reducerea realizărilor personale: $r = -0,329$ ($p = 0,01$).

Observăm că între satisfacția în muncă și reducerea realizărilor personale este o corelație semnificativă, dar negativă și cu valoare mică. Chiar dacă valoarea corelației este mică, putem afirma că cu cât nivelul insatisfacției în muncă este mai mare, cu atât nivelul realizărilor personale este mai mic. Între satisfacția în muncă, epuizarea emoțională și depersonalizarea sunt corelații pozitive, medii. Cu cât scorurile la satisfacția în muncă la cadrele didactice femei sunt mai mici, cu atât și epuizarea emoțională și depersonalizarea este mai mare.

Pentru a identifica relația dintre componentele satisfacției în muncă (remunerare și promovare, conducere și relații interpersonale, organizare și comunicare) și componentele arderii emoționale (epuizarea emoțională, depersonalizarea, reducerea realizărilor personale) la grupul de cadre didactice femei, am aplicat coeficientul de corelație Bravais-Pearson (r). S-au obținut corelații semnificative:

- Conducerea și relații interpersonale - epuizarea emoțională: $r = 0,489$ ($p = 0,000$);
- Conducerea și relații interpersonale - depersonalizarea: $r = 0,433$ ($p = 0,001$);
- Conducerea și relații interpersonale - reducerea realizărilor personale: $r = -0,355$ ($p = 0,005$);

- Remunerarea și promovarea – epuizarea emoțională: $r = -0,310$ ($p = 0,01$);
- Organizarea și comunicarea - epuizarea emoțională: $r = 0,353$ ($p = 0,006$);
- Organizarea și comunicarea - depersonalizarea: $r = 0,510$ ($p = 0,000$);
- Organizarea și comunicarea - reducerea realizărilor personale: $r = -0,356$ ($p = 0,005$).

Se poate observa că între conducere, relații interpersonale și epuizarea emoțională/depersonalizare sunt corelații pozitive, cu valoare maximă și medie. Deci există o legătură între aceste variabile și cu cât crește indicatorul conducerea și relațiile interpersonale, cu atât cresc și primele două componente ale sindromului arderii emoționale. În ceea ce privește conducerea, relațiile interpersonale și reducerea realizărilor personale, am obținut o corelație semnificativă, dar negativă și cu valoare medie. Prin urmare, cu cât va crește indicatorul conducerea și relațiile interpersonale, cu atât se va micșora reducerea realizărilor personale. Am obținut o corelație semnificativă, negativă și cu valoare mică, și pentru variabilele remunerare, promovare și epuizarea emoțională. Respectiv, cu cât scorurile la remunerare, promovare sunt mai mari, cu atât scorurile la epuizarea emoțională sunt mai mici. Între organizare, comunicare și epuizarea emoțională și între organizare, comunicare și depersonalizare sunt corelații pozitive, medie și maximă. Deci există o legătură între aceste variabile, astfel încât, cu cât va crește variabila organizarea/comunicarea, cu atât scorurile epuizării emoționale și depersonalizării vor fi mai mari. În ceea ce privește organizarea, comunicarea și reducerea realizărilor personale, am obținut o corelație semnificativă, dar negativă și cu valoare medie. Astfel putem afirma că, cu cât scorurile variabilei organizare, conducere sunt mai mari, cu atât scorurile reducerilor realizărilor personale sunt mai mici.

Putem deci să afirmăm că satisfacția în muncă este un factor important atunci când vorbim despre arderea emoțională. În baza datelor obținute, putem formula următoarele concluzii:

- Satisfacția în muncă scăzută poate duce la dezvoltarea arderii emoționale la cadrele didactice universitare;
- Există corelații semnificative între satisfacția în muncă, epuizarea emoțională, depersonalizarea și reducerea realizărilor personale la cadrele didactice universitare;
- Există corelații semnificative între conducere, relații interpersonale și epuizarea emoțională, depersonalizarea; între organizare, comunicare și epuizarea emoțională, depersonalizarea, reducerea realizărilor personale;
- Există diferențe de gen în manifestarea relației dintre satisfacția în muncă și arderea emoțională; la grupul de cadre didactice femei a fost stabilită relația dintre satisfacția muncii și sindromul arderii emoționale;

- Există corelații semnificative între satisfacția în muncă, epuizarea emoțională, depersonalizarea și reducerea realizărilor personale la cadrele didactice femei;
- Există corelații semnificative între conducere, relații interpersonale și epuizarea emoțională, depersonalizarea, reducerea realizărilor personale; între organizare, comunicare și epuizarea emoțională, depersonalizarea, reducerea realizărilor personale și între remunerare, promovare și epuizarea emoțională.

2.4. Prezentarea profilului psihologic al profesorului predispus arderii emoționale

În ultimii ani, există tot mai multe cercetări care scot în evidență gravitatea fenomenului arderii emoționale și implicațiile asupra procesului de învățământ. Arderea emoțională și managementul slab al emoțiilor negative continuă să fie unul din motivele pentru care profesorii își părăsesc locul de muncă. În lucrarea dată am evidențiat că sindromul *burnout* poate îmbrăca o mulțime de forme și are surse diverse iar o evaluare amplă a fenomenului este o componentă importantă în sprijinul oricărui efort de reducerea acestuia. Rezultatele cercetării noastre confirmă încă o dată faptul ca profesia de cadru didactic este foarte stresantă, iar nivelul arderii emoționale a obținut cote alarmante.

În încercarea noastră de a explica și înțelege evoluția sindromului *burnout*, am identificat o serie de variabile, care ar putea duce la dezvoltarea lui. Mai jos prezentăm deosebirile de gen obținute în manifestarea sindromului arderii emoționale în funcție de variabilele cercetate.

Tabelul 2.24. Manifestarea sindromului arderii emoționale din perspectiva de gen în funcție de variabilele identificate

Bărbați	Femei
<i>Arderea emoțională (nivel ridicat)</i>	
9,2%	27,5%
<i>Componentele Sindromului burnout</i>	
Reducerea realizărilor personale	Epuizarea emoțională, Depersonalizarea
<i>Vârsta cronologică/ Arderea emoțională (nivel ridicat)</i>	
- până la 35 de ani – 16,7%	- până la 35 de ani- 53,3%
- după 35 de ani – 1,7%	- după 35 de ani – 1,7%
<i>Stagiul în muncă/ Arderea emoțională (nivel ridicat)</i>	
- până la 10 ani – 16,7%	- până la 10 ani- 55%
- după 10 ani – 1,7%	- după 10 ani –
<i>Stres (nivel ridicat)/ Arderea emoțională (nivel ridicat)</i>	

13,3%	41,7%
<i>Nevrotism (nivel ridicat)/ Arderea emoțională (nivel ridicat)</i>	
11,7%	36,7%
<i>Tipul de temperament</i>	
Melancolic 6,7%	Coleric 23,3%
<i>Satisfacția în muncă (foarte slab)/ Arderea emoțională (nivel ridicat)</i>	
8,3%	13,3%

Deși, nivelul arderii emoționale la cadrele didactice bărbați supuse cercetării este unul mai mic, aceasta nu ne împiedică să susținem că fenomenul *burnout* afectează ambele genuri. Considerăm că profesorii indiferent de gen se poate confruntă cu un nivel ridicat al sindromului *burnout*. De remarcat că, la grupul de cadre didactice femei a fost identificat un nivel mai mare al epuizării emoționale și al depersonalizării, față de grupul de cadre didactice bărbați la care găsim un nivel mai mare al reducerilor realizărilor personale. Atât la bărbați cât și la femei cea mai puternică relație o găsim între arderea emoțională nivel ridicat și stres. La ambele grupuri se observă o aceeași manifestare a arderii emoționale legată de vârstă și stagiul, un procentaj mai mare de persoane cu un nivel ridicat al arderii emoționale obținându-se la vârsta cronologică de până la 35 de ani și vechimea în muncă de până la 10 ani. Putem concluziona că arderea emoțională la cadrele didactice este condiționată nu doar de o singură cauză, ci de un complex întreg de factori. În opinia noastră, în anumite circumstanțe toate variabilele identificate de noi pot duce la dezvoltarea fenomenului arderii emoționale, genul în cazul dat jucând rol mai mult de stimulare a variabilelor propriu zise, decât un factor în sine pentru apariția arderii emoționale.

În urma analizei rezultatelor obținute am elaborat profilul psihologic al profesorului ce prezintă mai frecvent sindromul arderii emoționale (Figura 2.9). Scopul profilului elaborat nu este de a servi ca bază pentru un nou stereotip de gen, ci pentru a *preîntâmpina* dezvoltarea sindromului *burnout*, la acea categorie de cadre didactice, care fac parte din *grupul de risc*. Sindromul arderii emoționale este un model subtil de simptome, comportamente și atitudini, care sunt unice pentru fiecare persoană. În plus, multe persoane încearcă să mascheze simptomele lor sub forma unor probleme psihosomatice. Având profilul elaborat de noi, va fi mult mai ușor să diagnosticăm sindromul *burnout* și cel mai important să *preîntâmpinăm*, monitorizând variabilelor identificate.

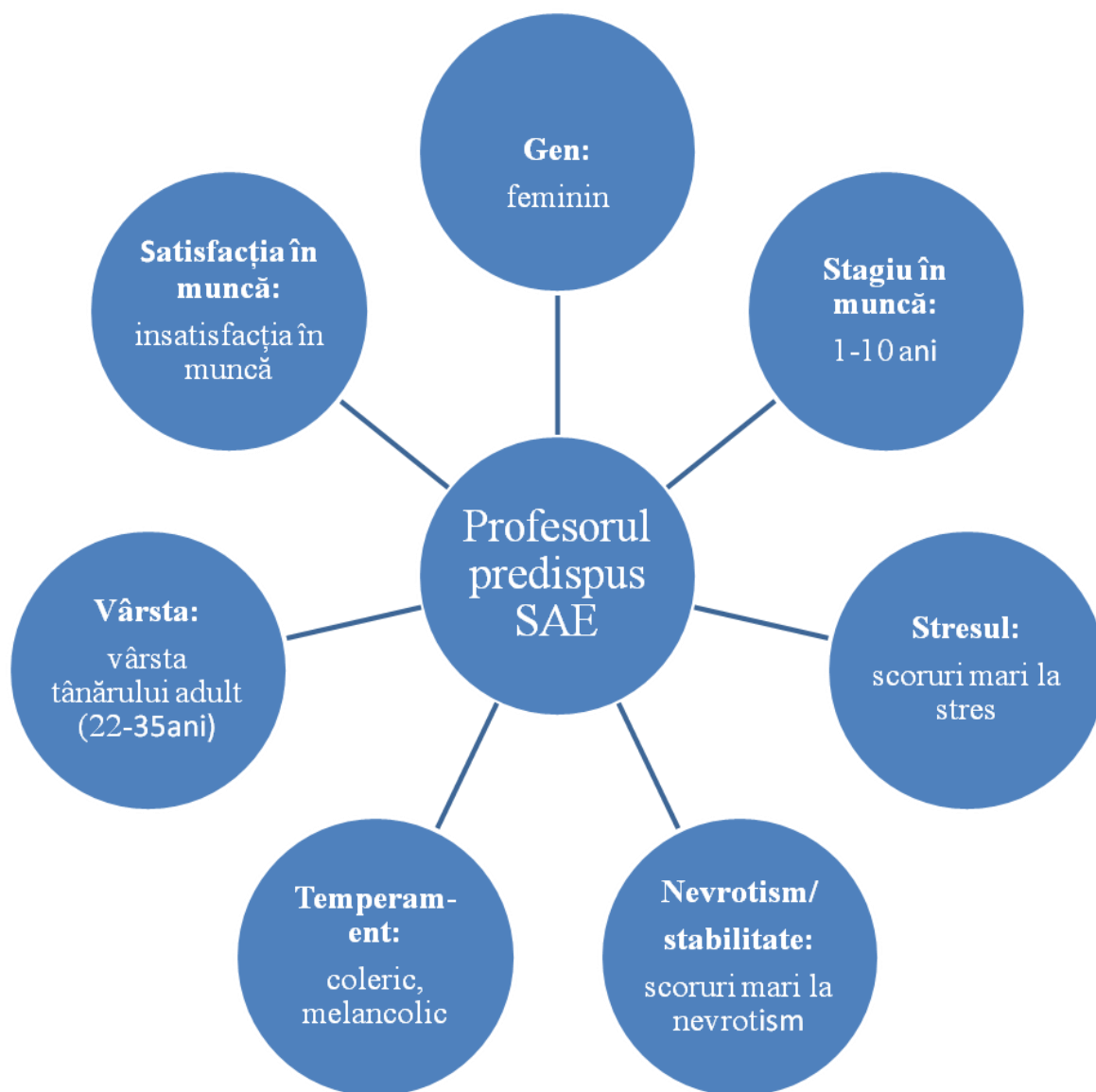


Fig. 2.9. Profilul psihologic al profesorului predispus sindromului arderii emoționale

În concluzie, menționăm că sindromul arderii emoționale nu trebuie să fie considerat ca ceva endemic pentru profesiile didactice. Putem găsi mulți profesori fericiți, satisfăcuți de munca depusă și de rezultatele ei. Cu toate acestea, există surse de nivel individual, instituțional, profesional și social care pot compromite și pune în pericol cariera didactică. Având în vedere că profesorii se află zilnic în fața auditoriului plin de studenți, că ei trebuie să negocieze cu părinții, cu administratorii, consilierii și cu alte cadre didactice, care pot fi niște interacțiuni potențial stresante, să accepte salarii relativ mici și bugete universitare în scădere și să convingă studenții să îndeplinească standarde mai ridicate, nu este de mirare că majoritatea din ei, pe parcursul experienței profesionale, se confruntă cu *burnout*. Deși unii factori favorabili arderii emoționale sunt în afara controlului administrativ și individual, multe dintre cauzele organizatorice, sociale și chiar de nivel individual pot fi, totuși, înlăturate. O abordare prudentă a sindromului *burnout*

presupune întâi de toate luarea măsurilor de prevenire înainte de a se produce ”arderea”.

2.5. Concluzii la capitolul 2

Datele obținute în demersul de constatare demonstrează elocvent următoarele: cadrele didactice universitare investigate manifestă scoruri mari la arderea emoțională, cadrele didactice femei prezentând un nivel mai ridicat al arderii emoționale, al epuizării emoționale și depersonalizării. În ceea ce privește reducerea realizărilor personale, cadrele didactice bărbați au demonstrat scoruri mai mari decât cadrele didactice femei.

Rezultatele obținute arată că:

- Vârsta cronologică este un factor important atunci când vorbim despre arderea emoțională. S-a stabilit că perioada *tânărul adult* este mai vulnerabilă față de arderea emoțională, decât perioada *adultă*; vârsta nu afectează manifestarea componentelor arderii emoționale; au fost identificate deosebiri de gen în manifestarea relației dintre vârstă și arderea emoțională, cadrele didactice femei manifestând diferențe semnificative în acest sens.
- Persoanele cu stagiul în muncă de până la 10 ani sunt mai vulnerabile față de arderea emoțională decât cele cu perioada stagiului în muncă de peste 10 ani; stagiul în muncă nu afectează manifestarea componentelor arderii emoționale și există deosebiri de gen în manifestarea relației dintre stagiul în muncă și arderea emoțională, cadrele didactice femei manifestând diferențe semnificative în acest sens.
- Nivelul ridicat al stresului favorizează apariția arderii emoționale la profesorii universitari; stresul conduce la creșterea nivelului epuizării emoționale și al depersonalizării, iar reducerea realizărilor personale scade odată cu creșterea nivelului de stres.
- Trăsăturile de temperament pot influența apariția arderii emoționale; persoanele cu temperament de tip coleric și melancolic sunt mai vulnerabile vizavi de arderea emoțională; există deosebiri de gen în manifestarea relației dintre temperament și sindromul *burnout*; nivelul ridicat al nevrotismului, ca trăsătură de temperament, favorizează apariția arderii emoționale; există deosebiri de gen în manifestarea nevrotismului, cadrele didactice femei manifestând un nivel mai mare în acest sens.
- Satisfacția în muncă poate duce la dezvoltarea arderii emoționale la cadrele didactice universitare; sunt deosebiri de gen în manifestarea relației dintre satisfacția în muncă și arderea emoțională și există corelații semnificative între satisfacția în muncă,

componentele satisfacției în muncă (conducere și relații interpersonale, organizare și comunicare, remunerare și promovare) și componentele arderii emoționale (epuizare emoțională, depersonalizare, reducerea realizărilor personale) la cadrele didactice femei.

În final, putem concluziona că arderea emoțională la cadrele didactice este condiționată nu de o singură cauză, ci de un complex întreg de factori, iar rezultatele obținute în cadrul investigației noastre pot servi drept bază pentru elaborarea unui program de training psihologic, care să contribuie la prevenirea și diminuarea arderii emoționale la cadrele didactice universitare.

3. PREVENIREA ȘI DIMINUAREA SINDROMULUI ARDERII EMOȚIONALE LA PROFESORII UNIVERSITARI

3.1. Prezentarea generală a Programului de prevenire și diminuare a sindromului arderii emoționale la profesori.

Materialele acumulate în demersul de constatare demonstrează că nivelul de afectare de sindromul arderii emoționale a cadrelor didactice universitare investigate este destul de ridicat. Totul începe de la pierderea echilibrului între solicitările primite și propriile resurse. De cele mai multe ori, persoana alege singură să se supra-responsabilizeze din dorința de a avea un statut mai bun, de a câștiga mai bine sau pentru a se realiza în domeniul ales. În condițiile în care informația ne invadează, timpul parcă se contractă, sarcinile de la serviciu devin din ce în ce mai multe, mai complexe, diversificate și mai urgente, devine tot mai complicat și mai greu de controlat echilibrul afectiv, capacitatea de a relaționa și reacționa și respectiv consecințele activității noastre. Emoțiile reprezintă, în primul rând, reflectarea psihică a atitudinii subiectului față de lumea înconjurătoare, atât timp cât ele sunt pozitive, intră în rezonanță cu stările altora și comunicarea acestor trăiri fără a fi afectat cel de alături, induc indiscutabil creșterea echilibrului emoțional, comunicării interpersonale, motivației și satisfacției profesionale.

Activitatea didactică presupune cumulara unor experiențe afective pozitive/negative ce influențează comportamentul individului și conduc inevitabil la dezvoltarea anumitor tendințe comportamentale afective fie constructive, fie distructive [115]. Cele din urmă se exprimă la nivelul sferei emoționale prin extenuare psihică, acesta fiind interpretat și ca mecanism de autoapărare psihologică, dezvoltându-se în sindromul arderii emoționale. Deși unii factori ce declanșează arderea emoțională sunt în afara controlului administrativ și individual (cum ar fi genul, vârsta, stagiul în muncă, nevrotismul, extraversiunea/introversiunea), multe dintre cauzele organizatorice, sociale și chiar de nivel individual pot fi totuși înlăturate, de exemplu, stresul (anumiți factori stresogeni), controlul emoțiilor, insatisfacția în muncă, schimbarea condițiilor de muncă ș.a. Profesorii care sunt conștienți de sursele și simptomele arderii emoționale și care sunt informați de existența strategiilor de adaptare și a măsurilor de prevenire, pot fi capabili să evite această stare [91]. O abordare prudentă a sindromului *burnout* presupune, mai întâi de toate, luarea măsurilor de prevenire, înainte de a se produce arderea.

Atunci când vorbim de *burnout* presupunem două abordări în programele de intervenție: prima ar fi axată pe încercarea de a schimba persoana și a doua – a schimba organizația [150]. Programele care au avut ca scop intervenția la nivel de persoană au avut un succes mai mare decât cele care au încercat să intervină la nivel de organizație. Maslach și Goldberg (1998)

presupun succesul primului tip de programe faptului că este mai ușor să schimbi o persoană decât o organizație[163]. În general, aceste programe au ca scop dezvoltarea abilităților de coping la individ, pentru a-l ajuta să depășească stresul cronic, care de cele mai dese ori este considerat a fi cauza principală a apariției arderii emoționale. Cojocaru-Borozan (2012) propune depășirea arderii emoționale la cadrele didactice prin dezvoltarea competențelor emoționale, care ar contribui la rezistența și toleranța față de factorii de frustrare și stres exprimate în situații critice sub forma unor reacții emoționale[5]. Vandenberghe și Huberman (1999) propun în programul elaborate de ei dezvoltarea/întărirea suportului social ca o cheie de intervenție în caz de ardere emoțională în mediile educaționale [194]. Acest lucru ne conduce la concluzia că sindromul *burnout* poate fi redus, dar este necesar să se dezvolte programe de intervenție adecvate (și noi) însoțite de dovezi empirice, care ar fi adaptate la realitățile din Republica Moldova.

Astfel, pentru prevenirea și diminuarea nivelului de ardere emoțională la profesori, am recurs la elaborarea și implementarea unui program psihologic, care a fost desfășurat în cadrul experimentului formativ. (ANEXA 4) *Programul psihologic de prevenire și diminuare a sindromului arderii emoționale la profesori* reprezintă un sistem de exerciții și tehnici, organizat sub formă de training. Acesta are drept obiective familiarizarea cu noțiunea de ardere emoțională (cunoașterea cauzelor, caracteristicilor și consecințelor acestui fenomen), diminuarea nivelului de ardere emoțională și de stres prin dezvoltarea strategiilor coping și competențelor emoționale, ridicarea nivelului autoaprecierii, dezvoltarea unei motivații de succes, restructurarea cognitivă, dezvoltarea abilităților sociale și îmbunătățirea sănătății (yoga). Am ales ca metodă de bază trainingul, deoarece el permite să utilizăm la maximum potențialul, cunoștințele și experiența fiecărui participant [45,68]. De asemenea, în cadrul trainingului, cu ajutorul unor metode speciale, putem crea situația de „învățare în grup”, ceea ce ușurează cu mult procesul de recuperare, de reabilitare.

Programul psihologic de prevenire și diminuare a sindromului arderii emoționale elaborat de noi este orientat pe individ și se axează, în mod special, pe factorii ce țin de sfera emoțională și individuală. Experimentul de formare s-a axat pe următoarele **repere teoretice și metodologice**: *Modelul trifactorial al sindromului arderii emoționale*, Maslach C., (1984); *Modelul tranzacțional al stresului și al coping-ului* elaborat de Lazarus R., Folkman S., (1984); *Abordarea competențelor emoționale*, Cojocaru-Borozan M., (2010); *Teoria despre posibilitatea ridicării gradului de inteligență emoțională formată din competențe învățate prin educație și exerciții*, Goleman D., (2008); *Programul psihopedagogic de dezvoltare a stabilității emoționale*

și a competențelor de autoreglare, atât în activitatea profesională, cât și în viața cotidiană, Семиздралова О. А. (2006).

Scopul programului este de a preveni și diminua nivelul arderii emoționale la cadrele didactice.

Obiectivele principale ale programului au fost:

- elaborarea sistemului de metode și tehnici, în vederea prevenirii și diminuării sindromul arderii emoționale la profesorii universitari;
- utilizarea sistemului respectiv de instrumente, menite să prevină și să diminueze nivelul sindromului *burnout*, la subiecții cercetați;
- verificarea eficienței acestui sistem de metode și tehnici.

Au fost formulate următoarele **ipoteze**:

Ip. 1 *Presupunem că nu există diferențe semnificative între grupul experimental cu cel de control la T1 (test). Există diferențe semnificative între grupul experimental cu cel de control la T2 (retest).*

Ip. 2. *Presupunem ca nivelul arderii emoționale la cadrele didactice din cadrul grupului de experiment, să scadă în urma aplicării Programului de prevenire și diminuare a sindromului arderii emoționale.*

În continuare va fi prezentată, consecutiv, realizarea acestor obiective.

3.2. Proiectarea și implementarea Programului psihologic de prevenire și diminuare a sindromului arderii emoționale la profesori

Pentru elaborarea programului psihologic de prevenire și diminuare au fost utilizate, ca bază teoretică, *Modelul trifactorial al sindromului arderii emoționale*, Maslach C. (1984); *Modelul tranzațional al stresului și al coping-ului* elaborat de Lazarus R., Folkman S., (1984); *Abordarea competențelor emoționale*, Cojocaru-Borozan M., (2010); *Teoria despre posibilitatea ridicării gradului de inteligență emoțională formată din competențe învățate prin educație și exerciții*, Goleman D., (2008); *Programul psihopedagogic de dezvoltare a stabilității emoționale și a competențelor de autoreglare, atât în activitatea profesională, cât și în viața cotidiană, Семиздралова О. А. (2006).*

Am ales *Modelul trifactorial al sindromului arderii emoționale*, Maslach C. (1984), deoarece el pune accentul pe individ, în încercarea de a identifica condițiile propice epuizării în mediul de muncă [165]. Această viziune a problemei transferă accentul din sfera organizațională în cea individuală, încurajând persoana în prevenirea și depășirea arderii emoționale. A doua idee selectată din această teorie este că sindromul *burnout* nu ar trebui să fie abordat ca o stare statică,

ci mai degrabă ca un proces dinamic, ceea ce permite să presupunem că arderea emoțională poate fi prevenită și depășită cu succes.

Modelul tranzacțional al stresului și al coping-ului elaborat de Lazarus și Folkman (1984) se axează pe modul în care evenimentele nedorite pot provoca episoade stresante în contextul tranzațiilor dintre persoană și mediu. Stresul psihic se adresează structurii de ansamblu a personalității umane, dar cu precădere sferei emoționale și cognitive. Mecanismele de prevenție și adaptare la stres sunt cunoscute sub numele de coping. Coping-ul vizează toate modalitățile de gestionare a stresului. Mecanismele de coping pot fi grupate în trei mari categorii: comportamentale, cognitive, biochimice. Finalitatea acestor mecanisme diferite este aceeași: reducerea stresului [27]. Conform teoriei tranzacționale, copingul rezidă în efortul desfășurat la nivel cognitiv, fiziologic și comportamental pentru a reduce/ minimiza, elimina, stăpâni sau tolera solicitările interne sau externe în contextul tranzației persoană - mediu organizațional, solicitări care depășesc resursele/ posibilitățile reale personale [31,58,61].

În lucrarea *Teoria Culturii Emoționale*, Cojocaru-Borozan M., (2010) definește competența emoțională ca fiind considerată o meta-competență, ce determină și explică în ce măsură omul poate utiliza ansamblul capacităților individuale pentru a înțelege atitudinile celor din jur și pentru a gestiona comportamentul său emoțional [4,p.31]. Componentele de bază ale competenței emoționale sunt: autoreglarea, reglarea relațiilor interpersonale, empatia, reflecția. Aceste „componente” formează blocurile funcțional-comportamental, cognitiv intrapersonal și interpersonal. Autoarea citată pledează și pentru includerea competențelor emoționale în șirul competențelor de bază ale școlarizării obligatorii, cu atât mai mult integrarea acestora în sistemul obiectivelor formării (inițiale și continue) a cadrelor didactice, competențe care sunt recunoscute și promovate în spațiul european și care implică învățarea emoțională pe tot parcursul vieții [idem]. După Cojocaru-Borozan cele mai importante **competențe emoționale specifice profesiei didactice ar fi:** *implicarea și contaminarea emoțională, identificarea emoțională, orientarea emoțională pozitivă, compasiunea emoțională, activismul emoțional, expresivitatea emoțională, perceptivitatea emoțională, rezistența emoțională la stres, profunzimea psihologică și emoțională, reactivitatea emoțională (flexibilitate emoțională, excitabilitate emoțională, viteză sporită a blocării stimulilor excitării emoționale)* [5, p. 35].

Goleman D., (2008) în *Teoria despre posibilitatea ridicării gradului de inteligență emoțională formată din competențe învățate prin educație și exerciții* susține că „spre deosebire de gradul de inteligență, competențele emoționale sunt învățate”, „oricine își poate ridica gradul de inteligență emoțională prin educație și exerciții pe parcursul vieții trecând prin anumite etape ale dezvoltării emoționale, factorii determinativi (interni și externi) ai dezvoltării culturii

emoționale fiind inteligența generală, aptitudinile verbale, factorii nonintelectuali”[12, pag.112]. ”Alfabetizarea emoțională” după Goleman ar fi capacitatea noastră de a muta centrul atenției de la sine la celălalt, este o cale spre empatie, spre o lume mai bună [idem, pag 354]. Astfel, după autor formarea *culturii emoționale* prin *alfabetizarea emoțională* este într-o mare măsură tributară unor obișnuințe/automatisme învățate, având la bază modele emoționale din familie sau din mediul școlar. Este important ca persoana să învețe să-și controleze emoțiile, canalizând energia generată de acestea spre rezolvarea cu succes a problemelor. Învățarea competențelor emoționale ne va ajuta să avem o perspectivă mai productivă față de dificultăți [11,26].

Семиздралова О. А. (2006) studiază profilaxia arderii emoționale la etapele de debut ale profesionalizării acestora și propune un program psihopedagogic de dezvoltare a stabilității emoționale și a competențelor de autoreglare, atât în activitatea profesională, cât și în viața cotidiană [5]. Studiind strategiile de profilaxie a epuizării emoționale la etapele de debut ale profesionalizării cadrelor didactice, cercetătoarea Семиздралова О. А. constată o corelație între stabilitatea emoțională și simptomele arderii emoționale, demonstrând că epuizarea emoțională se manifestă pregnant în perioada practicii pedagogice, cauze ale acestui fenomen fiind nivelul scăzut al stabilității emoționale a studenților, insuficiența dezvoltării capacităților de autoreglare, caracterul nedeterminat al reprezentărilor despre activitatea pedagogică și realitatea educațională; iar prevenirea dezvoltării sindromului arderii emoționale la etapa pregătirii profesionale universitare a cadrelor didactice este posibilă prin aplicarea unui program psihopedagogic special elaborat, orientat spre formarea stabilității emoționale și dezvoltarea capacităților de autoreglare, în general, și în situații profesional-pedagogice, în special. Prevenirea sindromului arderii emoționale (la nivelul acțiunilor concrete ale programului) include următoarele componente: (a) *componenta de bază* – conștientizarea de către studenți a unicității individualității sale, atitudine pozitivă față de sine, conștientizarea necesității de autoreglare a stărilor emoționale; (b) *conținutală* – sistemul individual de cunoștințe despre stările psihice, despre stabilitatea emoțională și autoreglare, despre arderea emoțională; (c) *operațională* – presupune formarea unor tehnici individuale de autoreglare a stărilor emoționale; (d) *reflexivă* – sistemul modalităților individuale de autoobservare și autoanaliză. Conținutul psihopedagogic al procesului studiat în unitatea sa organică reprezintă: (1) *diagnostica particularităților individuale ale studenților*; (2) *dezvoltarea culturii emoționale a viitorilor pedagogi*; (3) *stimularea autoperfecționării competențelor de autoreglare a stărilor emoționale de către studenți*; (4) *integrarea profesională a studenților practicanți în perioada stagiilor didactice*. [idem]

Din cele prezentate mai sus putem deduce că de cele mai multe ori, pentru a-și reduce distresul, omul recurge simultan la instrumentele sale cognitive, emoționale, biologice și

comportamentale. Mai mult, utilizarea unui tip de mecanisme antrenează, în mai mică sau mare măsură pe celelalte. Nu putem să scoatem stresul din viața noastră, dar ne putem învăța să coabităm împreună fără consecințe nedorite asupra stării noastre psihice și fizice. Astfel, cunoașterea cauzelor și surselor arderii emoționale, dezvoltarea strategiilor coping, un nivel înalt al competențelor emoționale, creșterea încrederii în sine va permite depășirea momentelor de criză prin declanșarea controlului la nivelul deciziilor cognitiv/afective, astfel încât profesorul va acționa corect în diversitatea situațiilor pedagogice, evitând sindromul *burnout*.

La baza elaborării *Programul psihologic de prevenire și diminuare a sindromului arderii emoționale la profesor* au stat trei idei extrase din teoriile prezentate mai sus: prima este că prevenirea arderii emoționale este posibilă prin cunoașterea mecanismelor dezvoltării acestui sindrom; a doua este că diminuarea nivelului arderii emoționale este posibilă prin influența asupra factorilor declanșatori identificați de noi și a treia este că prevenirea și diminuarea arderii emoționale este posibilă prin dezvoltarea strategiilor coping adecvate, competențelor emoționale și creșterii încrederii în sine.

În baza analizei statistice și calitative a datelor, obținute în urma desfășurării experimentului de constatare, au fost selectați **48 de profesori** (24 femei; 24 bărbați). Dintre aceștia 24 au fost incluși în grupul experimental, iar ceilalți 24 în grupul de control, în funcție de rezultatele obținute la testarea inițială. Este de menționat că la 36 de profesori arderea emoțională atingea un *nivel maxim*. Astfel, au fost create două grupuri experimentale (12 profesori de gen feminin și 12 profesori de gen masculin) și două grupuri de control, respectându-se criteriul de gen. Am insistat pe divizarea grupurilor experimentale și de control după criteriul de gen, deoarece în cercetarea noastră este important să identificăm diferențele de gen în manifestarea SAE și, respectiv, receptivitatea față de ședințele training. Mărimea grupului a fost stabilită în concordanță cu cerințele pentru desfășurarea trainingului. Este cunoscut că numărul optim pentru desfășurarea trainingului cu un singur moderator este de 7-15 persoane. Dacă grupul este mai mare, apare riscul formării microgrupurilor și se complică procesul de comunicare [84].

În prima etapă a experimentului, am identificat o parte din factorii care, din punctul nostru de vedere, în condițiile actuale social-economice, declanșează și cauzează manifestarea sindromului arderii emoționale la profesorii universitari. În elaborarea programului s-a ținut cont de acești factori și s-a încercat, prin diminuarea nivelului lor, să se ajungă la diminuarea arderii emoționale și invers. De asemenea, în elaborarea programului ne-am bazat și pe obiectivele inițiale ale cercetării, selectând conținuturi și activități orientate spre diminuarea/prevenirea nivelului arderii emoționale prin dezvoltarea strategiilor coping adecvate, competențelor

emoționale, creșterii autoaprecierii. Curriculumul de activități pentru prevenirea și diminuarea arderii emoționale la profesori conține 5 module de intervenție:

- a) Familiarizarea cu noțiunea de ardere emoțională, (cunoașterea cauzelor, caracteristicilor, simptomelor și consecințelor) și diminuarea/micșorarea nivelului sindromului prin dezvoltarea competențelor emoționale;
- b) Reducerea nivelului de stres și dezvoltarea strategiilor coping;
- c) Creșterea nivelului încrederii în sine;
- d) Dezvoltarea gândirii pozitive;
- e) Consolidarea abilităților sociale și de sănătate (yoga).

Familiarizarea cu noțiunea, cauzele și consecințele arderii emoționale; dezvoltarea competențelor emoționale. Scopul acestui modul este orientat spre cunoașterea cauzelor, caracteristicilor, simptomelor și consecințelor sindromului *burnout*. Au fost folosite o serie de activități pentru a facilita înțelegerea și recunoașterea sindromului arderii emoționale, prin intermediul cărora s-a încercat formarea unui sistem individual de cunoștințe despre arderea emoțională, stabilitatea și autoreglare emoțională. Deasemenea au fost implementate tehnici aplicarea cărora a dus la dezvoltarea competențelor emoționale necesare pentru prevenirea și diminuarea sindromului *burnout*.

Diminuarea nivelului de stres și dezvoltarea strategiilor coping. Matheny H. K., Gfroerer B., în recomandările lor pentru psihoterapeuți, propun reducerea nivelului sindromului *burnout* prin diminuarea nivelului stresului [169]. Stresul cronic sau distresul a fost identificat, în cercetarea noastră, ca fiind una din cauzele principale în dezvoltarea arderii emoționale. Activitățile propuse în acest modul au avut ca scop dezvoltarea abilităților de control al emoțiilor și a strategiilor coping care ar duce la micșorarea nivelului stresului. Tehnicile propuse au fost orientate spre factorii stresogeni din mediul academic.

Creșterea nivelului încrederii în sine. Încrederea în sine este senzația interioară de putere pentru îndeplinirea propriilor dorințe. Această senzație ne permite să acționăm. În cercetarea noastră am stabilit că nivelul arderii emoționale este influențat de nivelul satisfacției în muncă. Rezultatele au indicat un nivel crescut al insatisfacției în muncă la cadrele didactice investigate. În urma analizei literaturii de specialitate s-a decis diminuarea insatisfacției în muncă prin creșterea nivelului de autoapreciere, prin dezvoltarea unei „motivații de succes” în serviciu și modificarea percepției vizavi de munca realizată.

Dezvoltarea gândirii pozitive. Gândirea pozitivă este o atitudine mentală, cu ajutorul căreia reușim să depășim obstacolele și să obținem rezultate bune și excelente. O gândire pozitivă anticipează fericirea, bucuria, sănătatea și dă rezultate satisfăcătoare pentru fiecare situație și

acțiune. Anume o astfel de gândire este necesară persoanelor ce suferă de sindromul *burnout*. Obiectivul acestui modul este de a-i învăța pe profesori, în cadrul trainingului, să gândească pozitiv și să poată înlătura gândurile negative.

Consolidarea abilităților sociale și de sănătate. Orice persoană are nevoie de anumite abilități, pentru a putea duce o viață echilibrată, pentru a dezvolta și menține relații normale cu ceilalți, pentru a-și realiza scopurile propuse și pentru a face față diferitor dificultăți. Scopul acestui modul este de a dezvolta și de a consolida acele abilități sociale și de sănătate, care pot contribui la micșorarea nivelului arderii emoționale. Printre acestea ar fi: dezvoltarea abilităților de comunicare, depășirea situațiilor de conflict, tehnici de relaxare (yoga).

Programul psihologic de prevenire și diminuare a sindromului arderii emoționale la profesori conține atât metode și tehnici tradiționale, elaborate în cadrul diferitor orientării umaniste ale psihoterapiei contemporane, cât și unele tehnici originale, specifice pentru sindromul arderii emoționale. Astfel, Programul include blocuri informative, însoțite de suporturi/fișe, care au fost distribuite participanților cu scopul de a consolida materialul trecut; s-a aplicat o serie de tehnici și exerciții de relaxare, lucrul în grupuri mici/perechi, conversații în grup, brainstormingul, prezentări, exersări individuale și în grup, testări etc. De asemenea, s-a recurs și la unele metode mai puțin utilizate, cum ar fi poveștile terapeutice, studiul de caz, îmbinându-se cu tehnicile de psihodiagnostic, de formare și analiză a rezultatelor obținute. Unele tehnici au fost preluate altele au fost adaptate cerințelor și tematicii trainingului. Fiecare exercițiu sau metodă inclusă în Program urmărește un scop bine determinat și trasat în concordanță cu etapa de lucru și cu necesitățile fiecărui participant, cu obiectivele grupului în ansamblu. S-a constatat interesul sporit al participanților pentru surse bibliografice suplimentare privind dezvoltarea competențelor emoționale.

La elaborarea programului trainingului ne-am condus de indicațiile metodice cu privire la desfășurarea activităților în grup și la organizarea trainingurilor [10,28,37,38,45,63,68,81,46,94,101]. Astfel, tematica trainingului a fost structurată în 12 ședințe a câte 2 ore, cu frecvența de 3 ședințe pe săptămână, cuprinzând în total 24 ore. Stabilirea duratei ședințelor și frecvenței lor a fost determinată de faptul că participanții au frecventat trainingul după orele de serviciu.

Fiecare ședință a fost desfășurată în conformitate cu următorul plan:

Etapa I. Preliminară: salutul, care include exerciții de prezentare, de creare a atmosferei de colaborare, procedee de diagnosticare a stării curente a participanților, aplicate în conformitate cu necesitatea de a crea o atmosferă de lucru în grup;

Etapă II. Tema propriu-zisă: prezentarea și dezbateră problema, exerciții de relaționare interpersonală;

Etapă III. Debriefingul sau reflecția: consolidarea cunoștințelor și a informației, reflectarea sentimentelor și a experienței acumulate;

Etapă IV. Ritualul de adio.

La elaborarea programului am utilizat unele exerciții cunoscute, cum ar fi exercițiul „Drumul vieții” de Grețcov A. G.[72], altele le-am adaptat în conformitate cu scopul cercetării întreprinse, cum ar fi exercițiul “Cum pot să mă alint” de Madalina Berkin-Alen [87], în sfârșit, am aplicat multiple exerciții originale, cum ar fi exercițiul “Cum sunt eu acasă și la serviciu”, povestea terapeutică, studiul de caz ș.a.

Accentul de bază în timpul desfășurării trainingului a fost pus pe lucrul individual, deoarece arderea emoțională poate fi prevenită și diminuată doar prin cunoașterea trăirilor, comportamentelor, emoțiilor și gândurilor noastre personale. Ulterior, la dorință, rezultatele exercițiilor erau prezentate grupului și supuse discuțiilor. Am utilizat pe larg și lucrul în grupuri mici, pentru a căror formare am utilizat în calitate de criterii zilele de naștere, culoarea preferată, diverse figuri geometrice etc.

Deoarece grupul țintă al trainingului nostru a fost unul destul de pretențios, elaborarea și desfășurarea activităților formative a presupus respectarea regulilor și recomandărilor specifice vârstei, nivelului de educație, statutului social. Am elaborat, de asemenea, și unele reguli, care ulterior au fost discutate și completate în cadrul primei ședințe de către membrii grupului, pentru a asigura tuturor participarea eficientă la activitățile în comun; au fost stabilite și alte priorități, cum ar fi respectarea orarului și a timpului, dreptul fiecărui participant la confidențialitate, instaurarea unei atmosfere psihologice favorabile.

În general, activitățile au fost structurate astfel:

- Introducerea în activitate și prezentarea de către moderator a sarcinii puse față de subiecți;
- Desfășurarea propriu-zisă, care este specifică fiecărui tip de activitate;
- Reflecțiile și comentariile, care au ca scop conștientizarea importanței activității propuse și clarificarea aspectelor problemă;
- Încheierea activității ce urmărește fixarea noilor cunoștințe și elaborarea unei concluzii generale.

Exemplu. Pentru activitatea „Cum sunt eu acasă și la serviciu” (ANEXA 4), care a avut ca scop determinarea atitudinii față de serviciu și identificarea acelor comportamente, emoții, atitudini, care pot duce la arderea emoțională emoțională, introducerea în activitate s-a realizat prin explicarea faptului că mediul în care ne aflăm influențează mult comportamentul nostru.

Astfel, „eu - acasă” și „eu - la serviciu” reprezintă două fațete ale eu-lui nostru, care diferă mult. Cunoașterea și identificarea acestor deosebiri ne va ajuta să depășim unele situații problemă. Apoi se explică participanților sarcina propriu-zisă. Moderatorul : Participanții sunt rugați să împartă hârtia în patru și să scrie în secțiunile de sus „Eu- acasă” și „Eu – la serviciu”; în secțiunile de jos „Acasă eu niciodată...”, „La serviciu eu niciodată...”. Trebuie indicate cât mai multe activități, emoții, atitudini manifestate sau nu acasă și la serviciu. După realizarea acestei sarcini, sunt stimulate discuții referitoare la gradul de dificultate a sarcinii, se comentează volumul listelor, deosebirile identificate, se explică aceste deosebiri. După ce toți participanții și-au împărtășit ideile, moderatorul enumeră încă o dată concluziile formulate de către participanți și realizează o concluzie generală, care are ca scop consolidarea informației obținute după activitate.

Trainingul s-a desfășurat la sfârșitul lunii august, adică la începutul anului de studii, ceea ce și-a pus amprenta pe rezultatele obținute la retestare. Am decis să divizez grupurile de experiment după criteriul de gen, pentru o mai bună conlucrare. Am presupus că în grupurile mixte profesorii nu vor fi dispuși să discute, recunoască problema arderii emoționale la fel de ușor ca în grupurile de același gen. Ambele grupuri au fost foarte receptive, deschise și predispuse spre o bună interacțiune. Toți participanții au arătat un interes pentru tema discutată și au dovedit o conștientizare superioară a problematicii și o creștere a sensibilității față de *burnout*. Am avut un singur caz de refuz de a îndeplini un exercițiu. Un profesor bărbat a refuzat să participe la exercițiul „Hârtia boțită”, motivând decizia prin faptul că el nu vede nimic pe hârtia boțită. Dacă e să ne referim la diferențele în lucrul grupurilor, atunci pot enumera următoarele:

- prima diferență a fost că participanții din grupul de cadre didactice bărbați n-au întrebat niciodată cum au interpretat, realizat, isprăvit cu un exercițiu sau altul participantele din cadrul grupului de cadre didactice femei, pe când cele din urmă, practic fiecare concluzie, soluție identificată pe parcursul realizării unui exercițiu era comparată cu cele propuse în grupul de cadre didactice bărbați. Și mai mult, foarte des femeile încercau să explice de ce bărbații au optat pentru cutare sau cutare răspuns și de ce diferă (în caz de diferență) răspunsurile, soluțiile propuse de grupul de cadre didactice femei de cel de bărbați.

- a doua diferență identificată a fost la nivelul realizării sarcinilor propuse. De exemplu Exercițiul „Drumul vieții” la ambele grupuri s-a desfășurat cam aceeași perioadă de timp (cam o ora și zece min.), numai că cadrele didactice femei practic jumate din timp l-au folosit pentru realizarea machetei drumului vieții, pe când cadrele didactice bărbați în zece minute aveau deja macheta. Cadrele didactice de gen feminin au realizat sarcina propusă cu mai mare atenție, încercând să prezinte gândurile nu numai verbal, dar și material, pe când cadrele didactice bărbați au realizat

sarcina foarte schematic (practic toți au desenat drumul vieții, fără a utiliza și celelalte materiale propuse: reviste pentru a decupa anumite imagini, hârtie colorată, etc.).

- a treia diferență a fost că pentru cadrele didactice femei era important să se ajungă la un numitor comun, practic se discuta până când tot grupul accepta o concluzie propusă. De exemplu în cadrul Exercițiului „De ce?” fiecare subgrup trebuia să identifice cauzele, consecințele, simptomele arderii emoționale, apoi să le prezinte. Subgrupul care a prezentat consecințele arderii emoționale a identificat și divorțul ca fiind una din ele. Aceasta a provocat o dispută aprinsă în grupul extins și s-a încheiat doar după ce toate participantele au acceptat că divorțul este o consecință a arderii emoționale. Pe când în cadrul grupului de cadre didactice bărbați, acceptarea unanimă a concluziilor propuse nu a fost o regulă. Bărbații din cadrul grupului de experiment mai greu și-au modificat pozițiile, foarte des rămâneau la părerea propusă de ei și mai greu mergeau spre compromis. De obicei disputele se încheiau cu :”Poate aveți dreptate, dar totuși eu cred că....”

Dacă e să ne referim la evaluare ședințelor trainingului am obținut următoarele rezultate:
La întrebarea:” Cum apreciați, în general trainingul? „ – 17 foarte bine (11 femei, 6 bărbați); 7 bine (1 femei, 6 bărbați).

„Cum apreciați activitatea moderatorului?” – 24 foarte bine.

„Cum apreciați utilitatea triningului?” – 20 foarte bine (11 femei, 9 bărbați); 4 bine (1 femei, 3 bărbați).

„Cât de bine și-a atins scopul trainingul?” – 20 foarte bine (12 femei, 8 bărbați); 4 bine (bărbați).

Recomandări: mai des să se organizeze astfel de traininguri; utilizarea video, filme; prezentarea mai multor cazuri de ardere emoțională și cum au fost soluționate, mai multe dezbateri și activități de grup, mai multe fișe cu informație la temă.

Lista deplină a ședințelor de training este următoarea (ANEXA 4):

ȘEDINȚA nr. 1 Scop: Crearea în grup a unei atmosfere confortabile, binevoitoare, de încredere și siguranță, stabilirea regulilor de grup.

În cadrul ședinței au fost utilizate tehnici care au drept scop cunoașterea participanților la training. Moderatorul a mai efectuat o prezentare formală a trainingului, indicând, obiectivele, planificarea, modul de desfășurare și metodologia. La fel au fost stabilite relații de încredere dintre moderator și participanți. În încheierea ședinței au fost stabilite regulile de lucru pe parcursul trainingului care au menirea de a facilita desfășurarea ședințelor.

ȘEDINȚA nr. 2 Scop: Definirea și cunoașterea noțiunii de sindrom al arderii emoționale: cauze, caracteristici, consecințe.

Pe parcursul acestei ședințe profesorii au fost solicitați să identifice cauzele, simptomele și consecințele, care ulterior au fost completate și explicate de către moderator. De asemenea, au fost folosite o serie de activități pentru a facilita înțelegerea și recunoașterea acestui sindrom și pentru a-l depăși. Acest lucru înseamnă că participanții după încheierea ședinței vor fi capabili să spună *ce este* sindromul *burnout* și *ce nu este*. În plus, acesta ședință permite profesorilor să înceapă să se familiarizeze ei înșiși cu factorii de risc în arderea emoțională legați de locul de muncă. Această ședință se mai concentrează pe efectele și consecințele sindromului *burnout* la nivel individual, interpersonal și organizațional. Participanții la training învață cum să abordeze sindromul *burnout* și cum să identifice semnele tipice de *burnout* la nivel individual, interpersonal și organizațional.

ȘEDINȚA nr. 3 Scop: Formarea și dezvoltarea deprinderilor de control al emoțiilor, a competențelor emoționale necesare diminuării nivelului de ardere emoțională.

Pe parcursul acestei ședințe participanților li se oferă ocazia de a identifica competențele emoționale necesare în prevenirea arderii emoționale. Tehnicile utilizate în ședința dată au avut sarcina să ajute profesorii să depășească arderea emoțională prin dezvoltarea competențelor emoționale și de control al emoțiilor. Participanții au fost ajutați să identifice prioritățile în viața profesională și modalitățile de realizare a lor fără a fi afectată în mod vădit viața personală.

ȘEDINȚELE nr. 4 și nr. 5 Scop: Formarea și dezvoltarea deprinderilor ce contribuie la diminuarea nivelului arderii emoționale.

Accentul a fost pus pe tehnici de relaxare, de contemplare a emoțiilor care pot fi utilizate atât la serviciu cât și în afara lui. S-a încercat mai aprofundat studierea relației dintre relaxare și încordare a musculaturii, respirație și relaxare psihică. S-a optat pentru studierea mai aprofundată a terapiilor de relaxare prin autosugestie verbală și imaginativă deoarece ele fac posibilă obținerea progresivă și conștientă a controlului volitiv asupra unor structuri și funcții organice predominant vegetative. Participanții au învățat de asemenea faptul că îmbunătățirile minore sunt un pas către direcția potrivită și că trebuie să fie conștienți de ei înșiși în toate aspecte vieții. De vreme ce a fost foarte dificilă găsirea îmbunătățirilor în situația de lucru, moderatorul a propus participanților să dezvolte proprii soluții folosind experiența proprie. Majoritatea soluțiilor au inclus strategii ce presupun îmbunătățiri personale.

ȘEDINȚELE nr. 6-7 Scop: Conștientizarea problemelor ce sunt generate de stres și explorarea soluțiilor eficiente, care să permită regăsirea unui echilibru profesional și spiritual.

În cadrul acestei ședințe, prin intermediul tehnicilor utilizate s-a ajutat profesorii să identifice factorii stresogeni specifici pentru profesia de cadru didactic. Respectiv, după identificarea acestor factori s-a putut trece la etapa următoare și anume la identificarea strategiilor coping

necesare în depășirea distresului din mediul academic. Este știut că gradul de eficiență a coping-ului depinde de alegerea corectă a strategiilor de coping, care reprezintă de fapt totalitatea mijloacelor care ne ajută să înfruntăm o problemă. Astfel am încercat pe parcursul acestor ședințe să identificăm cât mai multe strategii coping ce pot fi utilizate de cadrele didactice în combaterea arderii emoționale.

ȘEDINȚA nr. 8 Scop: Formarea și dezvoltarea deprinderilor de autocunoaștere, cunoaștere interpersonală și creșterea nivelului de autoapreciere.

Accentul a fost pus pe diminuarea insatisfacției în muncă prin creșterea nivelului de autoapreciere, prin dezvoltarea unei „motivații de succes” în serviciu și modificarea percepției vizavi de munca realizată. Autoaprecierea înseamnă să vezi că poți face față provocărilor cotidiene. Înseamnă să ai încredere în capacitatea ta de a gândi, de a învăța, de a alege, de a lua decizii, de a te adapta la schimbări... Și înseamnă să știi care îți sunt atuurile și limitele. Încrederea în sine vine dintr-un act de autocunoaștere ce contribuie la schimbarea și revizuirea priorităților noastre. Odată cu încrederea în sine apare și dorința de schimbare, dorința de creștere profesională, convingerea că vom reuși. Toate acestea contribuie la apariția satisfacției în muncă.

ȘEDINȚELE nr. 9 și nr. 10. Scop: Creșterea nivelului de autoapreciere și încredere în propriile forțe prin autocunoaștere.

Tehnicile utilizate au avut rolul de identificare a evenimentelor /realizărilor pozitive, a trăsăturilor de personalitate care contribuie la creșterea potențialului profesional. Am pornit de la ideea că dacă într-adevăr dorim o schimbare radicală, ceea ce trebuie să înțelegem mai întâi este că fiecare dintre noi trebuie să se autocunoască și recunoască succesele. La ce putem să ne așteptăm de la noi în viitor? Ce performanțe putem atinge? Care sunt trăsăturile de personalitate care ne vor ajuta în atingerea aspirațiilor? Acestea au fost întrebările la care am încercat să răspundem. La fel, profesorii au fost ajutați să înțeleagă că recunoașterea succeselor este o condiție obligatorie atunci când dorim să creștem profesional.

ȘEDINȚA nr. 11 Scop: Dezvoltarea gândirii pozitive prin repolarizarea gândirii, ceea ce permite identificarea părților pozitive a lucrurilor aparent negative.

Pe parcursul ședinței s-a încercat de a-i învăța pe profesori, să gândească pozitiv și să poată înlătura gândurile negative. Strategia pe care am propus-o este una a gândirii pozitive bazată pe rezultatele pe care le poate genera și nu doar la o gândire pozitivă în sine decuplată de la realitate. Ideea de pornire a fost a așteptărilor bune și a pregătirii pentru ce este mai rău. Așteptându-te la ce este mai bine ai un set-up mental care te pune în acțiune, care îți permite să vezi oportunitățile, care îți dă forță și energie să intri în acțiune. A fi pregătit pentru ce este mai rău este partea sănătoasă a gândirii pozitive. Atenție, nu înseamnă să te aștepti să eșuezi, ci

înseamnă să-ți iei sistematic toate măsurile pentru a preveni un dezastru în ceea ce privește deciziile pe care vrei să le iei. Profesorii au fost ajutați să aprecieze corect posibilitățile sale și să-și poată asuma riscurile cu mai puține consecințe.

ȘEDINȚA nr. 12 Scop: Consolidarea materialului, evaluarea progresului participanților.

În cadrul ședinței s-au recapitulat principalele mecanisme de prevenire și diminuare a sindromului *burnout*; participanții au făcut schimb de feedback pozitiv în vederea luptei cu arderea emoțională. A fost aplicat Chestionarul Arderea emoțională, elaborat de Maslach, în vederea identificării nivelului arderii emoționale după participarea la trainingul propus.

Dat fiind faptul că lucrarea noastră prevede studierea empirică a impactului Programului de prevenire și diminuare a sindromului arderii emoționale la profesori, în continuare vom prezenta sumar, în calitate de mostre, conținutul unei ședințe. Restul ședințelor sunt prezentate în Anexa 4.

ȘEDINȚA nr. 3

Scop: Formarea și dezvoltarea deprinderilor de control al emoțiilor, a competențelor emoționale necesare diminuării nivelului de ardere emoțională.

1. Salutul „Ce culoare are dispoziția mea”

Scop: stabilirea unei atmosfere favorabile în grup și dezvoltarea abilităților de autocunoaștere emoțională.

Descriere: Participanții grupului sunt aranjați în cerc. Fiecare, gândindu-se puțin, va spune ce culoare îi caracterizează la moment dispoziția. Apoi, participanții, sunt rugați să povestească cum s-a modificat starea de spirit, adică dispoziția generală pe parcursul orelor dimineții din momentul trezirii până la momentul actual și să explice cauzele acestor modificări. În încheierea discursului fiecare caracterizează starea actuală și explică de ce a ales pentru desemnarea stării – culoarea indicată.

2. Exercițiul „Oglinda.”

Scop: dezvoltarea abilităților de percepere și decodificare a emoțiilor altor oameni

Descriere: Participanții grupului se împart în perechi. Unul dintre membrii perechii va fi „oglinză” și va imita exact toate mișcările și emoțiile colegului. Exact ca atunci când ne aflăm în fața „oglinzii”. Se imită tot: mimica, pantomimica, gesticularea fiind foarte variate. Peste trei-patru minute moderatorul propune partenerilor să-și schimbe rolurile.

Reflecții: Ce dificultăți ați întâlnit în procesul îndeplinirii exercițiului? Cât de exact v-a reușit să reproduceți stările emoționale ale partenerului? Ce a fost mai dificil să fiți oglindă sau să vă priviți în oglindă?

3. Jocul de rol, [5, p. 218]

Scop: dezvoltarea competenței de înțelegere a stării afective a altei persoane, de manifestare a încrederii în sine, a stabilității emoționale, a empatiei.

Descriere: Participanților grupului li se propune să se grupeze în participanți activi și observatori. Participanților activi – „actorilor” li se propune să însceneze o anumită situație din practica lor pedagogică. Situația evoluează până la un anumit moment, când moderatorul spune *stop*. Spectacolul ce se sfârșește la un moment dat va fi continuat de observatori care vor presupune intenția actorilor.

Reflecții: În final se analizează soluțiile pedagogice propuse de participanți. Moderatorul informează cu privire la importanța competenței de înțelegere a stării afective a altei persoane, de manifestare a încrederii în sine, a stabilității emoționale, a empatiei.

4. Exercițiul „Ofensa” [99, p. 11]

Scop: Dezvoltarea sensibilității emoționale, empatiei

Materiale necesare: foi de hârtie A4, creioane colorate

Descrierea: Participanții sunt așezați în cerc. Primesc câte o foaie de hârtie, iar în mijlocul cercului, pe o masă sunt puse creioanele colorate. Sarcina este de a desena o supărare, o ofensă personală, fie prin reprezentarea unei fețe de om, fie prin altceva. Fiecare este liber să-și aleagă culorile. După ce au finisat toți participanții, desenul este transmis la colegi după acele ceasornicului. Participanții pe rând trebuie să adauge ceva la desen, ca în final el să reprezinte o emoție pozitivă. Activitatea se încheie când desenele ajung la proprietar.

Reflecții: Cum v-ați simțit când ați desenat ofensa personală? Dar când a trebuit să modificați desenul colegului? Ce ați simțit când ați primit desenul corectat?

5. Evaluarea

6. Ritualul de adio

3.3. Evaluarea eficienței Programului de prevenire și diminuare a sindromului arderii emoționale la profesori

Pentru a aprecia eficiența programului de prevenire și diminuare a sindromului arderii emoționale la profesori, precum și cu scopul de evaluare a acestuia din perspectiva de gen, au fost analizate rezultatele obținute de persoanele care au participat la activitățile propuse, prin readministrarea următoarelor probe: *Chestionarul „Arderea Emoțională” Maslach, Scala stresului psihologic PSM-25, Chestionarul „Satisfacția în muncă” de Ticu Constantin*. Au fost comparate răspunsurile oferite de profesorii din grupul experimental după realizarea training-ului cu cele oferite de profesorii din grupul de control, fiind, de asemenea, comparate și evidențiate

diferențele dintre rezultatele obținute la test și retest de către participanții din grupul experimental.

Analiza comparativă a celor două tipuri de grupe a fost realizată în funcție de genul subiecților, cu scopul de a evidenția posibilele diferențe de gen, dintre rezultatele obținute în urma aplicării programului.

Prezentăm în continuare schimbările ce au survenit la etapa test/retest în rezultatele grupului supus experimentului psihologic, în comparație cu rezultatele obținute de profesorii din grupul de control, care nu au urmat ședințele de training,.

Examinarea rezultatelor test-retest obținute de grupul de cadre didactice de gen feminin la Chestionarul “Arderea Emoțională” Maslach, (vezi ANEXA 3,) a scos în evidență diferențe semnificative între nivelurile AE. Mai jos prezentăm ilustrarea grafică a rezultatelor obținute de profesorii de gen feminin, supuși experimentului până și după training, pentru a identifica nivelul afectării de **arderea emoțională**.

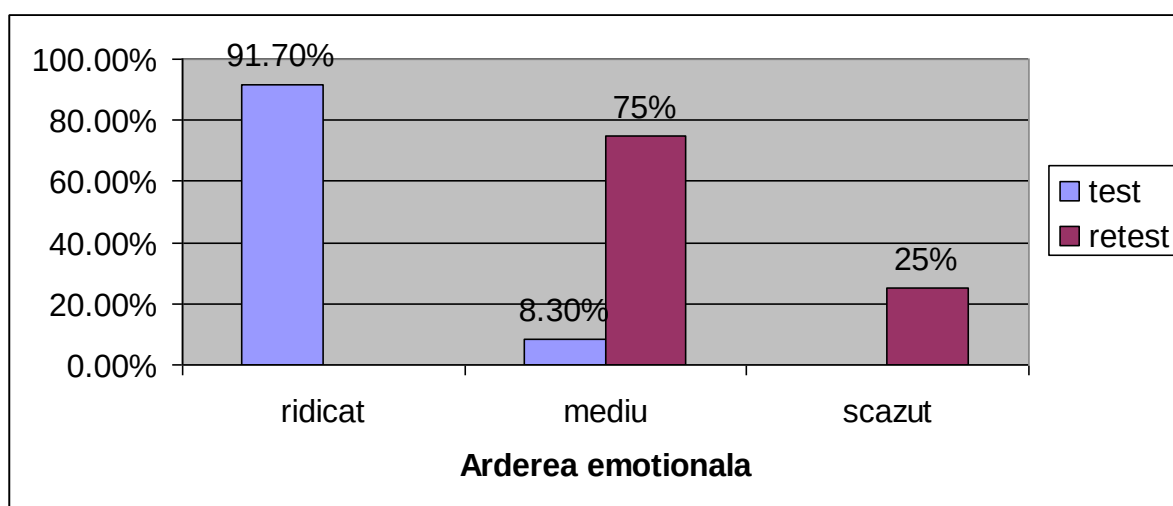


Fig. 3.1. Manifestarea arderii emoționale la cadrele didactice supuse experimentului N=12 (prezentare comparativă pe nivele, grup femei) (valori procentuale), *Chestionarul „Arderea emoțională”, Maslach*

Observăm o scădere considerabilă a nivelului arderii emoționale la cadrele didactice femei, practic, nivelul ridicat a fost redus la o cotă medie și chiar scăzut. Aceasta, din păcate, nu înseamnă că problema sindromului arderii emoționale a fost rezolvată în totalitate, dar însăși micșorarea cotei ne face să susținem încă o dată că nivelul AE poate fi controlat și diminuat. Scăderea nivelului sindromului *burnout* la cadrele didactice femei a fost confirmat statistic și de rezultatele testului t-Student. Astfel, testul a scos în evidență prezența diferenței semnificative între etapa test-retest la nivelul AE în general ($M_t=78,8$; $M_r=52,8$; $t = -9,924$; $p=0,000$).

Datele prezentate ne permit să afirmăm că la cadrele didactice din grupul experimental, care au urmat ședințele programului de prevenire și diminuare a sindromului *burnout*, a scăzut nivelul sindromului arderii emoționale. În opinia noastră aceasta se datorează **la nivel de cunoaștere:** familiarizării cu noțiunea de ardere emoțională; cunoașterea cauzelor și simptomelor sindromului *burnout*; valorizarea acelor trăsături de personalitate care contribuie la prevenirea arderii emoționale; identificarea acelor caracteristici personale care contribuie la dezvoltarea AE. **La nivel de aplicare:** utilizarea strategiilor coping specifice distresului în mediul academic; demonstrarea nivelului înalt de competențe emoționale (autoaprecierea, autocontrolul, autoreglarea, autoexprimarea și autorealizarea, adaptare rațională la mediu de muncă); elaborarea recomandărilor privind prioritățile atât în activitatea profesională cât și în viața privată.

Analiza rezultatelor obținute la test-retest de către grupul de control ne-a oferit următoarele date:

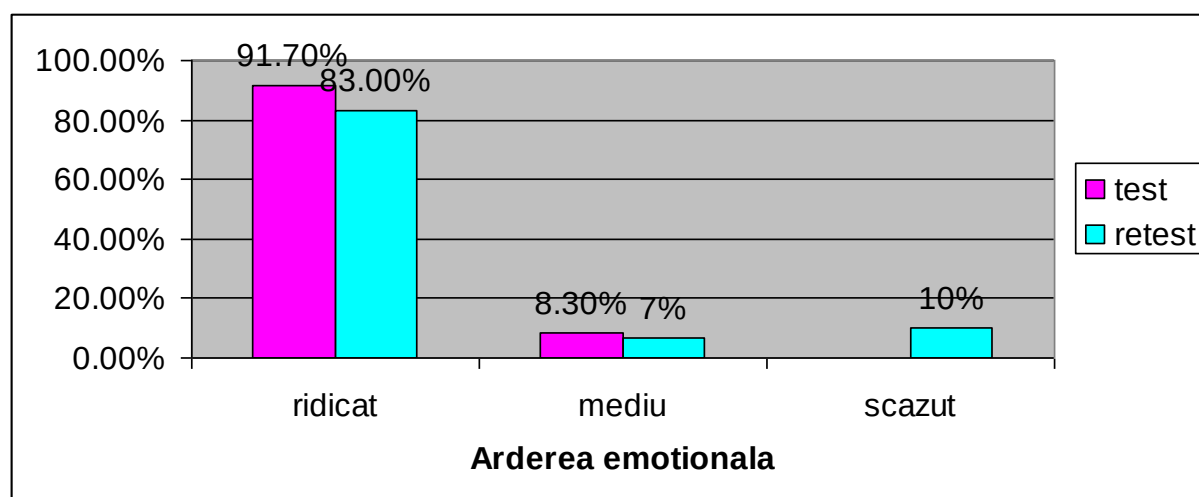


Fig. 3.2. Manifestarea arderii emoționale la cadrele didactice supuse experimentului, grup control N=12 (prezentare comparativă pe nivele, grup femei) (valori procentuale), *Chestionarul „Arderea emoțională”, Maslach*

Observăm o ușoară scădere a nivelului ridicat al arderii emoționale și o ușoară creștere a nivelului mediu al arderii emoționale. Dar în fond, majoritatea subiecților cercetați de noi au rămas cu un nivel al SAE pronunțat. Ușoara scădere se poate datora mai multor factori, printre care putem presupune: dezvoltarea mecanismelor de protecție în relația cu studenții, acomodarea la ritmul și volumul mare de lucru, renunțarea la anumite sarcini, îmbunătățirea condițiilor de muncă (două catedre de unde au fost selectate cadrele didactice pentru grupul de control au fost renovate și/sau dotate cu mobilier nou), creșterea salariului și, nu în ultimul rând, retestarea efectuată la începutul anului universitar.

Lipsa diferențelor statistic semnificative între nivelul sindromului arderii emoționale la cadrele didactice femei din grupul de control, la etapa test-retest, a fost confirmată statistic de datele testului t-Student. Rezultatele sunt : (Mt=78,8; Mr=77,6; t = 1,304; p=0,219). Respectiv, la membrii grupului de control, deși se identifică o ușoară scădere a nivelului arderii emoționale, această reducere este destul de mică, pentru ca să putem afirma că sindromul arderii emoționale poate fi depășit fără intervenția specialiștilor cu pregătire în domeniu.

În ceea ce privește componentele sindromul arderii emoționale, și anume: epuizarea emoțională, depersonalizarea și reducerea realizărilor personale în cadrul grupului experimental, la etapa test-retest, am obținut următoarele date:

Tabelul 3.1. Manifestarea componentelor arderii emoționale la grupul experimental de cadre didactice femei, test-retest (valorile testului t-Student) N=12 *Chestionarul Arderea Emoțională, Maslach*

<i>Componentele AE</i>		<i>Pragul de semnificație</i>	<i>T-Student</i>	
Epuizarea emoțională	test	32,5	-6,149	,000
	retest	21,6		
Depersonalizarea	test	13,6	-3,984	,002
	retest	8,5		
Reducerea realizărilor personale	test	32,6	-6,467	,000
	retest	22,5		

Are loc o considerabilă reducere a componentelor sindromului arderii emoționale la grupul de cadre didactice femei supus trainingului. Aceasta înseamnă că subiecții participanți la training au reușit să obțină pe parcursul acestuia un control mai bun al emoțiilor, să-și revizuiască atitudinea față de studenți și colegi, față de munca îndeplinită, să-și modifice lista valorilor și să-și mărească încrederea și aprecierea față de propria persoană.

Rezultatele din cadrul grupului de control la etapa test-retest pentru componentele sindromului arderii emoționale au fost incluse în următorul tabel.

Tabelul 3.2. Manifestarea componentelor arderii emoționale la grupul de control de cadre didactice femei, test-retest (valorile testului t-Student) N=12 *Chestionarul Arderea Emoțională, Maslach*

<i>Componentele AE</i>		<i>Valoarea mediei</i>	<i>T-Student</i>	<i>Pragul de semnificație</i>
Epuizarea emoțională	test	31,5	2,322	,04
	retest	30,2		

Depersonalizarea	test	14,9	,233	,820
	retest	14,8		
Reducerea realizărilor personale	test	32,3	-1,393	,191
	retest	32,5		

Utilizând testul t-Student, la analiza datelor test–retest a fost stabilită o singură diferență semnificativă pentru componenta epuizarea emoțională ($M_t=31,5$; $M_r=30,2$; $t=2,322$; $p=0,04$). Aceasta înseamnă că, la profesorii din cadrul grupului de control, nivelul epuizării emoționale la etapa retestării este mai mic decât la etapa testării. Dacă analizăm datele obținute la celelalte componente, observăm o ușoară scădere la componenta *depersonalizare* (de la 14,9 până la 14,8 un.medii) și o ușoară creștere a componentei *reducerea realizărilor personale* (de la 32,3 până la 32,5 un. medii).

Scăderea primelor două componente ale sindromului arderii emoționale poate fi legată și de anumiți factori de ordin organizațional, cum ar fi, de exemplu, acomodarea la ritmul și volumul de muncă, dezvoltarea mecanismelor de protecție în relație cu studenții, etc., precum și de anumiți factori de ordin individual, cum ar fi schimbarea motivației, concediul etc. Creșterea nesemnificativă a componentei *reducerea realizărilor personale* ar putea fi explicată prin necesitatea de a începe un nou an academic având aceeași funcție, cursuri, loc de muncă etc., dar în același timp, apar noi speranțe că ceva se va schimba, că se vor reuși mai multe.

Un alt grup țintă al cercetării noastre au fost cadrele didactice de gen masculin. Analiza rezultatelor test-retest obținute de grupul de cadre didactice de gen masculin la *Chestionarul „Arderea Emoțională” Maslach*, a scos în evidență diferențe semnificative între nivelurile arderii emoționale. Mai jos prezentăm ilustrarea grafică a rezultatelor obținute de profesorii de gen masculin, supuși experimentului până și după training, pentru a identifica nivelul de afectare de arderea emoțională (Fig. 3.3). Din Fig. 3.3 putem observa o scădere a nivelului ridicat al sindromului arderii emoționale la cadrele didactice bărbați, care au urmat ședințele de training. Astfel, procentul persoanelor cu un nivel ridicat al arderii emoționale a scăzut de la 75% la 0%. Scăderea nivelului AE la cadrele didactice bărbați a fost confirmată statistic și de rezultatele testului t-Student. Testul respectiv a scos în evidență prezența diferenței semnificative între etapa test-retest, la nivelul arderii emoționale în general ($M_t=74,1$; $M_r=62,;$ $t = 6,08$; $p=0,000$).

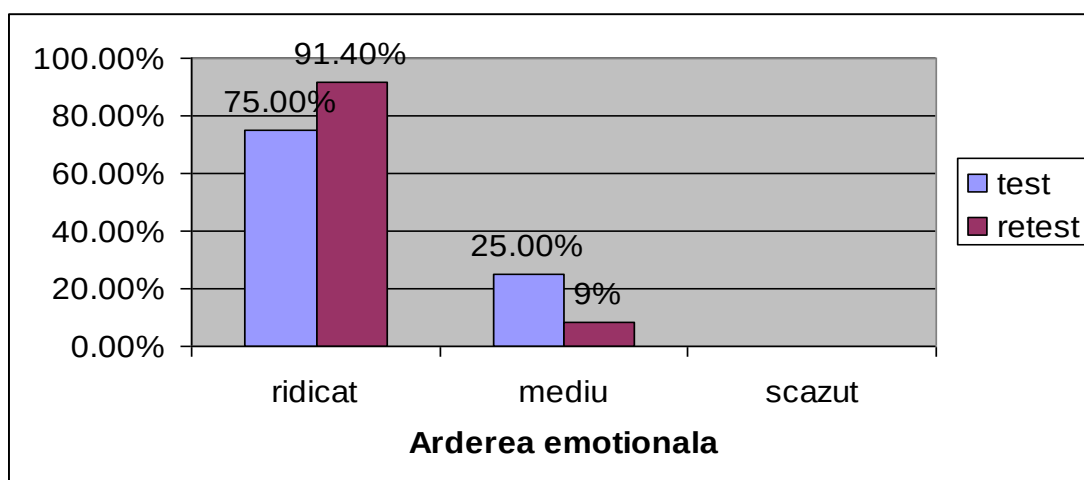


Fig. 3.3. Manifestarea arderii emoționale la cadrele didactice supuse experimentului N=12 (prezentare comparativă pe nivele, grup bărbați) (valori procentuale) *Chestionarul Arderea Emoțională, Maslach*

Aceasta ne vorbește încă o dată despre eficiența ședințelor training și confirmă faptul că sindromul *burnout* poate fi diminuat cu ajutorul intervenției specialiștilor în domeniu.

Totuși, la o analiza mai atentă a datelor, observăm că subiecții de gen masculin supuși experimentului au reacționat la ședințele trainingului mai slab decât subiecții de gen feminin. Astfel, la cadrele didactice de gen feminin nivelul scăzut al arderii emoționale este de 25%, pe când la cadrele didactice masculine acesta este de doar 8,3%. Diferența de gen în cadrul grupului experimental a fost confirmată statistic de datele testului t-Student ($M_f = 52,2$; $M_b = 62,7$; $t = -3,856$; $p = 0,003$). Am putea presupune că diferențele de gen în manifestările dintre grupele experimentale se datorează, în primul rând, faptului că bărbații sunt mai reticenți, mai rezervați la tot ce e nou și încearcă să influențeze asupra sferei emoționale. Alexetemia, care are un nivel mai mare printre bărbați, contribuie la îngreunarea procesului de modificare a capacității de a descrie, de a înțelege și de a explica emoțiile, de aceea nu s-a ajuns la o mai bună înțelegere și la un control eficient al emoțiilor [182]. A doua explicație ține de efectul exercițiului, ce se poate manifesta mai târziu, atunci când persoana dată nimerește în situații care îi solicită anumite abilități obținute în cadrul trainingului [84].

Analiza rezultatelor obținute la test-retest de către grupul de control ne-a oferit următoarele date (Fig. 3.4) A avut loc o ușoară scădere a nivelului ridicat al arderii emoționale și o mică creștere a nivelului mediu al arderii emoționale. Este de remarcat că procentul persoanelor cu un nivel mediu al AE s-a mărit din contul celor care au migrat de la nivelul ridicat al arderii emoționale. Totuși, de sine statător nici o persoană nu a reușit să depășească problema și să ajungă la un nivel scăzut al sindromului *burnout*.

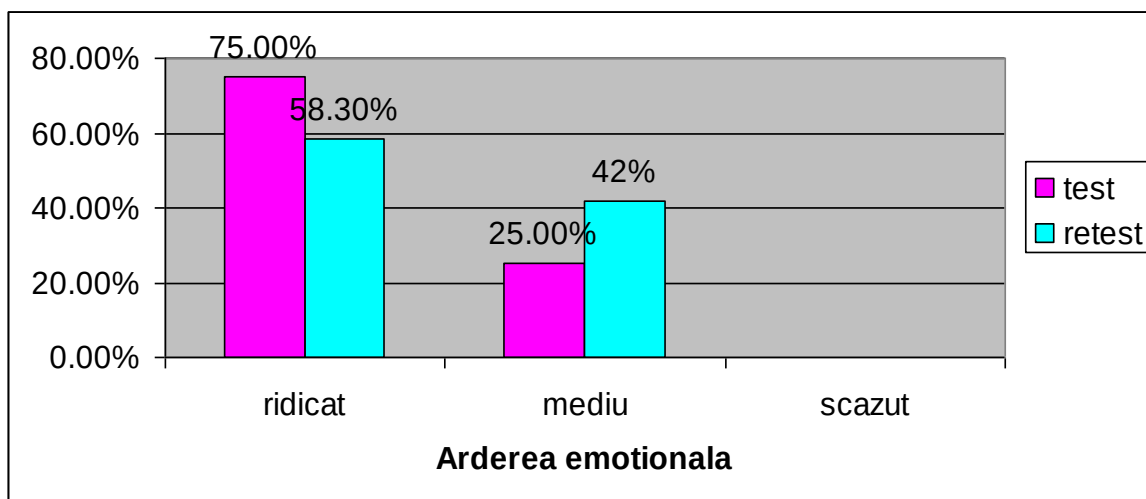


Fig. 3.4. Manifestarea arderii emoționale la cadrele didactice bărbați, grup control N=12 (prezentare comparativă pe nivele) (valori procentuale) Chestionarul *Arderea Emoțională, Maslach*

Ușoara scădere se poate datora mai multor factori, printre care putem presupune: dezvoltarea mecanismelor de protecție în relația cu studenții, acomodarea la ritmul și volumul mare de lucru, renunțarea la anumite sarcini, schimbările condițiilor de muncă (două catedre, de unde au fost selectate cadre didactice pentru grupul de control, au fost renovate și/sau dotate cu mobilier nou), creșterea salariului și, nu în ultimul rând, retestarea a fost efectuată la începutul anului universitar. Lipsa diferențelor statistic semnificative între nivelul sindromului arderii emoționale la cadrele didactice bărbați, din grupul de control, la etapa test-retest, a fost statistic confirmată de datele testului t-Student. Rezultatele sunt : ($M_t=73$; $M_r=71,5$; $t = 1,620$; $p=0,133$). Respectiv, la membrii grupului de control, deși se identifică o ușoară scădere a nivelului arderii emoționale, aceasta este destul de mică, pentru ca să putem afirma că SAE poate fi depășit fără intervenția specialiștilor pregătiți în domeniu.

Dacă e să ne referim la componentele sindromul arderii emoționale, și anume: epuizarea emoțională, depersonalizarea și reducerea realizărilor personale, la etapa test-retest am obținut următoarele date în cadrul grupului experimental:

Tabelul 3.3. Manifestarea componentelor arderii emoționale la grupul experimental de cadre didactice bărbați, test-retest (valorile testului t-Student) N=12 Chestionarul *Arderea Emoțională, Maslach*

Componentele AE		Valoarea mediei	T-Student	Pragul de semnificație
Epuizarea emoțională	test	25,3	4,117	,002
	retest	22,1		

Depersonalizarea	test	12,9	4,444	,001
	retest	10,1		
Reducerea realizărilor personale	test	35,9	4,013	,002
	retest	30,0		

Se atestă o reducere considerabilă a componentelor sindromului arderii emoționale la grupul de cadre didactice bărbați, supus trainingului. Aceasta înseamnă că subiecții care au participat la ședințe au reușit pe parcursul lor să obțină un control mai bun al emoțiilor, să-și revizuiască atitudinea față de studenți, colegi, față de munca îndeplinită, să-și modifice lista valorilor și să-și mărească încrederea și aprecierea față de propria persoană. Rezultatele din cadrul grupului de control, la etapa test – retest, pentru componentele sindromului arderii emoționale, au fost incluse în tabelul următor :

Tabelul 3.4. Manifestarea componentelor arderii emoționale la grupul de control de cadre didactice bărbați, test-retest (valorile testului t-Student) N=12 Chestionarul *Arderea Emoțională*, Maslach

<i>Componentele AE</i>		<i>Valoarea mediei</i>	<i>T-Student</i>	<i>Pragul de semnificație</i>
Epuizarea emoțională	test	25,3	1,727	,112
	retest	24,0		
Depersonalizarea	test	13,3	1,483	,166
	retest	12,8		
Reducerea realizărilor personale	test	33,9	1,449	,175
	retest	33,5		

Dacă analizăm datele obținute, putem identifica o scădere nesemnificativă la toate componentele sindromului arderii emoționale: epuizarea emoțională (de la 25,3 până la 22,1 un.medii), depersonalizarea (de la 12,9 până la 10,1 un.medii) și reducerea realizărilor personale (de la 35,9 până la 30,0 un. medii). Totuși, aceste tendințe de scădere nu au găsit o confirmare statistică. Aceasta demonstrează încă o dată că arderea emoțională este greu de depășit fără ajutorul și suportul specialiștilor în domeniu.

În cadrul grupului de control s-a observat o deosebire care merită să fie accentuată, și anume: la cadrele didactice femei epuizarea emoțională a reușit să scadă pe parcursul perioadei de cercetare ($Mt=31,5$; $Mr=30,2$; $t=2,322$; $p=0,04$), spre deosebire de cadrele didactice bărbați, la care epuizarea emoțională a rămas în stare la fel de critică ($Mt=25,3$; $Mr=24,0$; $t=1,727$; $p=0,112$). Acesta ar fi încă un argument în favoarea tezei precum că femeile depășesc/se adaptează mai ușor la problemele legate de sfera emoțională.

O altă variabilă cercetată de noi a fost **stresul**. Pentru aceasta am readministrat grupului experimental și grupului de control *Scala stresului psihologic PSM-25*. Analiza statistică a datelor test-retest obținute de grupul experimental alcătuit din cadre didactice femei a scos în evidență o diferență semnificativă în manifestarea stresului: ($Mt = 132,25$; $Mr=91,83$; $t=5,051$; $p=0,000$). Aceste date ne permit să afirmăm că la cadrele didactice din grupul experimental, care au urmat ședințele programului de diminuare și reducere a SAE, odată cu micșorarea nivelului arderii emoționale, a scăzut și nivelul stresului. De asemenea, în cadrul programului propus, pe lângă tehnici care au avut ca scop diminuarea și reducerea nivelului AE, au mai fost utilizate și tehnici pentru dezvoltarea abilităților de control al stresului. S-a decis o astfel de structură a programului, în baza datelor obținute la etapa de constatare, când s-a stabilit existența corelației pozitive între stres și sindromul arderii emoționale.

Pentru grupul de control de cadre didactice femei, la etapa test-retest s-au obținut următoarele rezultate: ($Mt=126,08$; $Mr=125,83$; $t=1,393$; $p=0,191$). După cum putem vedea din datele prezentate în cadrul grupului de control nivelul stresului nu a scăzut, la fel cum nu s-a micșorat nici nivelul AE. Aceasta ne confirmă încă o dată că între stres și ardere emoțională există o relație semnificativă. Stresul cronic servind, de multiple ori, ca punct de plecare pentru dezvoltarea AE.

Analiza statistică a datelor test-retest obținute de grupul experimental al cadrelor didactice bărbați a scos în evidență o diferență semnificativă în manifestarea stresului: ($Mt = 123,25$; $Mr=106,9$; $t=4,864$; $p=0,000$). Acest fapt confirmă încă o dată eficiența programului de training. În cadrul grupului de control, la etapa test-retest am obținut următoarele date ($Mt=118,3$; $Mr=117,2$; $t=0,395$; $p=0,700$). Astfel, la cadrele didactice bărbați, care n-au participat la ședințele de training, nivelul de stres practic nu a suferit modificări. Se observă doar o ușoară tendință de scădere de la 118,3 un. de medii până la 117,2 un. de medii.

O a treia variabilă supusă retestării a fost **satisfacția în muncă**. În fond, programul trainingului n-a inclus ședințe pentru creșterea satisfacției în muncă propriu-zise, astfel că nu putem vorbi despre un impact direct al trainingului asupra variabilei date. Ceea ce ne interesează pe noi este dacă odată cu micșorarea arderii emoționale, se vor observa sau nu anumite

modificări la nivelul satisfacției în muncă și, în mod special, care componente ale satisfacției în muncă vor suferi schimbări.

Pentru aceasta am readministrat grupului experimental și grupului de control Chestionarul „Satisfacția în muncă” de Ticu Constantin. Analiza statistică a datelor test-retest obținute de grupul experimental al cadrelor didactice femei a scos în evidență o diferență semnificativă în manifestarea sindromului arderii emoționale și a unor componente.

Tabelul 3.5. Manifestarea satisfacției în muncă și componentelor ei în cadrul grupului experimental de cadre didactice femei, test-retest (valorile testului t-Student) N=12, Chestionarul “Satisfacția în muncă” Ticu Constantin

<i>Satisfacția în muncă și componentele ei</i>		<i>Valoarea mediei</i>	<i>T-Student</i>	<i>Pragul de semnificație</i>
Satisfacția în muncă	Test	3,658	3,188	0,009
	Retest	3,750		
Remunerare și promovare	Test	3,475	1,820	0,09
	Retest	3,516		
Conducere și relații interpersonale	Test	3,70	1,915	0,08
	Retest	3,80		
Organizare și comunicare	Test	3,841	4,262	0,001
	Retest	4,016		

Din datele obținute observăm că în cadrul grupului experimental de cadre didactice femei are loc o creștere a satisfacției în muncă, și a componentei Organizare și Comunicare. Este de remarcat faptul că în cadrul satisfacției în muncă și al componentelor Remunerare și promovare, Conducere și relații interpersonale se observă tendințe de creștere. Putem presupune că aceasta se datorează faptului că satisfacția în muncă depinde de un șir de factori mult mai vast, care n-au fost analizați în procesul programului de prevenire și diminuare a arderii emoționale. Totuși diferența vădită între etapa test și retest confirmă încă o dată legătura strânsă între satisfacția în muncă și arderea emoțională.

Deși satisfacția în muncă poate fi influențată de o multitudine de factori (organizaționali, de grup, personali), totuși ca punct de pornire a legăturii dintre sindromul arderea emoțională și satisfacția în muncă s-ar putea evidenția: consumul psihologic excesiv la serviciu și prezența emoțiilor, atitudinilor negative față de munca îndeplinită scade mult din atractivitatea muncii; pe de altă parte, la cadrele didactice nu atât munca prin ea însăși este o sursă de insatisfacții, ci mai curând faptul că persoanele sunt expuse repetat la același fel de muncă, de exemplu, uneori profesorii țin aceleași cursuri timp de 8-10 ani. Dacă la catedra din sala de curs vedem un

profesor cu notițe scrise pe niște foi galbene, putem presupune ca avem în fața o persoană cu un nivel înalt al arderii emoționale și cu un nivel scăzut al satisfacției în muncă.

Nu este în puterea psihologului sau a cadrului didactic cu un nivel înalt al SAE să schimbe nivelul remunerării, stilul de management sau condițiile de muncă, dar este în puterea lor să modifice atitudinea față de munca îndeplinită, față de propria persoană, pentru ca aceasta să-și reevalueze valorile și prioritățile în viață.

Analiza rezultatelor obținute la test-retest de către grupul de control de cadre didactice femei ne-a oferit următoarele date:

Tabelul 3.6. Manifestarea satisfacției în muncă și componentelor ei în cadrul grupului de control de cadre didactice femei, test-retest (valorile testului t-Student) N=12, *Chestionarul "Satisfacția în muncă"* Ticu Constantin

<i>Satisfacția în muncă și componentele ei</i>		<i>Valoarea mediei</i>	<i>T-Student</i>	<i>Pragul de semnificație</i>
Satisfacția în muncă	Test	3,616	2,000	0,07
	Retest	3,683		
Remunerare și promovare	Test	3,566	1,483	0,166
	Retest	3,616		
Conducere și relații interpersonale	Test	3,50	1,542	0,151
	Retest	3,566		
Organizare și comunicare	Test	3,783	2,327	0,04
	Retest	3,925		

Și în cadrul grupului de control observăm o tendință de creștere a satisfacției în muncă, în general, și diferențe semnificative la nivelul variabilei Organizare și comunicare (componenta SM). La celelalte două componente ale satisfacției în muncă nu s-a observat modificări semnificative. Aceste date confirmă ideea că satisfacția în muncă este influențată în sens pozitiv sau negativ de o multitudine de factori, care nu țin neapărat de starea psihică și fizică a persoanei date, cum ar fi: promovările, salariul, moralul grupului, condițiile de muncă, relațiile cu colegii, cu șefii etc.

La al doilea grup țintă al cercetării noastre, format din cadre didactice de gen masculin, analiza rezultatelor test-retest obținute prin *Chestionarul "Satisfacția în muncă"* de Ticu Constantin a scos în evidență următoarele diferențe:

Tabelul 3.7. Manifestarea satisfacției în muncă și componentelor ei în cadrul grupului de experiment de cadre didactice bărbați, test-retest (valorile testului t-Student) N=12, *Chestionarul "Satisfacția în muncă"* Ticu Constantin

<i>Satisfacția în muncă și componentele ei</i>		<i>Valoarea mediei</i>	<i>T-Student</i>	<i>Pragul de semnificație</i>
Satisfacția în muncă	Test	3,300	3,954	0,002
	Retest	3,450		
Remunerare și promovare	Test	3,358	1,168	0,267
	Retest	3,416		
Conducere și relații interpersonale	Test	3,191	2,861	0,015
	Retest	3,325		
Organizare și comunicare	Test	3,308	2,812	0,017
	Retest	3,583		

Din Tabelul 3.7 se poate constata că la cadrele didactice bărbați, care au participat la ședințele trainingului, s-a îmbunătățit și a crescut nivelul satisfacției în muncă. De asemenea, se observă o îmbunătățire a componentei *conducere și relații interpersonale* și *organizare și comunicare*.

Deoarece în training n-au fost incluse tehnici și metode care ar fi avut ca scop îmbunătățirea satisfacției în muncă, putem deduce că paralel cu scăderea nivelului de ardere emoțională, crește și satisfacția în muncă. Odată restabilit echilibrul emoțional, apare posibilitatea de a reevalua munca îndeplinită și de a reaprecia comunicarea cu alți oameni, dorința de a face cât mai bine ceea ce facem. Satisfacția în muncă ține foarte mult de felul cum ne simțim noi înșine, cum apreciem (subiectiv sau obiectiv) ceea ce facem. Când suntem epuizați de arderea emoțională, lipsiți de putere și de dorința de a face ceva, nu suntem în stare să apreciem lucrurile pozitiv, totul ni se pare negru, negativ și lipsit de sens. Deși arderea emoțională nu este un factor dominant în apariția insatisfacției în muncă, totuși pericolul ce vine din partea sindromului *burnout* nu trebuie neglijat.

Pentru grupul de control compus din cadre didactice bărbați am obținut următoarele rezultate:

Tabelul 3.8. Manifestarea satisfacției în muncă și componentelor ei în cadrul grupului de control de cadre didactice bărbați, test-retest (valorile testului t-Student) N=12, Chestionarul “*Satisfacția în muncă*” Ticu Constantin

<i>Satisfacția în muncă și componentele ei</i>		<i>Valoarea mediei</i>	<i>T-Student</i>	<i>Pragul de semnificație</i>
Satisfacția în muncă	Test	3,533	2,462	0,032
	Retest	3,608		
Remunerare și	Test	3,666	1,000	0,339

promovare	Retest	3,683		
Conducere și relații interpersonale	Test	3,375	2,238	0,047
	Retest	3,483		
Organizare și comunicare	Test	3,525	3,644	0,004
	Retest	3,683		

Ca și în cazul grupului experimental, la grupul de control alcătuit din cadre bărbați se observă o diferență semnificativă la variabilele: *satisfacția în muncă, în general, conducere și relații interpersonale și organizare și comunicare*. Aceasta confirmă încă o dată existența altor factori care pot influența satisfacția în muncă și pot modifica polaritatea ei. Este de remarcat că în ambele cazuri componenta remunerare și promovare rămâne fără schimbări, la fel de scăzută ca și în etapa de pretest. Deși, conform deciziilor Guvernului Republicii Moldova, salariul bugetarilor, inclusiv al profesorilor s-a mărit de mai multe ori (de la 1 septembrie 2009 - o majorare în medie cu 24%; de la 1 ianuarie 2011 - cu 12% și de la 1 septembrie 2011 - cu 10%), oricum perceperea nivelului remunerării la profesorii universitari este scăzută.

Analizând relația complexă dintre sindromul arderii emoționale, stres și satisfacția în muncă din perspectiva de gen și efectul asupra acestora al implementării programului de diminuare și prevenire al SAE la cadrele didactice universitare, putem confirma următoarele: nivelul arderii emoționale poate fi redus; cadrele didactice femei au manifestat o receptibilitate mai pronunțată la training, decât colegii lor de gen masculin; nivelul stresului a scăzut odată cu scăderea nivelului arderii emoționale; nivelul satisfacției în muncă a crescut odată cu scăderea nivelului arderii emoționale.

3.4 Concluzii la capitolul 3

Din cele prezentate în acest capitol putem trage următoarele concluzii:

- În urma participării la ședințele Programului de prevenire și diminuare a sindromului arderii emoționale, cadrele didactice din grupul experimental au demonstrat o scădere a nivelului sindromului arderii emoționale. Subiecții au devenit mai echilibrați emoțional, mai empatici, mai predispuși spre comunicare cu alți oameni, ceea ce vorbește despre o modificare a atitudinii față de munca îndeplinită și față de studenți. Odată cu restabilirea calmului și a controlului asupra emoțiilor, a fost posibilă reevaluarea priorităților în munca îndeplinită, ceea ce a permis programarea mai eficientă a timpului și a activităților. S-a constatat la ei și diminuarea componentelor sindromului arderii emoționale, și anume: epuizarea emoțională, depersonalizarea și reducerea realizărilor personale. Diminuarea primei componente denotă

restabilirea echilibrului emoțional. Diminuarea depersonalizării vorbește despre modificarea atitudinii față de munca îndeplinită și față de studenți. Iar creșterea componentei reducerea realizărilor personale demonstrează o creștere a autoaprecierii, a încrederii în propriile forțe.

- La cadrele didactice din cadrul grupului de control nu am putut identifica scăderea sindromului arderii emoționale. Acesta este încă un argument în favoarea faptului că SAE nu poate fi depășit de sine stătător, fără intervenția specialiștilor în domeniu.
- Din perspectiva de gen, au fost identificate următoarele deosebiri: prima ar fi faptul că subiecții de gen masculin supuși experimentului au reacționat mai slab decât subiecții de gen feminin la ședințele trainingului. Astfel, la cadrele didactice de gen feminin procentul pentru nivelul minim al AE este de 25%, pe când la cadrele didactice masculine este de doar 8,3%. O altă deosebire ține de grupurile de control, și anume de faptul că la cadrele didactice femei epuizarea emoțională pe parcursul perioadei de cercetare a reușit să scadă ($M_t=31,5$; $M_r=30,2$; $t=2,322$; $p=0,04$), spre deosebire de cadrele didactice bărbați, la care epuizarea emoțională a rămas tot în stare critică ($M_t=25,3$; $M_r=24,0$; $t=1,727$; $p=0,112$). Acesta ar fi încă un argument în favoarea tezei precum femeile depășesc/se adaptează mai ușor problemelor legate de sfera emoțională.
- La cadrele didactice din grupul experimental, odată cu scăderea nivelului arderii emoționale, a scăzut și nivelul stresului, ceea ce susține ideea existenței unei relații dintre aceste două variabile, precum și a faptului că ele se pot influența – opinie înaintată de noi în capitolul II.
- În urma participării la ședințele trainingului, la subiecții din grupul experimental, odată cu scăderea arderii emoționale, se observă o creștere a satisfacției în muncă. Aceste date susțin ipoteza înaintată de noi în capitolul II, precum că nivelul înalt al arderii emoționale conduce la dezvoltarea insatisfacției în muncă.

CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI

Faptul că profesiile din domeniul educațional presupun și un nivel ridicat de stres nu mai prezintă pentru nimeni o noutate. O noutate pentru Republica Moldova este examinarea acestei probleme din altă perspectivă, și anume prezența la cadrele didactice a sindromului arderii emoționale. În acest sens, problema abordată se prezintă ca una foarte actuală, cercetarea efectuată fiind oportună.

În rezultatul acestei investigații: a fost identificat gradul de afectare de arderea emoțională a cadrelor didactice universitare; au fost analizați variabilele ce determină dezvoltarea sindromului *burnout*, fapt ce a permis identificarea profilului psihologic al cadrului didactic

predispus arderii emoționale; a fost elaborat, fundamentat și implementat un program de prevenire și diminuare a sindromului *burnout* în vederea pregătirii cadrelor didactice în depășirea acestei probleme.

Problema științifică importantă soluționată în cadrul acestei cercetări constă în conceptualizarea profilului psihologic al profesorului predispus la ardere emoțională, fapt care a condus la elaborarea programului de prevenire și diminuare a arderii emoționale, în vederea aplicării în sistemul de învățământ.

Analiza rezultatelor teoretice și empirice ne-a permis să formulăm următoarele **concluzii generale**:

1. Gradul de afectare de arderea emoțională a cadrelor didactice din mediul universitar din Republica Moldova, identificat de noi, este destul de mare, ceea ce ne permitem să o calificăm ca una din cele mai periculoase provocări cu care se confruntă profesorii în ziua de azi. Coeficienții rezultați ne confirmă această concluzie. În acest sens, se evidențiază necesitatea includerii cadrelor didactice în antrenamente formative.
2. În concordanță cu opiniile expuse în literatura de specialitate, au fost identificate și cercetate de noi următoarele variabile ce pot duce la dezvoltarea arderii emoționale: genul, vârsta, stagiul în muncă, temperamentul (nevrotism, extravertiune/introvertiune), stres și satisfacția în muncă. De menționat că, *prezența unei singure variabile nu este suficientă pentru apariția arderii emoționale*. De obicei, această stare apare în urma acțiunii mai multor variabile, circumstanțe și cauze.
3. Rezultatele ne-au indicat diferențe semnificative pentru arderea emoțională, și anume: vârsta cronologică în perioada *tânărul adult*; stagiului în muncă de până la 10 ani; nivelul stresului ridicat; tipul de temperament coleric și melancolic; nivelul nevrotismului ridicat; satisfacția în muncă scăzută. Aceste rezultate au ridicat problema necesității elaborării unui profil psihologic al cadrului didactic predispus arderii emoționale, fapt ce ar înlesni profilaxia și prevenirea dezvoltării lui.
4. Coeficienții rezultați ne indică și prezența unor diferențe de gen: la cadrele didactice femei s-a stabilit o relație dintre sindromul *burnout* și gen. Cât privește componentele sindromului *burnout*, rezultatele s-au distribuit în felul următor: cadrele didactice femei prezintă un nivel mai ridicat al epuizării emoționale și al depersonalizării; cadrele didactice bărbați au obținut scoruri mai ridicate la componenta reducerea realizărilor personale. La cadrele didactice femei au mai fost

stabilite diferențe semnificative dintre arderea emoțională și: vârstă, stagiul în muncă, nevrotism și satisfacția în muncă.

5. Rezultatele demersului formativ și de control demonstrează că activitățile utilizate în cadrul ședințelor de training trebuie să fie orientate spre: familiarizarea cu noțiunea de ardere emoțională (cunoașterea cauzelor, caracteristicilor și consecințelor) și diminuarea sindromului; dezvoltarea competențelor emoționale; micșorarea nivelului de stres și controlul emoțiilor prin adoptarea mecanismelor coping specifice; creșterea autoaprecierii; dezvoltarea gândirii pozitive; consolidarea abilităților sociale și de sănătate (yoga). Datele obținute în urma realizării Programului de prevenire și diminuare a SAE denotă impactul benefic al strategiilor aplicate în prevenirea și reducerea nivelului de ardere emoțională la cadrele didactice universitare. Prin urmare, programul realizat s-a dovedit a fi eficient.
6. Programul de prevenire și diminuare a sindromului arderii emoționale, proiectat teoretic și verificat experimental, poate fi utilizat în scopul de reducere și profilaxie a arderii emoționale la cadrele didactice. Prin aplicarea lui, vor deveni cunoscute simptomele și caracteristicile sindromului *burnout*, se vor consolida cunoștințele despre controlul emoțiilor, se vor dezvolta competențele emoționale, se va facilita procesul de profilaxie și depășire a situațiilor stresogene, se vor dezvolta mecanisme coping; se va consolida încrederea în forțele proprii și va crește autoaprecierea, iar ca rezultat, programul va ajuta în diminuarea nivelului *burnout*.
7. Subestimarea arderii emoționale apărute la profesori, ignorarea sau interpretarea superficială, întârzierea în prevenirea arderii emoționale poate avea consecințe destul de grave atât pentru profesori (depresie, imagine de sine scăzută, îmbolnăviri frecvente, probleme în familie), cât și pentru sistemul de educație în general (abandonul/exodul din domeniul profesional, absenteismul, scăderea performanței). Astfel, realizarea studiului în cauză a fost determinat de constatarea acestor riscuri și de lipsa programelor de prevenire și diminuare a arderii emoționale în Republica Moldova,.

Rezultatele cercetării, în conformitate cu obiectivele, au confirmat ipotezele de studiu, au validat inovația științifică, valoarea teoretică și practică a acesteia, precum și tezele înaintate spre susținere. În acest sens, scopul lucrării a fost atins. S-a reușit în mare parte identificarea criteriilor/mecanismelor intervenției psihologice ce contribuie la profilaxia și depășirea SAE la cadrele didactice din Republica Moldova.

Recomandări:

Specialiștilor (psihologilor) din domeniul resurse umane:

- Utilizarea programului de diminuare și prevenire a sindromului arderii emoționale de către serviciile resurse umane din cadrul instituțiilor de învățământ, cu scopul de profilaxie și reducere a gradului de afectare cu *burnout* a cadrelor didactice;
- Utilizarea datelor, probelor psihodiagnostice în procesul de formare a specialiștilor în domeniile resurse umane, psihologie, asistență socială și în formarea inițială și continuă a cadrelor didactice;
- Instruirea pentru intervenție în caz de *burnout* trebuie să fie planificată și desfășurată în funcție de disponibilitatea participanților în ceea ce privește timpul. Acest lucru înseamnă că nu doar durata fiecărei ședințe, dar întregul program de instruire ar trebui să fie organizat în funcție de nevoile și resursele de timp ale profesorilor;
- Interacțiunea directă dintre profesori și moderator nu este crucială doar pe durata trainingului, ci și între acestea. Moderatorul ar putea, spre exemplu, susține profesorii în implementarea strategiilor de prevenire și/sau diminuare a sindromului arderii emoționale. Contactul poate fi menținut prin telefon, e-mail sau alte modalități;
- Pentru asigurarea unui nivel înalt a randamentului de învățare, metodele de instruire trebuie să fie alese cu gândul la beneficiarii trainingului. De aceea, este recomandabilă adaptarea în caz de necesitate a tehnicilor utilizate.

Managerilor din domeniul educației:

- Acordarea asistenței psihologice/manageriale profesorilor nou-angajați, în scopul prevenirii „șocului realității”, care constă în racordarea dintre așteptări/efort/realitate, prin organizarea ședințelor de grup sau a discuțiilor individuale;
- Instituirea serviciului mentoratului, ceea ce ar permite împărtășirea experienței profesorilor cu un stagiu în muncă mai mare pentru profesorii cu un stagiu în munca mai mic și ghidarea acestora din urmă în adaptarea la realitățile profesiei;
- Creșterea atractivității în cadrul profesiei de cadru didactic prin: perspectivele de promovare, prin accentuarea feedback-ului pozitiv și recunoașterea aportului adus de cadrul didactic și prin condițiile materiale în care se activează. Personalul trebuie sprijinit prin discuții și încurajări chiar când lucrurile nu merg bine;
- Trebuie susținute activitățile de promovare a sănătății la locul de muncă (oferirea gratis a ședințelor de sport) și de menținere a echilibrului vieții profesionale (evitarea supra sau subîncărcarea cu sarcini).

- Înființarea unei „rețele de suport profesional” prin deschiderea unei linii de telefon, adresă e-mail, la care profesorii ar putea anonim cere sfaturi, recomandări vizavi de situațiile stresogene, unde ar putea discuta despre simptomele, stările psihologice care îi alarmează.
- Elaborarea unui material informativ care să fie oferit fiecărui cadru didactic nou-venit în cadrul universității – „*Ghidul profesorului debutant*” – care ar conține informație referitor la sindromul arderii meoționale: cauze, simptome, consecințe, metode de profilaxie, metode de evaluare. Aceasta ar contribui mult la profilaxia sindromului burnout.

Cadrelor didactice universitare:

- Organizarea sistematică a activităților de psihoprofilaxie în cadrul catedrelor, care ar avea scopul împărtășirii problemelor întâlnite pe parcursul muncii și identificarea soluțiilor. Invitarea la aceste ședințe a managerilor de diferite grade ai instituției date (de la șef de catedră, decan, până la prorector, rector), ceea ce ar înlesni procesul de participare a profesorilor la luarea deciziilor și la identificarea problemelor legate de organizarea muncii, de îndeplinirea cerințelor/sarcinilor pedagogice în cadrul instituției;
- Stabilirea priorităților și gestiunea corectă a timpului;
- Refuzul sarcinilor în plus și evitarea întârzierilor la serviciu;
- Respectarea regimului de muncă, odihnă și alimentație. Viața personală trebuie separată clar de viața de serviciu;
- Determinarea scopurilor și posibilităților de creștere profesională;
- Aranjarea locului de muncă, crearea condițiilor confortabile maximal posibil.

Limitele acestei cercetări se regăsesc în sugestiile pentru investigațiile viitoare: **a)** deoarece studiul nostru este printre primele de acest gen realizat în Republica Moldova, având ca obiect de studiu arderea emoțională la cadrele didactice, propunem ca direcție de cercetare viitoare atât mărirea lotului de subiecți cercetați, cât și implicarea cadrelor didactice din alte instituții de învățământ. Putem explica numărul mic al participanților la prezentul studiu prin dificultatea cooptării cadrelor didactice universitare, datorită lipsei timpului (aceasta fiind și una dintre sursele de stres frecvent menționată de respondenți); **b)** sugerăm realizarea unor cercetări în interiorul instituțiilor de învățământ, ceea ce ar scoate în evidență și ar identifica deosebirile legate de afectarea cu SAE în conformitate cu funcția deținută: director, profesor, șef de catedră, decan; **c)** studiul realizat de noi a permis colectarea unor date ce au surprins stări de moment ale subiecților, fapt ce poate limita formularea unor concluzii certe și ferme privind sursele și

cauzalitatea arderii emoționale. În acest sens, considerăm indicată realizarea unei cercetări longitudinale pe tema arderea emoțională în mediul academic.

Bibliografie

1. Albu E. Psihologia Vârstelor. Târu-Mureș: Universitatea Petru Maior, pentru uzul studenților, 2007. 103 p.
2. Andre C. Cum sa ne exprimăm emoțiile si sentimentele. București: Ed. Trei, 2008. 368 p.
3. Bennett-Goleman T. Alchimia Emoțională. București: Curtea veche, 2002. 522 p.
4. Cojocaru-Borozan M. Teoria Culturii Emoționale. Chișinău: Tipogr. UPS „I. Creangă”, 2010. 239 p.
5. Cojocaru-Borozan M. Tehnologia Dezvoltării Culturii Emoționale. Chișinău: Tipogr. UPS „I. Creangă”, 2012. 240 p.
6. Codul Muncii al Republicii Moldova, Nr. 154, din 28.03.2003. Publicat: 29.07.2003 în Monitorul Oficial Nr. 159-162, art Nr: 648
7. Cosinier J. Introducere în psihologia emoțiilor și a sentimentelor. Iași: Polirom, 2002. 196 p.
8. Cosmovici A., Iacob L. Psihologia Școlară. Iași: Polirom, 1998. 304 p.
9. Coroi O. Impactul reglajului emoțional asupra activității de succes a educatorului autoreferat. Autoref. Tezei de dr. Psihologie. Chișinău, 2009. 21 p.
10. Dafinoiu I. Elemente de psihoterapie integrativa, Iași: Polirom, 2000. 229 p.
11. Goleman D. Emoții vindecătoare. Dialoguri cu Dalai Lama despre rațiune, emoții și sănătate. București: Curtea veche, 2008. 304 p.
12. Goleman D. Inteligența emoțională. București: Curtea veche, 2008. 429 p.
13. Gorincioi V. Aspecte ale sindromului arderii emoționale la profesori. În: Materialele CȘI, „Schimbarea în paradigma și practica educațională”. Chișinău: USM, 2008. Vol.I, pp. 286-290.
14. Gorincioi V. Arderea emoțională la profesori din perspectiva de gen. În: Materialele CȘI, „Optimizarea învățământului în contextul societății bazate pe cunoaștere”. Chișinău: MERM, AȘRM, IȘE, 2012. pp. 397-400.
15. Gorincioi V. Rolul satisfacției în muncă în manifestarea arderii emoționale la profesori din perspectiva de gen. În: Materialele CȘI, „Învățământul postmodern între eficiență și funcționalitate”. Chișinău: ISE, 2013. pp.468-472.
16. Gorincioi V. Schimbările din sistemul de învățământ și arderea emoțională, în materialele. În: Materialele CȘI, „Educație pentru dezvoltare durabilă: inovare, competitivitate, eficiență”. Chișinău: ISE, 2013. pp. 343-346.

17. Gorincioi V. Sindromul arderii emoționale și satisfacție în muncă la cadrele didactice universitare din perspectiva de gen. În: Materialele CȘI, „Gen, muncă, familie și schimbare”. Iași: Universitatea „Alexandru Ioan Cuza”, 2013. pp. 195-207.
18. Gorincioi V. Implicații ale temperamentului în manifestarea arderii emoționale. În: Materilele CȘI, "Creșterea impactului cercetării și dezvoltarea capacității de inovare", dedicată aniversării 65 de la fondarea Universității de Stat din Moldova. În: Studia Universitatis, 2011. nr 9(49). pp. 139-142.
19. Gorincioi V. Arderea emoțională la profesorii universitari. În: Studia Universitatis, 2009. nr 9(29). pp. 225-229.
20. Gorincioi V. De la stres la sindromul arderii emoționale. În: Studia Universitatis, 2008. nr 9(19). pp. 201-203.
21. Gorincioi V., Platon C. Stresul și sindromul arderii emoționale la profesorii universitari. În: Studia Universitatis, 2013. nr 1. pp. 224-228.
22. Gorincioi V. Costurile arderii emoționale, sau care sunt consecințele epuizării profesionale. În: Studia Universitatis, 2013. nr 1. pp. 229-231.
23. Gorincioi V. Profilaxia sindromului epuizării profesionale sau ce trebuie de știut pentru a evita arderea profesională. În: Studia Universitatis, 2013. nr 5(65). pp. 121-124.
24. Losâi E. Influența trăsăturilor de personalitate asupra tipului de reacționare în situație de stres ocupațional. În: Revista „Psihologie, Pedagogie specială și Asistență Socială”, UPS „Ion Creangă”, 2010. nr 18. pp. 55-62.
25. Lungu O. Ghid Introductiv pentru SPSS 10. Iași: Ed. Erola Tipo, 2001. 234 p.
26. Mayer John D., Salovey P., Teoria inteligenței emoționale. București: Editura Mirton, 1990. 198 p.
27. Mereuță I., Bucun N., Rotaru G. Aspecte medico-sociale a sănătății judecătorilor în R. Moldova. Chișinău: “Infohandi” SRL, 2010. 120 p.
28. Mitrofan I. Orientarea experiențială în psihoterapie. București: Ed. S.P.E.R, 2000. 373 p.
29. Misail-Nichitin D. ș.a., Ghid practice privind consilierea telefonică. Chișinău: Centrul Internațional pentru Protecția și Promovarea Drepturilor Femeii „La Strada”, 2008. 60 p.
30. Moise A. Realități organizaționale: vârsta și stresul. Iași: Ed. Lumen, 2005. 82 p.
31. Neculau A., ș.a., Stres ocupațional și reprezentări sociale ale muncii în mediul universitar. București: Revista de Psihologie, Academia Romana, 2007. V. 53. nr 1-2. pp. 49-68.
32. Pactului European pentru Sănătatea Mentală și Sănătatea Generală. 2011. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2011:202:0001:0003:RO:PDF> (vizitat 02.01.14)
33. Pașca M. D. Povești terapeutice. Tg. Mureș: Editura Ardealul, 2004. 297 p.

34. Portretul statistic al femeilor si bărbaților din Republica Moldova. 2012.
<http://www.statistica.md/category.php?l=ro&idc=264&>, (vizitat 22.04.13)
35. Pleșca M. Stresul profesional la cadrele didactice. Chișinău: Revista de științe socio-umane, Ediție didactică-metodică a Universității pedagogice de Stat „Ion Creangă”, 2011. nr 3(19). pp. 9-15.
36. Platon C. Serviciul psihologic școlar. Chișinău: Epigraf, 2001. 136 p.
37. Platon C. Psihodiagnostic educațional. Chișinău: CEO USM, 2012. 220 p.
38. Platon C. Psihodiagnostic clinic. Chișinău: CEP USM, 2013. 219 p.
39. Platon C. Evaluarea cadrului didactic universitar: riscuri și subtilități. În: Materialele CȘI ”Interferențe universitare – integrare prin cercetare și inovare”. Chișinău: IȘE, 2012. pp. 134-137.
40. Platon C., Cojocaru N., Bolea Z. Probleme actuale ale psihologiei învățământului superior. Chișinău: CEP USM, 2013. 329 p.
41. Potâng A., Coșciuc I. Relatia dintre arderea profesionala și calitatea vieții la luctătorii medicali. În: Revista științifico-practică Psihologia, Centrul Științific, Metodic și Editorial „Univers Pedagogic,”2008. nr 2-4.
42. Potâng A., Sârbu A. Sursele stresului ocupațional și satisfacția profesională la angajați (studiu comparativ). În: Materialele CȘI „Învățământul postmodern: eficiență și funcționalitate”, 2013. pp. 488-493.
43. Regulamentul Fondului pentru susținerea cadrelor didactice tinere din mediul rural. HG nr 341, din 03.05.10, Monitorul Oficial 70-71/11.05.10
44. Roșca Al. Psihologia generală. București: Editura didactică și pedagogică, 1966. 510 p.
45. Rusnac Sv. Consilierea psihologică în grup. Forme și metode. Chișinău: Ed. ULIM, 2005. 126 p.
46. Sartre Jean-Paul. Psihologia emoției. București: Univers enciclop. gold, 2010. 120 p.
47. Saunier E. Să muncim fără stres. București: Cartea veche, 2008. 141 p.
48. Segal J. Dezvoltarea inteligenței emoționale. București: Curtea Veche, 1999. 249 p.
49. Shapiro D. Conflictele și comunicarea. Chișinău: Arc, 1998. 320 p.
50. Studiu European al Companiilor cu Riscuri Noi sau Emergente, (ESENER), 2010.
http://ec.europa.eu/health/ph_determinants/life_style/mental/index_en.htm(vizitat 12.03.13)
51. Studiul European al Condițiilor de Muncă, 1991–2005.
<http://www.eurofound.europa.eu/pubdocs/2006/85/en/1/ef0685en.pdf> (vizitat 04.03.13)
52. Strategia sectorială de dezvoltare pentru anii 2014-2020.
http://particip.gov.md/public/documente/137/ro_1112_Strategia-Educatia-2020.pdf(vizitat 04.03.13)

53. Ticu C. Evaluarea psihologica a personalului. Iași: Polirom, 2004. 285 p.
54. Turliuc M. N. Gen și diferențe de gen în studii emopirice. Iași: Institutul European, 2014. 297 p.
55. Turliuc M. N. Gen, muncă, familie și schimbare. Iași: Institutul European, 2013. 299 p.
56. Trifu A. Abordarea gestiunii stresului în mediul economic. Iași: Ed. PIM, 2009. 142 p.
57. Verdeș A. Specificul manifestării sindromului burnout la pedagogi. 2011. <http://www.scribd.com/doc/50930466/BURNOUTconfUPS2011> (vizitat 25.08.13)
58. Voicu C. Orientări și perspective în psihofiziologia stresului. Aspecte diferențiale. București: Revista de psihologie, Academia Română, 2007. Vol. 49, nr 3-4, pp. 177-189.
59. Zlate M. Tratat de psihologia organizațional-managerială. Iași: Polirom, 2007. 688 p.
60. 855 de jocuri și activități. Ghidul animatorului. EYE Moldova, UNICEF. Chișinău: Combinatul Poligrafic, 2005. 176 p.
61. Абабков В.А., Перре М. Адаптация к стрессу: основы теории, диагностики, терапии. СПб.: Речь, 2004. 166 с.
62. Авидон И., Гончукова О. С. Сто разминок, которые украсят ваш тренинг. СПб.: Речь, 2010. 256 с.
63. Ахмедов Т. Практическая психотерапия: внушение, гипноз, медитация М.: Торсинг, 2003. 448 с.
64. Беркли-Ален М. Забытое искусство слушать. СПб.: Питер, 1997. 256 с.
65. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. М.: Информац. издат. дом «Филин», 1996. 472 с.
66. Бодров В.А. Психологический стресс: развитие учения и современное состояние проблемы. М.: Институт психологии РАН, 1995. 451 с.
67. Борисова М. В. Психологические детерминанты феномена эмоционального выгорания у педагогов. В: Вопросы психологии, 2005. N-2. сс. 96-104.
68. Бурнард Ф. Тренинг навыков консультирования. СПб.: Питер, 2002. 256 с.
69. Бурмистрова Е., Косолапова Л. Метод быстрого снятия сильного эмоционального или физического напряжения. В: Школьный психолог, 2004, N-37. 10 с.
70. Водопьянова Н., Старченкова Е. Синдром выгорания диагностика и профилактика. М.: Питер, 2005. 67 с.
71. Водопьянова Н., Старченкова Е. Синдром выгорания. СПб.: Питер, 2008. 334 с.
72. Грецов А.Г. Лучшие упражнения для обучения саморегляции. СПб.: Галея принт, 1997. 43 с.

73. Гроза И.В. Влияние возраста и стажа педагога на эмоциональное выгорание. Современные наукоемкие технологии, 2009. nr10, сс. 63-54
74. Зимбардо Ф. Формирование самооценки. Самосознание и защитные механизмы личности. Самара: Изд. Дом "Бахрах", 2003, 296 с.
75. Злова Т.П., Ахметова В.В., Синдром эмоционального выгорания у врачей стационарных отделений. 2012
- http://www.rusnauka.com/22_PNR_2012/Psihologia/6_112652.doc.htm (vizitat 03. 08.13)
76. Иванченко В.А. Секреты вашей бодрости. Минск: Из. Знание, 1991. 251 с.
77. Ильин Е. Р. Эмоции и чувства. СПб.: Питер, 2001. 752 с.
78. Ильин Е. Р. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, серия «Мастера психологии», 2000. 512 с.
79. Ковалева Е. Особенности преодоления эмоциональной напряженности и саморегуляции в педагогической деятельности. În: Revista „Psihologie, Pedagogie specială și Asistență Socială”, UPS „I. Creangă”, 2011. nr 25, сс.11-14.
80. Козина Н.В. Исследование эмпатии и ее влияние на формирование «синдрома эмоционального сгорания» у медицинских работников: Дисс.канд. психол. наук. СПб.,1998, <http://www.dissercat.com/content/issledovanie-empatii-i-ee-vliyaniya-na-formirovanie-sindroma-emotsionalnogo-sgoraniya-u-medi> (vizitat 14. 09.12)
81. Копытин А.И. Руководство по групповой арт-терапии. СПб.: Речь, 2003. 320 с.
82. Копытова Н. Н. Справляемся с профессиональным выгоранием: (программа работы с педагогами ДОУ). В: Методист дошкольного образовательного учреждения : науч.-метод. Журн, 2012. nr 9, сс. 6-41.
83. Курапова И. А. Система отношений в профессиональной деятельности и эмоциональное выгорание педагогов. Психологический журнал, 2009. том 30, н. 3, сс. 84-95.
84. Куртикова И., Лаврова И. Тренинг: Руководство к действию. Теория и практика М.: SPID Fond Vostok-Zapad, 2005. 240 с.
85. Кулагина И.Ю., Колюцкий В.Н. Возрастная психология. М.:ТЦ Сфера, 2001. 464 с.
86. Митина Л. М. Психологическая диагностика эмоциональной устойчивости учителя. Учебное пособие для практических психологов. М.:Психологический институт, 1992. 323 с.
87. Моница Г.Б., Лютова-Робертс Е.К. Коммуникативный тренинг. Педагоги, психологи, родители. СПб.: Речь, 2010. 224 с.

88. Ноженкина О. С. Профессиональная деформация учителя и педагогическая рефлексия. В: Вопросы психологии, 2009. nr 2, сс. 55-62.
89. Орел В. Е. Феномен "выгорания" в зарубежной психологии: эмпирические исследования. В: Психологический журнал, 2001. nr 1 (22), сс. 90-101
90. Орел В. Е. Синдром психического выгорания личности. М.: Из.РАН, 2005. 330 с.
91. Полякова О. Б. Особенности стрессоустойчивости будущего педагога. В: Мир психологии, 2008. nr 4, сс. 64-75.
92. Полякова О. Б. Особенности деперсонализации как составляющей профессиональных деформаций психологов и педагогов. В: Мир психологии, 2008. nr 2. сс 233-244.
93. Ронгинская Т.И. Синдром выгорания в социальных профессиях. В: Психологический журнал, 2002. Т. 23, nr3. сс.85-95.
94. Рудестам К. Групповая психотерапия. СПб.: Питер, 2001 384 с.
95. Рыбина О.В., Винокур В.А. Клинико-психологические характеристики синдрома профессионального «выгорания» у врачей. В: Новые Санкт -Петербургские врачебные ведомости, 2004. nr 1, сс. 73-75.
96. Скугаревская М.М. Синдром эмоционального выгорания. В: Медицинские новости, 2002. nr 7, сс. 3-9.
97. Тарабарина Н.В. Практикум по психологии посттравматического стресса. СПб.: Питер, 2001. 272 с.
98. Трунов Д. Синдром сгорания: позитивный подход к проблеме. В: Журнал практического психолога, 1998. nr 8, сс. 84–89.
99. Успенская С. Культура Эмоций. В: Школьный психолог, 2004. nr 2, сс. 9-24.
100. Филина С.В. О синдроме профессионального выгорания и технике безопасности в работе педагогов и других специалистов социальной сферы. В: Школьный психолог, 2003. nr 36, сс. 12-19.
101. Фопель К. Психологические группы. М.: Генезис, 2001. 256 с.
102. Фопель К. Энергия паузы. Психологические игры и упражнения. Практическое пособие. М.: Генезис, 2006. 240 с.
103. Форманюк Т.В. Синдром “эмоционального сгорания” как показатель профессиональной дезадаптации учителя. В: Вопросы психологии, 1994. nr6, сс. 57–63.
104. Ahola K., Hakanen, J. Job strain, burnout, and depressive symptoms: A prospective study among dentists. In: Journal of Affective Disorders, 2007. nr 104(1-3), pp.103-110.

105. Anderson M. W., Iwanicki E. F. Teacher motivation and its relationship to teacher burnout. In: Educational Administration Quarterly, 1984.nr 20, pp. 94-132.
106. Avargues-Navaro M. L. ș.a. M. Job stress and burnout syndrome at university: A descriptive analysis of the current situation and review of the principal lines of research. In: Annuary of Clinical and Health Psychology, 2010. nr 6, pp. 67-72.
107. Bakker A. B. ș.a. The Relationship Between the Big Five Personality Factors and Burnout: A Study Among Volunteer Counselors. In: The Journal of Social Psychology, 2002. nr 135(5), pp. 2-20.
http://beanmanaged.com/doc/pdf/arnoldbakker/articles/articles_arnold_bakker_141.pdf (vizitat 11.03.11)
108. Bährer-Kohler S. Burnout for Experts: Prevention in the Context of Living and Working. New York: Springer, 2012. 267 p.
109. Banet B., ș.a. Reducing stress and avoiding burnout. In: Acollection of activities for preschoolers, 2005. nr 11(2), pp. 28-32.
110. Barry A. F. Crisis in education: stress and burnout in the American teacher. Michigan: Jossey-Bass, 1991. 351 p.
111. Brock B. L., Grady M. L. Rekindling the flame. Thousand Oaks: Corwin Press, 2000. 139 p.
112. Barling J. Employment stress and family functioning. Michigan: Wiley, 1990. 286 p.
113. Barsh J., Yee L. Unlocking the full potential of women in the US economy. In: McKinsey Company, 2011. pp 1-12.
<http://online.wsj.com/public/resources/documents/womenreportnew.pdf> (vizitat 4.06.10)
114. Bettina F. P. Burnout, role conflict, job satisfaction and psychosocial health among Hungarian health care staff. A questionnaire survey. In: International Journal of Nursing Studies, 2006. nr 43(3), pp. 311-318.
115. Blandford S. Managing Professional Development in Schools. Londra: Routledge, 2012. 256 p.
116. Borg M. G., Falzon J. M. Stress and job satisfaction among primary school teachers. In: Malta Educational Review, 1989. nr 41, pp. 271-279.
117. Brody L. R. Gender and emotion: Beyond stereotypes. In: Journal of Social Issues, 1997, nr. 53 pp. 369–393.
118. Bradley M. M. ș. a. Emotion and motivation. II: Sex differences in picture processing. In: Emotion, 2001. nr 1(3), pp. 300–319. <http://psycnet.apa.org/journals/emo/1/3/300/> (vizitat 3.06.10)

119. Burke R. J., Greenglass E. A. A longitudinal study of psihological burnout in teachers. In: Human Relation, 1995. nr 48(2), pp. 187-202.
120. Burisch M. A longitudinal study of burnout: the relative importance of dispositions and experiences. In: Work and Stress, 2002. nr 16, pp. 1-17.
121. Byrne B. M. Burnout: Investigating the impact of background variables for elementary, intermediate, secondary and university educators. In: Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research, 1991. nr 7, pp. 197-209.
122. Capel S. A. Stress and burnout in teachers. In: European Journal of Teacher Education, 1992. nr 15, pp. 197-211.
123. Cooper C.L. ş.a. Stress and Work Organizations: a review and critique of theory, research and applications. California: SAGE Publications, 2001. 270 p.
124. Cooper C.L. ş.a. Healthy Mind; Healthy Organization – A Proactive Approach to Occupational Stress. In: Human Relations, 1994. nr 47 (4), pp. 455-472.
125. Coomber B., Barriball K.L. Impact of job satisfaction components on intent to leave and turnover for hospital-based nurses: a review of the research literature. In: Int. J. Nurs Study, 2007. nr 44, pp. 297-314.
126. Davey M. M. ş.a. Predictors of nurse absenteeism in hospitals: a systematic review. In: J. Nurs Management, 2009. nr 17, pp. 312-330.
127. De Jonge J., Schaufeli W.B. Job characteristics and employee well-being: A test of Wars Vitamin Model in health care workers using structural equation modelling. In: J. Of Organizational Behavior, 1998. nr 19 (4), pp. 387-407.
128. Drafke M. The Human Side of Organizations. New Jersey: Pearson Educ. Intern., 2009. 575 p.
129. Duchscher J. E. Transition shock: the initial stage of role adaptation for newly graduated registered nurses. In: Journal of Advanced Nursing, 2009. nr 65, pp. 1103-1113.
130. Eastburg M. C. ş.a. Social Support, Personality, and Burnout in Nurses. In: Journal of Applied Social Psychology, 1994. nr 24 (14), pp. 1233–1250.
131. Edelwich J., Brodsky A. Burn-out: stages of disillusionment in the helping professions. New York: Human Sciences Press, 1980. 255 p.
132. Enzmann D., Wilmar B. Schaufeli ş.a. Dimensionality and validity of the Burnout Measure. In: Journal of Occupational and Organizational Psychology, 1998. nr 71 (4), pp. 331-351.
133. Faragher E. B. ş.a. The relationship between job satisfaction and health: a meta-analysis. In: Occup Environ Med, 2005. nr 62, pp.105-112.

134. Feldman-Barrett L. ş.a. Sex differences in emotional awareness. In: *Personality and Social Psychology Bulletin*, 2000. nr. 26, pp. 1027–1035.
135. Fernández-Berrocal P. ş.a. Gender differences in emotional intelligence: the mediating effect of age. In: *Psicología Conductual*, 2012. nr. 20,(1), pp. 77-89.
136. Freudenberger H. J. Staff Burn-out. In: *Journal of Social Issues*, 1974. nr 30 (1), pp. 159-165.
137. Freudenberger H. J., Richelson G. Burn-out: the high cost of high achievement. New York: Anchor Press, 1980. 214 p.
138. Friedman I. High-and low –burnout schools: School culture aspects of teacher burnout. In: *Journal of Educational Research*, 1991. nr. 84, pp. 325-333.
139. Francis L.J. ş.a. Burnout among Roman Catholic parochial clergy in England and Wales: Myth or reality? In: *Review of Religious Research*, 2004. nr.46, pp. 5–19.
140. Garden Anna-Maria ş.a. The Purpose of Burnout: A Jungian interpretation. *Occupational stress: A handbook. Series in health psychology and behavioral medicine*. Philadelphia: Taylor & Francis, 1995. 307 p.
141. Gil-Monte P. R., Peiro, S. J. M. Desagaste psiquico en el trabajo : el síndrome de quemarse. Madrid: Sintesis, D.L. 1997. 137 p.
142. Gorincioi V. Temperament structures as risk factors for teachers burnout: a study in the Republic of Moldova. In: *Journal of Azerbaijan Institute of State Building and International Relations*. 2013. nr 173-174, pp. 332-339.
143. Gross G.R. ş.a. Gender differences in occupational stress among correctional officers. Special issue: Personnel issues in criminal justice. In: *Americal J. of Criminal Justice*, 1994. nr. 18 (2), pp. 219-234. <https://www.ncjrs.gov/App/Publications/abstract.aspx?ID=176743> (vizitat: 22.08.12)
144. Greenglass E. ş.a. The impact of social support on the development of burnout in teachers – examination of model. In: *Work and stress*, 1997. nr 11(3), pp. 267 - 278.
145. Greenglass E. R., Burke, R. J. A gender role perspective of coping and bournout. In: *Applied Psychology: An International Review*, 1990. nr 39, pp. 5-27. <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1464-0597.1990.tb01035.x/abstract> (vizitat15.11.12)
146. Greenglass E. Gender, work stress and coping: Theoretical implications. For special issue on gender in the workplace. In: *Journal of Social Behavior and Personality*, 1995. nr.10(6), pp. 121-134.

147. Grissom J. A., Reiningger M. Who Comes Back? A Longitudinal Analysis of the Reentry Behavior of Exiting Teachers. In: Education Finance and Policy, 2012. nr 7 (4), pp. 425-454.
148. Hakanen J.J., ş.a. The Job Demands-Resources model: a three-year cross-lagged study of burnout, depression, commitment, and work engagement. In: Work and Stress, 2008. nr 22, pp. 224-241.
<http://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/302.pdf>
149. Hakanen J. J., ş.a. Burnout and work engagement among teachers. In: Journal of School Psychology, 2006. nr. 43, pp. 495-513.
150. Halbesleben J. R., ş.a. Burnout in organizational life. In: Journal of Management, 2004. nr 30, pp. 859-879.
151. Hills H., ş.a. An examination of hardiness and neuroticism as potential moderators of stress outcomes. In: Behavioral Medicine, 1991. nr 17, pp. 31-38.
152. Himle D. P., ş.a. Gender Differences in Work Stress Among Clinical Social Workers. In: Journal of Social Service Research, 1987. nr 10, pp. 41-56.
http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1300/J079v10n01_05#.Uw26RvvigtA, (vizitat 9.09.12)
153. Holt P., ş.a. Mediating stress: Survival of the hardy. In: Psychology in the Scholls, 1987. nr.24 (1), pp. 51-58.
154. Huebner E. S. Burnout among school psychologists: An exploratory investigation into its nature, extent and correlates. In: School. Psychology Quarterly, 1992. nr 7(2), pp. 129-136.
155. Huberman M. The Professional Life Cycle of Teachers. In: Teachers College Record, 1989. nr 91 (1), pp. 33-57.
156. Kalimo A. S., ş.a. Occupational burnout and chronic work disability: An eight-year cohort study on pensioning among Finnish forest industry workers. In: J. Affective Disorders, 2009. nr. 115(1), pp. 150-159.
<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/18945493>(vizitat 20.11.13)
157. Kadushin A. Men in a woman's profession. In: Social Work, 1976. nr. 21, pp. 440-447.
158. Klosowska J. Temperament structures as risk factors for teachers stress and burnout. In: Journal of Interdisciplinary Research, 2011. nr 3, pp. 114-120.
<http://www.magnanimitas.cz/ADALTA/0101/papers/klosowska.pdf>, (vizitat 22.09.09)
159. Lee R. T., Ashforth B. E. A longitudinal study of burnout among supervisors and managers: Comparisons between the Leiter and Maslach (1988) and Golembiewski, Munzenrider (1986) Models. In: Organisationals behavior and Human Decision Proceses, 1993. nr 54, pp. 369-398.

- <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0749597883710162> (vizitat: 3.04.11)
160. Lee R. T., Ashforth B. E. A meta-analytic examination of the correlates of the three dimensions of job burnout. In: J. Of Applied Psychology, 1996. nr 81, pp. 123-133.
 161. Lemyre L., ş.a. La mesure du stress psychologique: manuel d' utilisation. Quebec : Behaviora Inc, 1990. 67 p. [http://www.cfecgcmichelin.org/IMG/pdf/MSP_25 - ManuelFR.pdf](http://www.cfecgcmichelin.org/IMG/pdf/MSP_25_-_ManuelFR.pdf) (vizitat: 15.02.08)
 162. Maslach C., ş.a. Job Burnout. In: Annual Review of Psychology, 2001. nr 52; pp. 397-422. <http://annualreviews.org/doi/abs/10.1146/annurev.psych.52.1.397> (vizitat: 05.02.10)este
 163. Maslach C., Goldberg J. Prevention of burnout: A new perspective. In : Applied Preventative Psychology, 1998. nr 7, pp. 63-74.
 164. Maslach C., Leiter M. P. Six areas of worklife: A model of the organizational context of burnout. In: J. of Health and Human Serv. Admin., 1999. nr 21, pp. 472-89, http://cord.acadiau.ca/tl_files/sites/cord/resources/Documents/SixAreasOfWorklife1999.pdf (vizitat: 16.08.10)
 165. Maslach C., Leiter M. P. The Truth about Burnout. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1997. 179 p.
 166. Maslach C. Job burnout: New directions in research and intervention. Current Directions. In: Psychological Science, 2003. nr.12(5), pp. 189-192.
 167. Maslach C. Burnout: The Cost of Caring. Cambridge: Malor Book, 2003. 267p.
 168. Maslach C., Jackson S. E. The measurement of experienced burnout. In: J. of occupational behaviour, 1981. nr 2, pp. 99-113. <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/job.4030020205/abstract> (vizitat:16.05.09)
 169. Matheny H. K., ş.a. Work stress, burnout, and coping at the turn of the century: An Adlerian perspective. In: Journal of Individual Psychology, 2000. nr. 56(1), pp. 74-87. <http://www.machon-adler.co.il/readers/reader47.pdf> pentru mine
 170. Malik J. L., ş.a. The effects of teaching experience and grade level taught on teacher stress: A LISREL analysis. In: Teaching, Teacher Education, 1991. nr.7, pp. 57-62.
 171. Maciejewski P. K., ş.a. Sex differences in event-related risk for major depression. In: Psychological Medicine, 2001. nr 31, pp.593-604.
 172. Michielsen H.J., In search of personality and temperament predictors of chronic fatigue: A prospective study. In: Personality and Individual Differences, 2003. nr 35, pp.1073-1087. <file:///C:/Users/Niky/Downloads/09e4150a357a582986000000.pdf> (vizitat 30.10.10)

173. Michielsen H.J., ș.a., Determinants of general fatigue and emotional exhaustion: a prospective study. In: Psychology and Health, 2004. nr. 19(2), pp. 223-235.
<http://mres.gmu.edu/pmwiki/uploads/Main/Michielsen2004.pdf> (vizitat 19.04.12)
174. Mills L.B., ș.a. A prospective study of personality characteristics, occupational stressors, and burnout among school psychology practitioners. In: Journal of School Psychology, 1998. nr 36, pp. 103-120.
175. Ogus E. D., ș.a. Gender-role differences, work stress and depersonalization. In: J. Of Social Behavior and Personality, 1990. nr 5 (5), pp. 387-398.
176. Pedrabissi L., ș.a. Stress and burnout among teachers in Italy and France. In: The Journal of Psychology, 1993. nr 127, pp. 529-535.
177. Piedmont R. L. A longitudinal analysis of burnout in the health care setting: The role of dispositions. In: J. of Personality Assessment, 1993. nr.61 (3), pp. 457-473.
<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/8295111> (vizitat 10.03.10)
178. Pierce C. M., Molloy, G.N. Psychological and biographical differences between secondary school teachers experiencing high and low levels of burnout. In: British J. Of Educational Psychology, 1990. nr60 (1), pp. 37-51. <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/2344432> (vizitat 19.11.12)
179. Potter, B. E. Overcoming Burnout: How To Renew Enthusiasm For Work. Oakland: Ronin Publishing, 1993. 239 p.
http://books.google.ge/books?id=qnDzZEJglPkC&pg=PA1&source=gbp_selected_pages&cad (vizitat 20.02.10)
180. Rudman A., Gustavsson J. P. Early career burnout among newly graduated nurses: A prospective observational study of intraindividual change trajectories. In: International Journal of Nursing Studies, 2011. nr 48, pp. 292-306.
181. Saar L., ș.a. Burnout and work engagement: Do individual differences make a difference? In: Personality and Individual Differences, 2006. nr 40, pp. 521-532.
<http://dspace.library.uu.nl/bitstream/handle/1874/19777/c2.pdf> (vizitat 22.08.12)
182. Salminen J.K., ș.a., Prevalence of alexithymia and its association with sociodemographic variables in the general population of Finland. In: Journal of psychosomatic research, 1999. nr 46 (1), pp. 75-82.
183. Schaufeli W., Enzmann D. The Burnout Companion To Study And Practice: A Critical Analysis. Londra: Taylor & Francis, 1998. 224p.
http://books.google.ge/books?id=n98FPoDR69gC&pg=PR7&source=gbp_selected_pages&cad=3#v=onep.e&q&f=false (vizitat 30.04.13)

184. Schaufeli W. B., ș.a. Professional burnout: Recent developments in theory and research. Washington: Taylor & Francis, 1993. 299 p.
http://books.google.ge/books?id=4kEbMr8B4NMC&pg=PA262&source=gbs_selected_p.es&cad=3#v=onep.e&q&f=false (vizitat 20.04.13)
185. Schneider T.R. The role of neuroticism on psychological and physiological stress responses. In: Journal of Experimental Social Psychology, 2004. nr 40, pp. 795-804.
186. Shukla I. Burnout and Stress among Secondary School Teachers in relation to their teaching effectiveness. In: E-journal of All India Association for Educational Research. 2008. nr 20 (3-4), pp. 320-334. <http://www.aiaer.net/ejournal/vol20208/11.htm> (vizitat 12.11.12)
187. Sobolewski A., ș.a. The temperamental determinants of stressors as life changes: A genetic analysis. In: European Psychologist, 2001. nr 6, pp. 287-295.
<http://psycnet.apa.org/journals/epp/6/4/287/> (vizitat 11.07.10)
188. Shabo I., Daniel J. Pshychological burnout in professional with permanent communication. In: Studia-Physchologica, 1993. nr 35 (4-5), pp. 412-414.
189. Shannon P. Burnout as a function of Eysenck' s neuroticism factor in teachers working with children with emotional and behavioral disorders. Rochester Institute of Technology, Scholar Works 6-3-2011, Graduate Thesis Rochester, New York
190. Steinhardt M.A., ș.a. Chronic Work Stress and Depressive Symptoms: Assessing the Mediating Role of Teacher Burnout. In: Stress and Health, 2011. nr 27, pp. 420–429.
191. Sunbul A. M., An analysis of relations among locus of control, burnout and job satisfaction in Turkish high school teachers. In: Australian Journal of Education, 2003. nr 47(1), pp. 58-72. <http://aed.sagepub.com/content/47/1/58.abstract>, (vizitat 25.06.11)
192. Tang C., Lau B. Gender role stress and burnout in Chinese human service professionals in Hong Kong, In: Anxiety, stress and Coping: An International J., 1996. nr 9(3). pp. 217-227.
193. Teven J. Teacher Temperament: Correlates with Teacher Caring, Burnout, and Organizational Outcomes. In: Communication Education, 2007. nr. 56, (3), pp. 382 – 400.
<http://tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03634520701361912#.Uw28EPvigtA> (vizitat: 26.03.09)
194. Vandenberghe R., Huberman M. Understandind and Preventing Teacher Burnout. New York: Cambridge University Press, 2006. 362 p.
195. Watson D., Clark L.A. On traits and temperament: General and specific factors of emotional experience and their relation to the five factor model. In: Journal of Personality, 1992. nr 60, pp. 441–476. <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/1635050> (vizitat 02.08.12)
196. Wharton A.S., Baron J.N. So happy together? The impact of gender segregation on men at work. In: American Sociological Review, 1987. nr. 52, pp. 574-587.

197. Zellers K.L., s.a., Experiencing job burnout: The roles of positive and negative traits and states. In: Journal of Applied Social Psychology, 2004. nr 34 (5), pp. 887–911,http://researchgate.net/publication/227628304_Experiencing_Job_Burnout_The_Roles_of_Positive_and_Negative_Traits_and_States/file/32bfe50d1dcec58e94.pdf&ei=UCkPU4HIA6XY4wT90oGwBQ&usg=AFQjCNEtG8xF_V3lPa-ic6xtYJOqRT9-w (vizitat 22.02.13)
198. Zellers K. L., ş.a. Burnout in health care: The role of the five factors of personality. In: Journal of Applied Social Psychology, 2000. nr 30 (8), pp. 1570–1598. <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1559-1816.2000.tb02456.x/abstract> (vizitat 22.02.13)

Anexa 1. Metode de cercetare utilizate

Anexa 1. 1 Chestionarul „Arderea Emoțională”, elaborat de Maslach și Jackson MBI-HSS

Instrucțiune:

Mai jos vi se prezintă un șir de afirmații referitoare la starea Dvs. afectivă și fizică. Citiți-le cu atenție și răspundeți prin : niciodată -1; foarte rar -2; uneori -3; des -4; foarte des -5; în fiecare zi -6, în funcție de faptul dacă conținutul afirmației corespunde sau nu cu felul Dvs. de a vă simți sau a gândi. Mulțumim!

Nr	Întrebarea	1	2	3	4	5	6
1	Ma simt epuizat emoțional.	1	2	3	4	5	6
2	După ziua de serviciu ma simt stors ca o lămâie.	1	2	3	4	5	6
3	Dimineața mă simt obosit și nu vreau sa merg la serviciu.	1	2	3	4	5	6
4	Înțeleg perfect ce simt colegii și subalternii mei și încerc să iau în considerație acest lucru în interes de serviciu.	1	2	3	4	5	6
5	Simt că discut cu unii colegi și subalterni de parcă ar fi niște obiecte. (fără căldură și empatie)	1	2	3	4	5	6
6	După ziua de muncă, doresc să mă izolez (pentru un timp), de toți și de toate.	1	2	3	4	5	6
7	Reușesc să găsesc soluția corectă în situațiile de conflict, apărute în timpul comunicării cu colegii.	1	2	3	4	5	6
8	Simt o stare de apăsare și apatie.	1	2	3	4	5	6
9	Sunt convins că munca mea e importantă pentru societate.	1	2	3	4	5	6
10	În ultimul timp, simt că am devenit mai distant în relație cu colegii mei.	1	2	3	4	5	6
11	Observ că serviciul mă înăsprește ca persoană.	1	2	3	4	5	6
12	Am multe planuri pentru viitor și cred în realizarea lor.	1	2	3	4	5	6
13	Serviciul meu din ce în ce mai mult mă dezamăgește.	1	2	3	4	5	6
14	Am impresia ca lucrez prea mult.	1	2	3	4	5	6
15	Sunt indiferent față de ceea ce se întâmplă cu colegii mei.	1	2	3	4	5	6
16	Doresc să mă retrag și să mă odihnesc de toate și de toți.	1	2	3	4	5	6
17	Ușor pot crea o atmosferă de cooperare și bunăvoință în colectivul de muncă.	1	2	3	4	5	6
18	În timpul activității la serviciu, simt o înviorare plăcută.	1	2	3	4	5	6
19	Datorită serviciului am reușit să fac multe lucruri utile în viață.	1	2	3	4	5	6
20	Simt indiferență față de multe aspecte ale activității mele, care anterior mă interesau.	1	2	3	4	5	6
21	La serviciu mă descurc ușor cu problemele emoționale.	1	2	3	4	5	6
22	În ultimul timp, am impresia că partenerii lasă tot mai multe probleme de serviciu în seama mea.	1	2	3	4	5	6

Anexa 1.2. Scala stresului psihologic PSM-25

Instrucțiune:

Citiți cu atenție afirmațiile de mai jos și dați o apreciere generală a stării psihologice pe care ați avut-o în ultimele 4-5 zile.

Semnificația punctelor:

1 – niciodată; 2 – extrem de rar;

3 – foarte rar; 4 – rar;

5 – uneori; 6 – des;

7 – foarte des; 8 – permanent. Multumim!

1	Sunt tensionat și agitat.	1.. 2.. 3.. 4.. 5.. 6.. 7.. 8..
2	Simt un nod în gât și/sau am o senzație de uscăciune în cavitatea bucală.	1.. 2.. 3.. 4.. 5.. 6.. 7.. 8..
3	La serviciu, sunt supraîncărcat cu sarcini și sunt într-o criză permanentă de timp.	1.. 2.. 3.. 4.. 5.. 6.. 7.. 8..
4	Mănânc din mers sau în general uit să mănânc.	1.. 2.. 3.. 4.. 5.. 6.. 7.. 8..
5	Meditez asupra ideilor de mai multe ori; îmi schimb planurile; gândurile mele permanent se repetă.	1.. 2.. 3.. 4.. 5.. 6.. 7.. 8..
6	Mă simt singur/ă, izolat/ă și neînțeles/ă.	1.. 2.. 3.. 4.. 5.. 6.. 7.. 8..
7	Am o slăbiciune fizică: (dureri de cap, mușchii gâtului sunt încordați, mă doare spatele și am spasmi stomacale.)	1.. 2.. 3.. 4.. 5.. 6.. 7.. 8..
8	Sunt copleșit de gânduri, epuizat sau/și neliniștit.	1.. 2.. 3.. 4.. 5.. 6.. 7.. 8..
9	Brusc am senzația că temperatura corpului meu crește sau din potrivă scade.	1.. 2.. 3.. 4.. 5.. 6.. 7.. 8..
10	Uit de întâlnirile sau sarcinile pe care le am sau pe care trebuie să le rezolv.	1.. 2.. 3.. 4.. 5.. 6.. 7.. 8..
11	Ușor pot să plâng.	1.. 2.. 3.. 4.. 5.. 6.. 7.. 8..
12	Mă simt obosit.	1.. 2.. 3.. 4.. 5.. 6.. 7.. 8..
13	Țin dinții strâns lipiți; maxilarul încordat.	1.. 2.. 3.. 4.. 5.. 6.. 7.. 8..
14	Sunt liniștit.	1.. 2.. 3.. 4.. 5.. 6.. 7.. 8..
15	Îmi vine greu să respir și/sau brusc mi se taie respirația.	1.. 2.. 3.. 4.. 5.. 6.. 7.. 8..
16	Am probleme cu digestia și cu funcționarea tractului digestiv (spasmi, colici, diaree, constipație).	1.. 2.. 3.. 4.. 5.. 6.. 7.. 8..
17	Sunt emoționat, neliniștit sau/și intimidat.	1.. 2.. 3.. 4.. 5.. 6.. 7.. 8..
18	Ușor mă sperii; zgomotul mă face să tresar.	1.. 2.. 3.. 4.. 5.. 6.. 7.. 8..
19	Am nevoie cel puțin de jumătate de oră ca să adorm.	1.. 2.. 3.. 4.. 5.. 6.. 7.. 8..
20	Sunt scos de pe fix, gândurile sunt confuze, nu-mi pot concentra și distribui atenția.	1.. 2.. 3.. 4.. 5.. 6.. 7.. 8..
21	Arăt oboist; am cearcăne și edeme sub ochi.	1.. 2.. 3.. 4.. 5.. 6.. 7.. 8..
22	Simt greutate în spate.	1.. 2.. 3.. 4.. 5.. 6.. 7.. 8..
23	Am nevoie permanent să mă mișc, nu pot sta mult timp într-un loc.	1.. 2.. 3.. 4.. 5.. 6.. 7.. 8..
24	Îmi vine greu să-mi controlez acțiunile, emoțiile, dispozițiile sau gesturile.	1.. 2.. 3.. 4.. 5.. 6.. 7.. 8..
25	Sunt tensionat.	1.. 2.. 3.. 4.. 5.. 6.. 7.. 8..

Anexa 1.3. Chestionarul de Personalitate Eysenck

Instrucțiune.:

Citiți cu atenție fiecare întrebare și răspundeți prin da sau nu, în funcție de faptul dacă conținutul ei corespunde sau nu cu felul Dvs. de a fi. Nu exista întrebări juste sau nejuste, prezentul chestionar reprezintă doar metodă de măsură a modelului în care Dvs. vă comportați. Multumim!

Nr.	Întrebarea	Da/Nu
1.	Deseori doriți să fiți în situații care să vă stimuleze?	
2.	Aveți frecvent nevoie de prieteni care să vă înveselească?	
3.	Sunteți o persoană care de obicei nu-și face griji?	
4.	Vă este greu să acceptați un refuz?	
5.	Vă opriți pentru a vă gândi înainte de a face ceva?	
6.	Dacă promiteți ceva, întotdeauna vă țineți de cuvânt?	
7.	Vi se schimbă adesea dispoziția?	
8.	În general, vorbiți și acționați repede, fără a vă opri pentru a reflecta asupra lucrurilor?	
9.	Vă simțiți vreodată pur și simplu indispus, fără a avea un motiv serios?	
10.	Ați face orice când sunteți pus la ambiție?	
11.	Sunteți vreodată timid când doriți să vorbiți cu o persoană de sex opus de care vă simțiți atras?	
12.	Vi se întâmplă să vă pierdeți, din când în când, cumpătul și să vă înfuriați?	
13.	Acționați deseori la inspirația de moment?	
14.	Vă necăjiți adesea pentru lucruri pe care nu trebuie să le spuneți sau să le faceți?	
15.	Preferați, de obicei, să citiți în loc să vă întâlniți cu alți oameni?	
16.	Puteți fi jignit cu ușurință?	
17.	Vă place să ieșiți des în oraș (la plimbare)?	
18.	Vi se întâmplă să aveți gânduri și idei care nu v-ar place să fie cunoscute de alții?	
19.	Vă simțiți uneori plin de energie iar alteori apatic?	
20.	Preferați să aveți prieteni puțini dar aleși?	
21.	Deseori visați?	
22.	Când oamenii ridică tonul la Dvs. răspundeți în același mod?	
23.	Deseori aveți sentimente de vinovăție?	
24.	Considerați că toate obișnuințele dvs. sunt bune și dezirabile?	
25.	De obicei vă puteți destindeți și petrece foarte bine când participați la o petrecere veselă?	
26.	Credeți despre Dvs. ca sunteți foarte sensibil?	
27.	Cei din jur vă consideră foarte vioi?	
28.	După ce ați făcut un lucru important, vi se întâmplă deseori să aveți sentimentul că ați fi putut să-l faceți mai bine?	
29.	Când sunteți cu alți oameni sunteți în majoritatea cazurilor tăcut?	
30.	Bârfiți câteodată?	
31.	Vi se întâmplă să nu puteți dormi din cauza unor gânduri care vă preocupă?	
32.	Dacă doriți să vă informați asupra unei probleme, preferați să aflați răspunsul din cărți, în loc să discutați cu cineva despre acest lucru?	
33.	Aveți vreodată palpitații sau o greutate la inimă?	
34.	Vă place genul de muncă ce necesită multă atenție?	
35.	Aveți crize de tremurături și frisoane?	

36. Ați declara întotdeauna la vamă tot ce aveți, dacă ați ști că nu v-ar prinde niciodată?
37. Vă displace să fiți într-o societate în care oamenii joacă feste unul altuia?
38. Sunteți o persoană iritabilă?
39. Vă place să faceți lucruri în care trebuie să acționați rapid?
40. Vă frământați cu anumite lucruri îngrozitoare care s-ar putea întâmpla?
41. Sunteți lent și lipsit de grabă în felul Dvs. de a vă mișca?
42. Întârziați deseori la întâlnire sau la serviciu?
43. Aveți deseori coșmaruri?
44. Vă place atât de mult să discutați, încât intrați cu ușurință în vorbă și cu necunoscuții?
45. Simțiți deseori dureri?
46. Dacă nu va-ți afla mult timp printre oameni, v-ați considera nefericit?
47. Vă considerați o persoană nervoasă?
48. Din toți oamenii pe care îi cunoașteți sunt unii care categoric nu vă plac?
49. Considerați că aveți suficientă încredere în Dvs.?
50. Puteți fi cu ușurință jignit când oamenii vă găsesc defecte personale sau greșeli în muncă?
51. Vă este greu să vă distrați la o petrecere veselă?
52. Sunteți frământat de sentimente de inferioritate?
53. Vă este ușor să înviorați o petrecere plictisitoare?
54. Vorbiți câteodată de lucruri despre care nu dețineți informații suficiente?
55. Sunteți îngrijorat în legătură cu sănătatea Dvs.?
56. Vă place să faceți farse altora?
57. Suferiți de insomnie?

Anexa 1.4. Chestionarul de satisfacție în muncă elaborate de Constantin Ticu

Instrucțiune :

Vă rugam să citiți cu atenție frazele de mai jos și să bifați varianta de răspuns, care reflectă cel mai bine opinia Dvs. referitoare la fiecare afirmație, utilizând următoarea scală:

1 – niciodată, 2 – foarte rar, 3 – uneori, 4 – deseori, 5 – foarte des, 6 – întotdeauna. Multumim!

- | | | |
|----|---|-----------------------|
| 1 | Imi place ceea ce fac la muncă. | 1...2...3...4...5...6 |
| 2 | Comunicare este bună în interiorul organizației. | 1...2...3...4...5...6 |
| 3 | Cred că sunt corect plătit pentru munca pe care o desfășor. | 1...2...3...4...5...6 |
| 4 | Măririle de salariu sunt puține și rare. | 1...2...3...4...5...6 |
| 5 | La locul meu de muncă sunt șanse foarte mici de promovare. | 1...2...3...4...5...6 |
| 6 | Cei care-și fac treaba cum trebuie au șanse mari de promovare. | 1...2...3...4...5...6 |
| 7 | Superiorul meu este foarte competent în munca pe care o desfășoară. | 1...2...3...4...5...6 |
| 8 | Îmi plac oamenii cu care muncesc. | 1...2...3...4...5...6 |
| 9 | Majoritatea regurilor și procedurilor de aici îți îngreunează munca. | 1...2...3...4...5...6 |
| 10 | În anumite momente simt că munca mea este fără scop. | 1...2...3...4...5...6 |
| 11 | Beneficiile pe care le primim sunt la fel de bune ca și la alte universități. | 1...2...3...4...5...6 |
| 12 | Nu sunt mulțumit de salariu pe care îl primesc. | 1...2...3...4...5...6 |
| 13 | Nu cred că munca desfășurată de mine este apreciată. | 1...2...3...4...5...6 |
| 14 | Oamenii ar vrea să avanseze cum se întâmplă și în alte locuri. | 1...2...3...4...5...6 |
| 15 | Șeful meu nu este corect cu mine. | 1...2...3...4...5...6 |
| 16 | Simt că lucrez mai mult și mai greu din cauza incompetenței colegilor. | 1...2...3...4...5...6 |
| 17 | Scopurile acestei organizații nu îmi sunt clare. | 1...2...3...4...5...6 |
| 18 | Am un volum prea mare de muncă. | 1...2...3...4...5...6 |
| 19 | Pachetul de beneficii pe care-l avem este echitabil. | 1...2...3...4...5...6 |
| 20 | Sunt foarte satisfăcut de șansele de mărire a salariului. | 1...2...3...4...5...6 |
| 21 | Adesea simt că nu știu nimic despre organizație. | 1...2...3...4...5...6 |
| 22 | Sunt foarte mîndru de ceea ce fac. | 1...2...3...4...5...6 |
| 23 | Angajații sunt răsplătiți în mică măsură pentru ceea ce fac. | 1...2...3...4...5...6 |
| 24 | Nu cred că eforturile mele sunt răsplătite așa cum ar trebui. | 1...2...3...4...5...6 |
| 25 | Superiorii nu își înțeleg subordonații. | 1...2...3...4...5...6 |
| 26 | Mă înțeleg foarte bine cu colegii. | 1...2...3...4...5...6 |
| 27 | Munca mea este mulțumitoare. | 1...2...3...4...5...6 |
| 28 | Repartizarea sarcinilor de muncă nu este bine stabilită. | 1...2...3...4...5...6 |
| 29 | Anumite beneficii nu le primim la momentul anunțat. | 1...2...3...4...5...6 |
| 30 | Sunt satisfăcut de posibilitățile actuale de promovare. | 1...2...3...4...5...6 |
| 31 | Âmi place șeful meu. | 1...2...3...4...5...6 |
| 32 | Există prea multă ceartă și multe conflicte la locul de muncă. | 1...2...3...4...5...6 |

Anexa 2. Analiza rezultatelor experimentului de constatare

Anexa 2.1. Rezultatelor referitoare la studiul sindromului arderii emoționale din perspectiva de gen în cadrul experimentului de constatare

Tabel A 2.1.1 Datele despre corelația dintre sindromul arderii emoționale și gen (MBI-HSS)

Testul nonparametric Chi-Square

Crosstab					
			GRUP		Total
			femei	barbati	
ARDEEMOT	maxim	Count	33	11	44
		% of Total	27,5%	9,2%	36,7%
	medie	Count	24	34	58
		% of Total	20,0%	28,3%	48,3%
	minim	Count	3	15	18
		% of Total	2,5%	12,5%	15,0%
Total		Count	60	60	120
		% of Total	50,0%	50,0%	100,0%

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asy m p. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	20,724 ^a	2	,000
Likelihood Ratio	21,977	2	,000
Linear-by-Linear Association	20,338	1	,000
N of Valid Cases	120		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 9,00.

Tabel A 2.1.2 Semnificația diferenței dintre medii la componentele arderii profesionale din perspectiva de gen în cadrul experimentului de constatare (MBI-HSS)

Testul T- Student

Group Statistics					
GRUP		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
ISTOVIRE	femei	60	27,2167	7,7418	,9995
	barbati	60	20,1167	5,9378	,7666
DEPERSON	femei	60	12,1667	4,6693	,6028
	barbati	60	8,9000	3,7853	,4887
REDUCERE	femei	60	33,9333	5,2299	,6752
	barbati	60	37,2833	5,6930	,7350
REGLARE	femei	60	45,6667	6,1937	,7996
	barbati	60	43,8500	7,0730	,9131
STRES	femei	60	115,7333	21,7130	2,8031
	barbati	60	90,7167	34,9489	4,5119

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
ISTOVIRE	Equal variances assumed	1,789	,184	5,637	118	,000	7,1000	1,2596	4,6057	9,5943
DEPERSON	Equal variances assumed	3,721	,056	4,210	118	,000	3,2667	,7760	1,7300	4,8034
REDUCERE	Equal variances assumed	,954	,331	-3,357	118	,001	-3,3500	,9980	-5,3263	-1,3737
REGLARE	Equal variances assumed	,790	,376	1,497	118	,137	1,8167	1,2137	-,5869	4,2202
STRES	Equal variances assumed	30,057	,000	4,710	118	,000	25,0167	5,3117	14,4980	35,5354

Anexa 2.2. Rezultatele referitoare la studiul sindromului arderii emoționale în relație cu vârsta cronologică și stagiul de muncă din perspectiva de gen, în cadrul experimentului de constatare

Tabel A 2.2.1. Datele despre corelația dintre sindromul arderea emoțională la cadrele didactice și vârsta cronologică, (MBI-HSS)

Testul nonparametric Chi-Square

		VARSTA		Total
		35,00	36,00	35,00
ARDERE	max	41	3	44
	med	31	27	58
	min	11	7	18
Total		83	37	120
		Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square		19,166	2	,000
Likelihood Ratio		22,173	2	,000
N of Valid Cases		120		

a 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,55.

Tabel A 2.2.2 Semnificația diferenței dintre medii la componentele arderii profesionale și vârsta cronologică în cadrul experimentului de constatare (MBI-HSS)

Testul T- Student

VARSTA		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
EPUIZARE	35,00	73	25,01	8,06	,88
	36,00	47	20,65	6,04	,99
REDUCERE	35,00	73	34,6024	5,6911	,6247
	36,00	47	37,9189	5,0518	,8305
DEPERSON	35,00	73	11,35	4,85	,53
	36,00	47	8,81	3,33	,55

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Upper	Lower
EPUIZARE	Equal variances assumed	1,928	,168	2,942	118	,004	4,36	1,48	1,43	7,30
	Equal variances not assumed			3,280	90,703	,001	4,36	1,33	1,72	7,01
REDUCERE	Equal variances assumed	,537	,465	-3,048	118	,003	-3,3165	1,0880	-5,4710	-1,1620
	Equal variances not assumed			-3,191	77,382	,002	-3,3165	1,0392	-5,3857	-1,2473
DEPERSON	Equal variances assumed	8,684	,004	2,892	118	,005	2,54	,88	,80	4,28
	Equal variances not assumed			3,324	97,770	,001	2,54	,76	1,02	4,05

Tabel A 2.2.3. Datele despre corelația dintre sindromul arderea emoțională și vârsta cronologică la cadrele didactice femei, (MBI-HSS)

Testul nonparametric Chi-Square

Count		varsta		Total
		35,00	36,00	
ardere	max	32	1	33
	med	16	8	24
	min	2	1	3
Total		50	10	60

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	9,818 ^a	2	,007
Likelihood Ratio	10,733	2	,005
N of Valid Cases	60		

a. 3 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,50.

Tabelul A 2.2.4. Semnificația diferenței dintre medii la componentele arderii profesionale și vârsta cronologică, în cadrul experimentului de constatare (MBI-HSS) (pentru cadrele didactice femei)

Testul T-Student

	VARSTA	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
ISTOVIRE	35,00	32	28,44	7,32	1,04
	36,00	28	21,00	7,09	2,24
DEPERSON	35,00	32	13,04	4,57	,65
	36,00	28	7,80	1,93	,61
REDUCERE	35,00	32	33,44	5,43	,77
	36,00	28	37,10	2,92	,92

Tabelul A 2.2.5. Semnificația diferenței dintre medii la componentele arderii profesionale și vârsta cronologică, în cadrul experimentului de constatare (MBI-HSS) (pentru cadrele didactice bărbați)

Testul T-Student

Group Statistics

	varsta	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
epuizare	35,00	39	20,74	5,834	,934
	36,00	21	18,95	6,095	1,330
deperson	35,00	39	9,15	3,863	,619
	36,00	21	8,48	3,655	,798
reducere	35,00	39	33,6410	6,38867	1,02301
	36,00	21	33,2381	7,87340	1,71812

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Upper	Lower
ISTOVIRE	Equal variances assumed	,093	,761	2,947	58	,005	7,44	2,52	2,39	12,49
	Equal variances not assumed			3,014	13,145	,010	7,44	2,47	2,11	12,77
DEPERSON	Equal variances assumed	7,652	,008	3,543	58	,001	5,24	1,48	2,28	8,20
	Equal variances not assumed			5,891	32,864	,000	5,24	,89	3,43	7,05
REDUCERE	Equal variances assumed	2,620	,111	-2,064	58	,043	-3,66	1,77	-7,21	-,11
	Equal variances not assumed			-3,047	23,615	,006	-3,66	1,20	-6,14	-1,18

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
epuizare	Equal variances assumed	,185	,669	1,117	58	,269	1,791	1,604	-1,419	5,00
	Equal variances not assumed			1,102	39,538	,277	1,791	1,625	-1,495	5,07
deperson	Equal variances assumed	,896	,348	,660	58	,512	,678	1,027	-1,377	2,73
	Equal variances not assumed			,671	43,087	,506	,678	1,009	-1,358	2,71
reducere	Equal variances assumed	1,671	,201	,215	58	,831	,40293	1,87751	-3,35532	4,1611
	Equal variances not assumed			,202	34,418	,841	,40293	1,99962	-3,65896	4,4648

Tabel A 2.2.6. Datele despre corelația dintre sindromul arderea emoțională și stagiul în muncă în cadrul experimentului de constatare, (MBI-HSS)

Testul nonparametric Chi-Square

Count		STAGIU		Total
		10,00	11,00	
ARDERE	max	43	1	44
	med	35	23	58
	min	14	4	18
Total		92	28	120

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	19,559(a)	2	,000
Likelihood Ratio	23,866	2	,000
N of Valid Cases	120		

a. 1 cells (16,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,20.

Tabelul A 2.2.7. Semnificația diferenței dintre medii la componentele arderii profesionale și stagiul în muncă, în cadrul experimentului de constatare (MBI-HSS)

Testul T-Student

Group Statistics

STAGIU		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
EPUIZARE	10,00	72	24,47	7,88	,82
	11,00	48	21,00	6,73	1,27
DEPERSON	10,00	72	11,24	4,71	,49
	11,00	48	8,25	2,96	,56
REDUCERE	10,00	72	35,1630	6,0661	,6324
	11,00	48	37,3929	3,8233	,7225

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Upper	Lower
EPUIZARE	Equal variances assumed	1,005	,318	2,106	118	,037	3,47	1,65	,21	6,73
	Equal variances not assumed			2,290	51,520	,026	3,47	1,51	,43	6,51
DEPERSON	Equal variances assumed	7,558	,007	3,170	118	,002	2,99	,94	1,12	4,86
	Equal variances not assumed			4,014	71,765	,000	2,99	,74	1,50	4,47
REDUCERE	Equal variances assumed	5,985	,016	-1,834	118	,069	-2,2298	1,2156	-4,6371	,1775
	Equal variances not assumed			-2,322	71,728	,023	-2,2298	,9602	-4,1441	-,3155

Tabel A 2.2.8. Datele despre corelația dintre sindromul arderea emoțională și stagiul în muncă în cadrul experimentului de constatare, (MBI-HSS) (pentru cadrele didactice femei)

Testul nonparametric Chi-Square

Count

		NTILES of VARSTA		Total
		10	11	
ARDERE	max	33		33
	med	9	15	24
	min	3		3
Total		45	15	60

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	30,000(a)	2	,000
Likelihood Ratio	35,725	2	,000
N of Valid Cases	60		

a. 2 cells (33,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,75.

Tabelul A 2.2.9. Semnificația diferenței dintre medii la componentele arderii profesionale și stagiul în muncă, în cadrul experimentului de constatare (MBI-HSS), (pentru cadrele didactice bărbați)

Testul T-Student

Group Statistics

NTILES of VARSTA		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
ISTOVIRE	10	35	28,42	8,00	1,19
	11	25	23,53	5,72	1,48
DEPERSON	10	35	13,31	4,70	,70
	11	25	8,73	2,37	,61
REDUCERE	10	35	32,91	5,32	,79
	11	25	37,47	3,31	,86

Tabelul A 2.2 10. Semnificația diferenței dintre medii la componentele arderii profesionale și stagiul în muncă, în cadrul experimentului de constatare (MBI-HSS), (pentru cadrele didactice bărbați)

Testul T-Student

Group Statistics

stagiul		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
epuizare	10,00	47	20,68	5,619	,820
	11,00	13	18,08	6,825	1,893
deperson	10,00	47	9,26	3,802	,555
	11,00	13	7,69	3,545	,983
reducere	10,00	47	33,8085	6,94274	1,01270
	11,00	13	32,3846	6,80121	1,88632

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
		Lower	Upper	Lower	Upper	Lower	Upper	Lower	Upper	Lower
ISTOVIRE	Equal variances assumed	1,760	,190	2,183	58	,033	4,89	2,24	,41	9,37
	Equal variances not assumed			2,576	33,662	,015	4,89	1,90	1,03	8,75
DEPERSON	Equal variances assumed	9,343	,003	3,608	58	,001	4,58	1,27	2,04	7,12
	Equal variances not assumed			4,918	48,251	,000	4,58	,93	2,71	6,45
REDUCERE	Equal variances assumed	1,332	,253	-3,113	58	,003	-4,56	1,46	-7,48	-1,63
	Equal variances not assumed			-3,906	39,158	,000	-4,56	1,17	-6,91	-2,20

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
epuizare	Equal variances assumed	,060	,808	1,411	58	,164	2,604	1,845	-1,090	6,29
	Equal variances not assumed			1,262	16,767	,224	2,604	2,063	-1,752	6,96
deperson	Equal variances assumed	,012	,912	1,330	58	,189	1,563	1,175	-,789	3,91
	Equal variances not assumed			1,385	20,316	,181	1,563	1,129	-,789	3,91
reducere	Equal variances assumed	,027	,869	,657	58	,514	1,42390	2,16653	-2,91289	5,7606
	Equal variances not assumed			,665	19,492	,514	1,42390	2,14097	-3,04956	5,8973

Anexa 2.3. Rezultatele referitoare la studiul sindromului arderii emoționale în relație cu nivelul stresului din perspectiva de gen, în cadrul experimentului de constatare

Tabelul A 2.3.1. Semnificația diferenței dintre medii la variabila stres, în cadrul experimentului de constatare (PSM-25)

Testul T-Student

Group Statistics				
GRUP	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
ISTOVIRE	femei	27,2167	7,7418	,9995
	barbati	20,1167	5,9378	,7666
DEPERSON	femei	12,1667	4,6693	,6028
	barbati	8,9000	3,7853	,4887
REDUCERE	femei	33,9333	5,2299	,6752
	barbati	37,2833	5,6930	,7350
REGLARE	femei	45,6667	6,1937	,7996
	barbati	43,8500	7,0730	,9131
STRES	femei	115,7333	21,7130	2,8031
	barbati	90,7167	34,9489	4,5119

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
ISTOVIRE	Equal variances assumed	1,789	,184	5,637	118	,000	7,1000	1,2596	4,6057	9,5943
DEPERSON	Equal variances assumed	3,721	,056	4,210	118	,000	3,2667	,7760	1,7300	4,8034
REDUCERE	Equal variances assumed	,954	,331	-3,357	118	,001	-3,3500	,9980	-5,3263	-1,3737
REGLARE	Equal variances assumed	,790	,376	1,497	118	,137	1,8167	1,2137	-,5869	4,2202
STRES	Equal variances assumed	30,057	,000	4,710	118	,000	25,0167	5,3117	14,4980	35,5354

Tabel A 2.3.2. Datele despre corelația dintre sindromul arderea emoțională și stresul în cadrul experimentului de constatare, (MBI-HSS; PSM-25)

Testul nonparametric Chi-Square

Crosstab							
			NIVSTRES			Total	
			nivel scazut	nivel mediu	nivel inalt		
ARDEEMOT	maxim	Count	1	10	33	44	
		% of Total	,8%	8,3%	27,5%	36,7%	
	medie	Count	21	31	6	58	
		% of Total	17,5%	25,8%	5,0%	48,3%	
	minim	Count	16	2		18	
		% of Total	13,3%	1,7%		15,0%	
	Total		Count	38	43	39	120
			% of Total	31,7%	35,8%	32,5%	100,0%

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	80,260 ^a	4	,000
Likelihood Ratio	85,842	4	,000
Linear-by-Linear Association	62,609	1	,000
N of Valid Cases	120		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,70.

Tabelul A 2.3.3. Datele despre corelația dintre componentele arderii profesionale și stres, în cadrul experimentului de constatare (MBI-HSS; PSM-25)

Coeficientul de corelație Bravais-Pearson

		Correlations				
		ISTOVIRE	DEPERSON	REDUCERE	REGLARE	STRES
ISTOVIRE	Pearson Correlation	1,000	,617**	-,498**	,006	,566**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,952	,000
	N	120	120	120	120	120
DEPERSON	Pearson Correlation	,617**	1,000	-,483**	-,138	,540**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,133	,000
	N	120	120	120	120	120
REDUCERE	Pearson Correlation	-,498**	-,483**	1,000	,163	-,482**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,076	,000
	N	120	120	120	120	120
REGLARE	Pearson Correlation	,006	-,138	,163	1,000	,005
	Sig. (2-tailed)	,952	,133	,076		,953
	N	120	120	120	120	120
STRES	Pearson Correlation	,566**	,540**	-,482**	,005	1,000
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,953	
	N	120	120	120	120	120

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Tabel A 2.3.4. Datele despre corelația dintre sindromul arderea emoțională și stresul în cadrul experimentului de constatare, (MBI-HSS; PSM-25), (pentru cadrele didactice femei)

Testul nonparametric Chi-Square

Crosstab ^a						Chi-Square Tests ^b			
			NIVSTRES			Total	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
			nivel scazut	nivel mediu	nivel inalt				
ARDEEMOT	maxim	Count	1	7	25	33	46,149 ^a	4	,000
		% of Total	1,7%	11,7%	41,7%	55,0%			
	medie	Count	4	18	2	24			
		% of Total	6,7%	30,0%	3,3%	40,0%			
	minim	Count	3			3			
		% of Total	5,0%			5,0%			
Total	Count	8	25	27	60	a. 5 cells (55,6%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,40.			
% of Total	13,3%	41,7%	45,0%	100,0%					

a. GRUP = femei

a. 5 cells (55,6%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,40.

b. GRUP = femei

Tabelul A 2.3.5. Datele despre corelația dintre componentele arderii profesionale și stres, în cadrul experimentului de constatare (MBI-HSS; PSM-25) , (pentru cadrele didactice femei)

Coeficientul de corelație Bravais-Pearson

Correlations^a

		ISTOVIRE	DEPERSON	REDUCERE	REGLARE	STRES
ISTOVIRE	Pearson Correlation	1,000	,496**	-,440**	-,307*	,592**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,017	,000
	N	60	60	60	60	60
DEPERSON	Pearson Correlation	,496**	1,000	-,539**	-,430**	,559**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,001	,000
	N	60	60	60	60	60
REDUCERE	Pearson Correlation	-,440**	-,539**	1,000	,394**	-,521**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,002	,000
	N	60	60	60	60	60
REGLARE	Pearson Correlation	-,307*	-,430**	,394**	1,000	-,335**
	Sig. (2-tailed)	,017	,001	,002		,009
	N	60	60	60	60	60
STRES	Pearson Correlation	,592**	,559**	-,521**	-,335**	1,000
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,009	
	N	60	60	60	60	60

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

a. GRUP = femei

Tabel A 2.3.6. Datele despre corelația dintre sindromul arderea emoțională și stresul în cadrul experimentului de constatare, (MBI-HSS; PSM-25), (pentru cadrele didactice bărbați)

Testul nonparametric Chi-Square

Crosstab^a

			NIVSTRES			Total
			nivel scazut	nivel mediu	nivel inalt	
ARDEEMOT	maxim	Count		3	8	11
		% of Total		5,0%	13,3%	18,3%
	medie	Count	17	13	4	34
		% of Total	28,3%	21,7%	6,7%	56,7%
	minim	Count	13	2		15
		% of Total	21,7%	3,3%		25,0%
Total		Count	30	18	12	60
		% of Total	50,0%	30,0%	20,0%	100,0%

a. GRUP = barbati

Chi-Square Tests^b

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	31,162 ^a	4	,000
Likelihood Ratio	33,203	4	,000
Linear-by-Linear Association	24,559	1	,000
N of Valid Cases	60		

a. 4 cells (44,4%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,20.

b. GRUP = barbati

Tabelul A 2.3.7. Datele despre corelația dintre componentele arderii profesionale și stres, în cadrul experimentului de constatare (MBI-HSS; PSM-25) , (pentru cadrele didactice bărbați)

Coeficientul de corelație Bravais-Pearson

Correlations^a

		ISTOVIRE	DEPERSON	REDUCERE	REGLARE	STRES
ISTOVIRE	Pearson Correlation	1,000	,622**	-,425**	,208	,430**
	Sig. (2-tailed)		,000	,001	,111	,001
	N	60	60	60	60	60
DEPERSON	Pearson Correlation	,622**	1,000	-,301*	,037	,437**
	Sig. (2-tailed)	,000		,020	,780	,000
	N	60	60	60	60	60
REDUCERE	Pearson Correlation	-,425**	-,301*	1,000	,070	-,367**
	Sig. (2-tailed)	,001	,020		,597	,004
	N	60	60	60	60	60
REGLARE	Pearson Correlation	,208	,037	,070	1,000	,098
	Sig. (2-tailed)	,111	,780	,597		,456
	N	60	60	60	60	60
STRES	Pearson Correlation	,430**	,437**	-,367**	,098	1,000
	Sig. (2-tailed)	,001	,000	,004	,456	
	N	60	60	60	60	60

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

a. GRUP = barbati

Anexa 2.4. Rezultatele referitoare la studiul sindromului arderii emoționale în relație cu temperamentul din perspectiva de gen, în cadrul experimentului de constatare

Tabel A 2.4.1. Datele despre corelația dintre sindromul arderea emoțională și tipul de temperament în cadrul experimentului de constatare, (MBI-HSS; CPE)

Testul nonparametric Chi-Square

Crosstab							Chi-Square Tests				
			TEMPERAM				Total		Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
			holic	flegmatic	melancoic	sanguinic					
ARDEEMOT	maxim	Count	17	8	12	7	44	Pearson Chi-Square	34,561 ^a	6	,000
		% of Total	14,2%	6,7%	10,0%	5,8%	36,7%	Likelihood Ratio	39,464	6	,000
	medie	Count	8	20	4	26	58	Linear-by-Linear Association	11,606	1	,001
		% of Total	6,7%	16,7%	3,3%	21,7%	48,3%	N of Valid Cases	120		
	minim	Count		7		11	18				
		% of Total		5,8%		9,2%	15,0%				
Total		Count	25	35	16	44	120				
		% of Total	20,8%	29,2%	13,3%	36,7%	100,0%				

a. 2 cells (16,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,40.

Tabel A 2.4.2. Datele despre corelația dintre sindromul arderea emoțională și tipul de temperament în cadrul experimentului de constatare, (MBI-HSS; CPE), (pentru cadrele didactice femei)

Testul nonparametric Chi-Square

Crosstab ^a							
			TEMPERAM				Total
			holeric	flegmatic	melancoic	sanguinic	
ARDEEMOT	maxim	Count	14	7	8	4	33
		% of Total	23,3%	11,7%	13,3%	6,7%	55,0%
	medie	Count	1	9	1	13	24
		% of Total	1,7%	15,0%	1,7%	21,7%	40,0%
	minim	Count		2		1	3
		% of Total		3,3%		1,7%	5,0%
Total	Count	15	18	9	18	60	
	% of Total	25,0%	30,0%	15,0%	30,0%	100,0%	

a. GRUP = femei

b. GRUP = femei

Chi-Square Tests^b

	Value	df	Asy mp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	23,975 ^a	6	,001
Likelihood Ratio	27,024	6	,000
Linear-by-Linear Association	7,804	1	,005
N of Valid Cases	60		

a. 6 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,45.

b. GRUP = femei

Tabel A 2.4.3. Datele despre corelația dintre sindromul arderea emoțională și tipul de temperament în cadrul experimentului de constatare, (MBI-HSS; CPE), (pentru cadrele didactice bărbați)

Testul nonparametric Chi-Square

Crosstab ^a							
			TEMPERAM				Total
			holeric	flegmatic	melancoic	sanguinic	
ARDEEMOT	maxim	Count	3	1	4	3	11
		% of Total	5,0%	1,7%	6,7%	5,0%	18,3%
	medie	Count	7	11	3	13	34
		% of Total	11,7%	18,3%	5,0%	21,7%	56,7%
	minim	Count		5		10	15
		% of Total		8,3%		16,7%	25,0%
Total	Count	10	17	7	26	60	
	% of Total	16,7%	28,3%	11,7%	43,3%	100,0%	

a. GRUP = barbati

Chi-Square Tests^b

	Value	df	Asy mp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	15,800 ^a	6	,015
Likelihood Ratio	18,185	6	,006
Linear-by-Linear Association	2,682	1	,101
N of Valid Cases	60		

a. 8 cells (66,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,28.

b. GRUP = barbati

Tabel A 2.4.4. Datele despre corelația dintre sindromul arderea emoțională și extroversiunea/introversiunea în cadrul experimentului de constatare, (MBI-HSS; CPE)

Testul nonparametric Chi-Square

Crosstab					
			extroversiune / introversiune		Total
			extroversiune	introversiune	
ARDEEMOT	maxim	Count	24	20	44
		% of Total	20,0%	16,7%	36,7%
	medie	Count	34	24	58
		% of Total	28,3%	20,0%	48,3%
	minim	Count	11	7	18
		% of Total	9,2%	5,8%	15,0%
	Total	Count	69	51	120
		% of Total	57,5%	42,5%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asy mp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,283 ^a	2	,868
Likelihood Ratio	,283	2	,868
Linear-by-Linear Association	,274	1	,601
N of Valid Cases	120		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 7,65.

Tabel A 2.4.5. Datele despre corelația dintre sindromul arderea emoțională și nevrotismul în cadrul experimentului de constatare, (MBI-HSS; CPE)

Testul nonparametric Chi-Square

Crosstab					
			stabilitate / instabilitate		Total
			stabilitate	instabilitate	
ARDEEMOT	maxim	Count	15	29	44
		% of Total	12,5%	24,2%	36,7%
	medie	Count	47	11	58
		% of Total	39,2%	9,2%	48,3%
	minim	Count	18		18
		% of Total	15,0%		15,0%
Total	Count	80	40	120	
	% of Total	66,7%	33,3%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asy mp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	35,399 ^a	2	,000
Likelihood Ratio	39,956	2	,000
Linear-by-Linear Association	32,732	1	,000
N of Valid Cases	120		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6,00.

Tabel A 2.4.6. Datele despre corelația dintre sindromul arderea emoțională și nevrotismul în cadrul experimentului de constatare, (MBI-HSS; CPE), (pentru cadrele didactice femei)

Testul nonparametric Chi-Square

Count

		NEURSTAB		Total
		neur	stab	
ARDERE	max	22	11	33
	med	2	22	24
	min		3	3
Total		24	36	60

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	21,806(a)	2	,000
Likelihood Ratio	23,866	2	,000
N of Valid Cases	60		

a. 2 cells (33,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,12.

Tabelul A 2.4.7. Datele despre corelația dintre componentele arderii profesionale,

nevrotism/stabilitate și extroversiune/introversiune, în cadrul experimentului de constatare (MBI-

HSS; CPE)

Coeficientul de corelație Bravais-Pearson

Correlations

		ISTOVIRE	DEPERSON	REDUCERE	EXTRINTR	STAINSTA
ISTOVIRE	Pearson Correlation	1,000	,617**	-,498**	-,007	,368**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,938	,000
	N	120	120	120	120	120
DEPERSON	Pearson Correlation	,617**	1,000	-,483**	-,072	,324**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,432	,000
	N	120	120	120	120	120
REDUCERE	Pearson Correlation	-,498**	-,483**	1,000	,063	-,431**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,494	,000
	N	120	120	120	120	120
EXTRINTR	Pearson Correlation	-,007	-,072	,063	1,000	,075
	Sig. (2-tailed)	,938	,432	,494		,418
	N	120	120	120	120	120
STAINSTA	Pearson Correlation	,368**	,324**	-,431**	,075	1,000
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,418	
	N	120	120	120	120	120

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Tabelul A 2.4.8. Datele despre corelația dintre componentele arderii profesionale,

nevrotism/stabilitate și extroversiune/introversiune, în cadrul experimentului de constatare (MBI-

HSS;CPE) (pentru cadrele didactice femei)

Coeficientul de corelație Bravais-Pearson

Correlations^a

		ISTOVIRE	DEPERSON	REDUCERE	EXTRINTR	STAINSTA
ISTOVIRE	Pearson Correlation	1,000	,496**	-,440**	,145	,448**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,269	,000
	N	60	60	60	60	60
DEPERSON	Pearson Correlation	,496**	1,000	-,539**	-,029	,482**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,828	,000
	N	60	60	60	60	60
REDUCERE	Pearson Correlation	-,440**	-,539**	1,000	,048	-,472**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,714	,000
	N	60	60	60	60	60
EXTRINTR	Pearson Correlation	,145	-,029	,048	1,000	,242
	Sig. (2-tailed)	,269	,828	,714		,063
	N	60	60	60	60	60
STAINSTA	Pearson Correlation	,448**	,482**	-,472**	,242	1,000
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,063	
	N	60	60	60	60	60

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

a. GRUP = femei

Tabelul A 2.4.9. Datele despre corealția dintre componentele arderii profesionale, nevrotism/stabilitate și extroversiune/introversiune, în cadrul experimentului de constatare (MBI-HSS; CPE) (pentru cadrele didactice bărbați)

Coefficientul de corealție Bravais-Pearson

Correlations ^a						
		ISTOVIRE	DEPERSON	REDUCERE	EXTRINTR	STAINSTA
ISTOVIRE	Pearson Correlation	1,000	,622**	-,425**	-,161	,223
	Sig. (2-tailed)		,000	,001	,218	,086
	N	60	60	60	60	60
DEPERSON	Pearson Correlation	,622**	1,000	-,301*	-,130	,071
	Sig. (2-tailed)	,000		,020	,321	,587
	N	60	60	60	60	60
REDUCERE	Pearson Correlation	-,425**	-,301*	1,000	,081	-,360**
	Sig. (2-tailed)	,001	,020		,540	,005
	N	60	60	60	60	60
EXTRINTR	Pearson Correlation	-,161	-,130	,081	1,000	-,049
	Sig. (2-tailed)	,218	,321	,540		,711
	N	60	60	60	60	60
STAINSTA	Pearson Correlation	,223	,071	-,360**	-,049	1,000
	Sig. (2-tailed)	,086	,587	,005	,711	
	N	60	60	60	60	60

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

a. GRUP = barbati

Anexa 2.5. Rezultatele referitoare la studiul sindromului arderii emoționale în relație cu satisfacția în muncă din perspectiva de gen, în cadrul experimentului de constatare

Tabel A 2.5.1. Datele despre corelația dintre sindromul arderea emoțională și satisfacția în muncă în cadrul experimentului de constatare, (MBI-HSS; CSMT)

Testul nonparametric Chi-Square

Crosstab							Chi-Square Tests			
			SATISFM			Total				
			foarte slab	slab	mediu					
ARDEEMOT	maxim	Count	13	18	13	44	Pearson Chi-Square Likelihood Ratio Linear-by-Linear Association N of Valid Cases	Value 28,548 ^a 31,753 7,590 120	df 4 4 1	Asy mp. Sig. (2-sided) ,000 ,000 ,006
		% of Total	10,8%	15,0%	10,8%	36,7%				
	medie	Count	37	21		58				
		% of Total	30,8%	17,5%		48,3%				
	minim	Count	6	11	1	18				
		% of Total	5,0%	9,2%	,8%	15,0%				
	Total	Count	56	50	14	120				
		% of Total	46.7%	41.7%	11.7%	100.0%				

a. 1 cells (11,1%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2.10.

Tabel A 2.5.2. Datele despre corelația dintre sindromul arderea emoțională și satisfacția în muncă în cadrul experimentului de constatare, (MBI-HSS; CSMT) (pentru cadrele didactice femei)

Testul nonparametric Chi-Square

Crosstab ^a							Chi-Square Tests ^b											
			SATISFM			Total												
			foarte slab	slab	mediu													
ARDEEMOT	maxim	Count	8	13	12	33	Pearson Chi-Square	17,268 ^a	4	,002								
		% of Total	13,3%	21,7%	20,0%	55,0%												
	medie	Count	17	7		24					Likelihood Ratio	21,873	4	,000				
		% of Total	28,3%	11,7%		40,0%												
	minim	Count	2	1		3									Linear-by-Linear Association	14,526	1	,000
		% of Total	3,3%	1,7%		5,0%												
Total	Count	27	21	12	60	N of Valid Cases	60											
	% of Total	45,0%	35,0%	20,0%	100,0%													

a. GRUP = femei

b. GRUP = femei

Tabel A 2.5.3. Datele despre corelația dintre sindromul arderea emoțională și satisfacția în muncă în cadrul experimentului de constatare, (MBI-HSS; CSMT) (pentru cadrele didactice bărbați)

Testul nonparametric Chi-Square

Crosstab ^a							Chi-Square Tests ^b			
			SATISFM			Total				
			foarte slab	slab	mediu					
ARDEEMOT	maxim	Count	5	5	1	11	Pearson Chi-Square	6,399 ^a	4	,171
		% of Total	8,3%	8,3%	1,7%	18,3%				
	medie	Count	20	14		34	Likelihood Ratio	7,208	4	,125
		% of Total	33,3%	23,3%		56,7%				
	minim	Count	4	10	1	15	Linear-by-Linear Association	,954	1	,329
		% of Total	6,7%	16,7%	1,7%	25,0%				
	Total	Count	29	29	2	60	N of Valid Cases	60		
		% of Total	48,3%	48,3%	3,3%	100,0%				

a. GRUP = barbati

b. GRUP = barbati

a. 3 cells (33,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,37.

Tabelul A 2.5.4. Datele despre corealția dintre componentele arderii profesionale și componentele satisfacției în muncă, în cadrul experimentului de constatare (MBI-HSS;CSMT)

Coeficientul de corelație Bravais-Pearson

		Correlations					
		ISTOVIRE	DEPERSON	REDUCERE	REMUNERA	CONDUCER	ORGANIZA
ISTOVIRE	Pearson Correlation	1,000	,617**	-,498**	,172	,245**	,281**
	Sig. (2-tailed)	,	,000	,000	,060	,007	,002
	N	120	120	120	120	120	120
DEPERSON	Pearson Correlation	,617**	1,000	-,483**	,139	,182*	,377**
	Sig. (2-tailed)	,000	,	,000	,129	,047	,000
	N	120	120	120	120	120	120
REDUCERE	Pearson Correlation	-,498**	-,483**	1,000	-,141	-,170	-,212*
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,	,123	,063	,020
	N	120	120	120	120	120	120
REMUNERA	Pearson Correlation	,172	,139	-,141	1,000	,287**	,217*
	Sig. (2-tailed)	,060	,129	,123	,	,001	,017
	N	120	120	120	120	120	120
CONDUCER	Pearson Correlation	,245**	,182*	-,170	,287**	1,000	,439**
	Sig. (2-tailed)	,007	,047	,063	,001	,	,000
	N	120	120	120	120	120	120
ORGANIZA	Pearson Correlation	,281**	,377**	-,212*	,217*	,439**	1,000
	Sig. (2-tailed)	,002	,000	,020	,017	,000	,
	N	120	120	120	120	120	120

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Tabelul A 2.5.5. Datele despre corealția dintre componentele arderii profesionale și satisfacția în muncă, în cadrul experimentului de constatare (MBI-HSS;CSMT) (pentru cadre didactice femei)

Coeficientul de corelație Bravais-Pearson

		SATISF	REDUCERE	ISTOVIRE	DEPERSON
SATISF	Pearson	1,000	-,329	,500	,444
	Correlation				
	Sig. (2-tailed)	,	,010	,000	,000
REDUCERE	N	60	60	60	60
	Pearson	-,329	1,000	-,430	-,526
	Correlation				
ISTOVIRE	Sig. (2-tailed)	,010	,	,001	,000
	N	60	60	60	60
	Pearson	,500	-,430	1,000	,497
DEPERSON	Correlation				
	Sig. (2-tailed)	,000	,001	,	,000
	N	60	60	60	60
	Pearson	,444	-,526	,497	1,000
	Correlation				
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,
	N	60	60	60	60

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Tabelul A 2.5.6. Datele despre corelația dintre componentele arderii profesionale și componentele satisfacției în muncă, în cadrul experimentului de constatare (MBI-HSS;CSMT) (pentru cadre didactice femei)

Coeficientul de corelație Bravais-Pearson

		Correlations ^a					
		ISTOVIRE	DEPERSON	REDUCERE	REMUNERA	CONDUCER	ORGANIZA
ISTOVIRE	Pearson Correlation	1,000	,496**	-,440**	,310*	,489**	,353**
	Sig. (2-tailed)	,	,000	,000	,016	,000	,006
	N	60	60	60	60	60	60
DEPERSON	Pearson Correlation	,496**	1,000	-,539**	,186	,433**	,510**
	Sig. (2-tailed)	,000	,	,000	,155	,001	,000
	N	60	60	60	60	60	60
REDUCERE	Pearson Correlation	-,440**	-,539**	1,000	-,194	-,355**	-,356**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,	,138	,005	,005
	N	60	60	60	60	60	60
REMUNERA	Pearson Correlation	,310*	,186	-,194	1,000	,431**	,247
	Sig. (2-tailed)	,016	,155	,138	,	,001	,057
	N	60	60	60	60	60	60
CONDUCER	Pearson Correlation	,489**	,433**	-,355**	,431**	1,000	,485**
	Sig. (2-tailed)	,000	,001	,005	,001	,	,000
	N	60	60	60	60	60	60
ORGANIZA	Pearson Correlation	,353**	,510**	-,356**	,247	,485**	1,000
	Sig. (2-tailed)	,006	,000	,005	,057	,000	,
	N	60	60	60	60	60	60

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

a. GRUP = femei

Tabelul A 2.5.6. Datele despre corelația dintre componentele arderii profesionale și satisfacția în muncă, în cadrul experimentului de constatare (MBI-HSS;CSMT) (pentru cadre didactice bărbați)

Coeficientul de corelație Bravais-Pearson

		Correlations ^a					
		ISTOVIRE	DEPERSON	REDUCERE	REMUNERA	CONDUCER	ORGANIZA
ISTOVIRE	Pearson Correlation	1,000	,622**	-,425**	-,032	-,178	,042
	Sig. (2-tailed)	,	,000	,001	,806	,174	,749
	N	60	60	60	60	60	60
DEPERSON	Pearson Correlation	,622**	1,000	-,301*	,040	-,237	,047
	Sig. (2-tailed)	,000	,	,020	,764	,068	,723
	N	60	60	60	60	60	60
REDUCERE	Pearson Correlation	-,425**	-,301*	1,000	-,060	,074	,065
	Sig. (2-tailed)	,001	,020	,	,647	,576	,619
	N	60	60	60	60	60	60
REMUNERA	Pearson Correlation	-,032	,040	-,060	1,000	,140	,183
	Sig. (2-tailed)	,806	,764	,647	,	,286	,161
	N	60	60	60	60	60	60
CONDUCER	Pearson Correlation	-,178	-,237	,074	,140	1,000	,361**
	Sig. (2-tailed)	,174	,068	,576	,286	,	,005
	N	60	60	60	60	60	60
ORGANIZA	Pearson Correlation	,042	,047	,065	,183	,361**	1,000
	Sig. (2-tailed)	,749	,723	,619	,161	,005	,
	N	60	60	60	60	60	60

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

a. GRUP = barbati

Anexa 3. Analiza rezultatelor grupelor de experiment și de constatare

Anexa 3.1. Rezultatele referitoare la studiul sindromului arderii emoționale din perspectiva de gen,
în cadrul experimentului de control

Tabelul A 3.1.1. Semnificația diferenței dintre medii la arderea emoțională, în cadrul experimentului
de control (MBI-HSS) (cadre didactice femei)

Testul T-Student

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	arderepost	52,8333	12	8,00946	2,31213
	ardereexp	78,8333	12	9,19321	2,65385
Pair 2	argrcon	78,8333	12	6,76667	1,95337
	argrcopos	77,6667	12	5,88269	1,69819

Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	arderepost & ardereexp	12	,450	,142
Pair 2	argrcon & argrcopos	12	,889	,000

Paired Samples Test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
					95% Confidence Interval of the Difference				
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	Lower	Upper			
Pair 1	arderepost - ardereexp	-26,00000	9,07544	2,61985	-31,76626	-20,23374	-9,924	11	,000
Pair 2	argrcon - argrcopos	1,16667	3,09936	,89471	-,80258	3,13591	1,304	11	,219

Tabelul A 3.1.2. Semnificația diferenței dintre medii la componentele arderii emoționale, în cadrul experimentului de control (MBI-HSS) (cadre didactice femei)

Testul T-Student

Paired Samples Statistics					
		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	istpostt	21,6667	12	5,14045	1,48392
	grexpist	32,5000	12	5,88527	1,69893
Pair 2	depostt	8,5833	12	2,06522	,59618
	grexpdep	13,6667	12	3,84550	1,11010
Pair 3	redpostt	22,5833	12	4,37884	1,26406
	grexpdep	32,6667	12	3,33939	,96400
Pair 4	iscon	31,5000	12	4,98179	1,43812
	istcontpost	30,2500	12	4,55522	1,31498
Pair 5	depcon	14,9167	12	3,60450	1,04053
	depcontpost	14,8333	12	3,53768	1,02124
Pair 6	redcon	32,3333	12	2,14617	,61955
	redcontpost	32,5833	12	2,19331	,63315

Paired Samples Correlations				
		N	Correlation	Sig.
Pair 1	istpostt & grexpist	12	,394	,205
Pair 2	depostt & grexpdep	12	-,031	,925
Pair 3	redpostt & grexpdep	12	,039	,903
Pair 4	iscon & istcontpost	12	,927	,000
Pair 5	depcon & depcontpost	12	,940	,000
Pair 6	redcon & redcontpost	12	,959	,000

Paired Samples Test									
		Paired Differences							
					95% Confidence Interval of the Difference				
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	Lower	Upper	t	df	Sig. (2-tailed)
Pair 1	istpostt - grexpist	-10,83333	6,10266	1,76169	-14,71078	-6,95589	-6,149	11	,000
Pair 2	depostt - grexpdep	-5,08333	4,42017	1,27599	-7,89177	-2,27489	-3,984	11	,002
Pair 3	redpostt - grexpdep	-10,08333	5,40132	1,55923	-13,51517	-6,65150	-6,467	11	,000
Pair 4	iscon - istcontpost	1,25000	1,86474	,53831	,06520	2,43480	2,322	11	,040
Pair 5	depcon - depcontpost	,08333	1,24011	,35799	-,70460	,87126	,233	11	,820
Pair 6	redcon - redcontpost	-,25000	,62158	,17944	-,64493	,14493	-1,393	11	,191

Tabelul A 3.1.3. Semnificația diferenței dintre medii la arderea emoțională, în cadrul experimentului de control (MBI-HSS) (cadre didactice bărbați)

Testul T-Student

Paired Samples Statistics					
		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	ardext	74,1667	12	7,03024	2,02945
	ardexost	62,1667	12	3,12856	,90314
Pair 2	arcontest	73,0000	12	4,93595	1,42489
	ardconpot	71,5833	12	5,36755	1,54948

Paired Samples Correlations				
		N	Correlation	Sig.
Pair 1	ardext & ardexost	12	,284	,371
Pair 2	arcontest & ardconpot	12	,830	,001

Paired Samples Test									
		Paired Differences							
					95% Confidence Interval of the Difference				
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	Lower	Upper	t	df	Sig. (2-tailed)
Pair 1	ardext - ardexost	12,00000	6,83573	1,97331	7,65678	16,34322	6,081	11	,000
Pair 2	arcontest - ardconpot	1,41667	3,02890	,87437	-,50781	3,34114	1,620	11	,133

Tabelul A 3.1.4. Semnificația diferenței dintre medii la componentele arderii emoționale, în cadrul experimentului de control (MBI-HSS) (cadre didactice bărbați)

Testul T-Student

Paired Samples Statistics					
		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	isttest	25,3333	12	3,33939	,96400
	istpost	22,0833	12	1,44338	,41667
Pair 2	deptest	12,9167	12	2,02073	,58333
	deppost	10,0833	12	1,62135	,46804
Pair 3	redtest	35,9167	12	5,96137	1,72090
	redpost	30,0000	12	3,51620	1,01504
Pair 4	istcont	25,3333	12	4,61880	1,33333
	istconpos	24,0000	12	4,67099	1,34840

Pair 5	depcont	13,3333	12	2,67423	,77198
	depcontpos	12,8333	12	2,20880	,63763
Pair 6	redcontt	33,9167	12	4,94439	1,42732
	redcontpost	33,5000	12	4,73862	1,36792

Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	isttest & istpost	12	,597	,040
Pair 2	deperes & deppost	12	,280	,378
Pair 3	redtest & redpost	12	,520	,083
Pair 4	istcont & istconpos	12	,834	,001
Pair 5	depcont & depcontpos	12	,903	,000
Pair 6	redcontt & redcontpost	12	,980	,000

Paired Samples Test

		Paired Differences							
					95% Confidence Interval of the Difference				
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	Lower	Upper	t	df	Sig. (2-tailed)
Pair 1	isttest - istpost	3,25000	2,73446	,78937	1,51261	4,98739	4,117	11	,002
Pair 2	deperes - deppost	2,83333	2,20880	,63763	1,42993	4,23674	4,444	11	,001
Pair 3	redtest - redpost	5,91667	5,10718	1,47432	2,67172	9,16162	4,013	11	,002
Pair 4	istcont - istconpos	1,33333	2,67423	,77198	-,36579	3,03246	1,727	11	,112
Pair 5	depcont - depcontpos	,50000	1,16775	,33710	-,24195	1,24195	1,483	11	,166
Pair 6	redcontt - redcontpost	,41667	,99620	,28758	-,21629	1,04963	1,449	11	,175

Anexa 3.2. Rezultatele referitoare la studiul variabilei stres, din perspectiva de gen, în cadrul experimentului de control

Tabelul A 3.2.1. Semnificația diferenței dintre medii la variabila stres, experimentului de control (PSM-25) (cadre didactice femei)

Testul T-Student

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	strgrexpost	91,8333	12	20,66544	5,96560
	strgrex	132,2500	12	9,64012	2,78286
Pair 2	strgrcont	125,8333	12	10,16977	2,93576
	strgrco	126,0833	12	10,35250	2,98851

Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	strgrexpost & strgrex	12	-,623	,030
Pair 2	strgrcont & strgrco	12	,998	,000

Paired Samples Test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
					95% Confidence Interval of the Difference				
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	Lower	Upper			
Pair 1	strgrexpost - strgrex	-40,41667	27,71760	8,00138	-58,02759	-22,80575	-5,051	11	,000
Pair 2	strgrcont - strgrco	-,25000	,62158	,17944	-,64493	,14493	-1,393	11	,191

Tabelul A 3.2.2. Semnificația diferenței dintre medii la variabila stres, experimentului de control (PSM-25) (cadre didactice bărbați)

Testul T-Student

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	streext	123,2500	12	8,32439	2,40304
	stresexr	106,9167	12	14,27941	4,12211
Pair 2	strescont	118,3333	12	20,39311	5,88698
	stresconr	117,2500	12	13,71877	3,96027

Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	streext & stresexr	12	,580	,048
Pair 2	strescont & stresconr	12	,919	,000

Paired Samples Test

	Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)	
				95% Confidence Interval of the Difference					
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	Lower	Upper			

		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	Lower	Upper			
Pair 1	streext - stresexr	16,33333	11,63329	3,35824	8,94190	23,72477	4,864	11	,000
Pair 2	strescont - stresconr	1,08333	9,49122	2,73988	-4,94710	7,11377	,395	11	,700

Anexa 3.3. Rezultatele referitoare la studiul variabilei satisfacția în muncă, din perspectiva de gen, în cadrul experimentului de control

Tabelul A 3.3.1. Semnificația diferenței dintre medii la variabila satisfacția în muncă, experimentului de control (CSMT) (cadre didactice femei)

Testul T-Student

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	remct	3,5667	12	,51581	,14890
	remcrt	3,6167	12	,44890	,12959
Pair 2	condct	3,5000	12	,65782	,18990
	condcrt	3,5667	12	,59595	,17203
Pair 3	comct	3,7833	12	,68202	,19688
	comcrt	3,9250	12	,61367	,17715
Pair 4	satcontt	3,6167	12	,55569	,16041
	satiscontrt	3,6833	12	,48586	,14026
Pair 5	satisft	3,6583	12	,51954	,14998
	satisfrt	3,7500	12	,54523	,15739
Pair 6	remunt	3,4750	12	,65383	,18875
	remunrt	3,5167	12	,66035	,19063
Pair 7	conduct	3,7000	12	,50272	,14512
	condrt	3,8000	12	,53936	,15570
Pair 8	comunt	3,8417	12	,50715	,14640
	comunrt	4,0167	12	,53229	,15366

Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	remct & remcrt	12	,980	,000
Pair 2	condct & condcrt	12	,976	,000
Pair 3	comct & comcrt	12	,952	,000
Pair 4	satcontt & satiscontrt	12	,984	,000
Pair 5	satisft & satisfrt	12	,984	,000
Pair 6	remunt & remunrt	12	,993	,000
Pair 7	conduct & condrt	12	,942	,000
Pair 8	comunt & comunrt	12	,964	,000

Paired Samples Test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
					95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	Lower	Upper			
Pair 1	remct - remcrt	-,05000	,11677	,03371	-,12420	,02420	-1,483	11	,166
Pair 2	condct - condcrt	-,06667	,14975	,04323	-,16181	,02848	-1,542	11	,151
Pair 3	comct - comcrt	-,14167	,21088	,06088	-,27565	-,00768	-2,327	11	,040
Pair 4	satcontt - satiscontrt	-,06667	,11547	,03333	-,14003	,00670	-2,000	11	,071

Pair 5	satisft - satisfrt	-,09167	,09962	,02876	-,15496	-,02837	-3,188	11	,009
Pair 6	remunt - remunrt	-,04167	,07930	,02289	-,09205	,00872	-1,820	11	,096
Pair 7	conduct - condrt	-,10000	,18091	,05222	-,21494	,01494	-1,915	11	,082
Pair 8	comunt - comunrt	-,17500	,14222	,04106	-,26536	-,08464	-4,262	11	,001

Tabelul A 3.3.2. Semnificația diferenței dintre medii la variabila satisfacția în muncă, experimentului de control (CSMT) (cadre didactice bărbați)
Testul T-Student

Paired Samples Statistics					
		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	satisft	3,3000	12	,32753	,09455
	satisfrt	3,4500	12	,34510	,09962
Pair 2	remunt	3,3583	12	,51427	,14846
	remunrt	3,4167	12	,54745	,15803
Pair 3	condt	3,1917	12	,42310	,12214
	condrt	3,3250	12	,42453	,12255
Pair 4	comunt	3,3083	12	,37040	,10693
	comunrt	3,5833	12	,44484	,12841
Pair 5	satisct	3,5333	12	,30847	,08905
	satisctr	3,6083	12	,34234	,09883
Pair 6	remunct	3,6667	12	,38691	,11169
	remuncrt	3,6833	12	,33800	,09757
Pair 7	condct	3,3750	12	,50475	,14571
	condcrt	3,4833	12	,50242	,14504
Pair 8	comunct	3,5250	12	,46539	,13435
	comuncrt	3,6833	12	,50602	,14608

Paired Samples Correlations				
		N	Correlation	Sig.
Pair 1	satisft & satisfrt	12	,925	,000
Pair 2	remunt & remunrt	12	,949	,000
Pair 3	condt & condrt	12	,927	,000
Pair 4	comunt & comunrt	12	,669	,017
Pair 5	satisct & satisctr	12	,953	,000
Pair 6	remunct & remuncrt	12	,996	,000
Pair 7	condct & condcrt	12	,945	,000
Pair 8	comunct & comuncrt	12	,955	,000

Paired Samples Test									
		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
					95% Confidence Interval of the Difference				
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	Lower	Upper			

Pair 1	satisf - satisfrt	-,15000	,13143	,03794	-,23350	-,06650	-3,954	11	,002
Pair 2	remunt - remunrt	-,05833	,17299	,04994	-,16824	,05158	-1,168	11	,267
Pair 3	condt - condrt	-,13333	,16143	,04660	-,23590	-,03076	-2,861	11	,015
Pair 4	comunt - comunrt	-,27500	,33878	,09780	-,49025	-,05975	-2,812	11	,017
Pair 5	satisct - satisctr	-,07500	,10553	,03046	-,14205	-,00795	-2,462	11	,032
Pair 6	remunct - remuncrt	-,01667	,05774	,01667	-,05335	,02002	-1,000	11	,339
Pair 7	condct - condctr	-,10833	,16765	,04840	-,21485	-,00181	-2,238	11	,047
Pair 8	comunct - comuncrt	-,15833	,15050	,04345	-,25396	-,06271	-3,644	11	,004

ANEXA 4. Programul de de diminuare și prevenire a sindromului arderii emoționale la profesori (ședințe)

ȘEDINȚA nr.1.

Scop: Crearea în grup a unei atmosfere confortabile, binevoitoare, de încredere și siguranță, stabilirea regulilor de grup.

1. Salutul [62, p. 20]

Scop: cunoașterea interpersonală; dezvoltarea abilităților de comunicare; formarea deprinderilor de relaționare binevoitoare cu cei din jur.

Descriere: Participanții sunt așezați în cerc. Cel ce începe activitatea, spune prenumele și o calitate/trăsătură ce îl caracterizează și începe cu aceeași literă ca și prenumele. De exemplu: „Eu sunt Viorica - veselă.” Următorul participant, îl prezintă pe primul și apoi pe sine: „V-o prezint pe Viorica –veselă, iar eu sunt Ana - atentă.” Când cercul se încheie, primul participant îi prezintă pe toți. Este important, ca fiecare participant să vorbească clar, explicit și tare. Dacă cineva nu-și poate găsi calitatea/trăsătura care l-ar caracteriza, grupul este rugat să îl ajute.

Prezentarea participanților – 10 min.

Urmează prezentarea moderatorilor – 5 min.

2. Așteptările membrilor grupului

Scop: identificarea așteptărilor participanților vis a vis de training-ul propus.

Material necesar: foi de hârtie, picsuri, flipchart, carioce

Descriere: Moderatorul prezintă principalele direcții de lucru pe parcursul training-ului, ce fel de activități vor fi desfășurate, care vor fi cerințele și așteptările față de participanți. Participanții, la rândul lor, sunt rugați să scrie pe o foaie ce așteaptă de la ședințe și de la moderatori (2 min.). Apoi se formează 2 grupuri care discută aceste așteptări și selectează cele mai reprezentative. Ambele grupuri își prezintă așteptările, care la fel sunt supuse dezbaterilor după care urmează evaluarea.

Reflecție: Cum v-ați simțit în procesul de lucru? Cum credeți, de ce ați îndeplinit acest exercițiu? De ce este important să vorbești și să gândești despre așteptările tale?

Comentariu: Dacă dorim să reușim în ceva, atunci trebuie nu numai să stabilim ce așteptări avem, dar și cum le realizăm. În caz contrar, riscăm ca așteptarea noastră să rămână doar la etapa dorinței, fără a provoca un comportament, o acțiune. Mai bine să greșim acționând, decât să trăim visând.

3 Fraze nefinisate [101, p. 32]

Scop: stabilirea principiilor de activitate a grupului.

Material necesar: flipcheart, carioce, o coala de hârtie

Descriere: Pentru a idenitfca regurile de lucru a grupului, participanții sunt rugați să scrie câte două variante de finisare a următoarelor propoziții:

- În această grupă este nedorit.....
- În această grupă este periculos...
- Din această grupă va fi exclus cel /cea care....
- În această grupă este permis....

După prezentarea variantelor propuse, sunt selectate acele care reprezintă voința majorității.

4. Predispunerea spre lucru

Scop: identificarea predispuerii, dispoziției fiecărui membru, ceea ce va ajuta la structurarea și desfășurarea ședințelor.

Descriere: Activitatea se va efectua la începutul fiecărei sesiuni. Moderatorul propune participanților să informeze, cu ajutorul unui gest stabilit, care este starea lui: ambele mâini întoarse cu palmele spre moderator – „eu sunt gata și deschis spre lucru”; ambele mâini întoarse cu palmele spre participant – „eu nu sunt gata de muncă”; o mână întoarsă cu palma spre moderator, iar alta cu palma spre participant – „eu sunt gata de muncă, dar n-am dispoziție.”

5. Exercițiul „În schimb...”

Scop: cunoașterea interpersonală; autocunoașterea, dezvoltarea abilităților de comunicare.

Descriere: fiecare participant trebuie să spună ceva negativ despre sine și să comenteze prin ...în schimb... ceva pozitiv.

De exemplu: „Eu am obosit, în schimb am încheiat de realizat un suport de curs”; „Eu sunt prea vorbăreț, în schimb pot să fiu empatică”; „Eu sunt uneori nervos, în schimb nu țin supărarea”, etc.

Reflecție: Ce dificultăți ați întâmpinat? Cum v-ați simțit atunci când a trebuit să fiți autocritici? Ce a fost mai greu: să identificați ceva negativ sau să găsiți o anticalitate?

6. Ritualul de adio.

ȘEDINȚA nr.2.

Scop: Definirea și cunoașterea noțiunii de sindromul arderii emoționale: cauze, caracteristici, consecințe.

1.Salutul și predispunerea spre lucru „Proгноza meteo ” [84, p. 118]

Scop: Diagnosticarea predispuerii spre lucru și starea emoțională la moment.

Descriere: Participanții sunt rugați, pe rând, să descrie starea lor emoțională cu ajutorul termenilor utilizați în prognoza meteo. De exemplu: „Salutare tuturor! Mă numesc Luminița. În suflet la mine e vreme însorită, liniștită, temperatura plus 20C”.

2. Exercițiul „De ce?”

Scop: Evaluarea cunoștințelor avute de participanți despre sindromul arderii emoționale.

Materiale necesare: 3 coli de hârtie, carioce colorate, flipchart

Descriere: Participanții sunt grupați în trei grupe, utilizându-se numărarea de la 1 la 3. Apoi moderatorul explică sarcina. Pe centrul fiecărei foi este scris „Sindromul arderii emoționale”, la prima grupă sunt puse cauzele, la a doua grupa, simptome, și la a treia consecințe. Sarcina fiecărei grupe e să identifice cauzele, simptomele, consecințele, apoi să explice natura lor răspunzând la întrebarea „De ce?”. De exemplu: „De ce apare epuizarea emoțională?”, „De ce apare insomnia?”, „De ce apare absenteismul?” după ce grupele se isprăvesc cu sarcina pusă, deleghează o persoană, care prezintă rezultatul muncii grupului. Moderatorul, selectează din prezentări ideile cele mai reprezentative, creând un tablou general al sindromului arderii emoționale.

Discuții: Cât de nou vi s-a părut sindromul arderii emoționale? A fost greu să identificați și explicați cauzele, simptomele și consecințele SAE? Ați trăit stări similare? Cunoașteți pe cineva care, după părerea dvs, se confruntă cu SAE?

3. Bloc informativ „Sindromul Arderii Emoționale la profesori: cauze, simptome, consecințe” (Anexa 5.6)

Materiale necesare: power point.

Descriere: Moderatorul prezintă informația despre sindromul *burnout*: cauze, simptome, consecințe.

Discuții: Cât de nou și util a fost materialul propus? Ați dori să discutăm despre vreun aspect mai detaliat ? Ați avut careva neînțelegeri vis a vis de materialul prezentat?

4. Exercițiul “Cum sunt eu acasă și la serviciu”

Scop: Identificarea atitudinii față de serviciu și identificarea acelor comportamente, emoții, atitudini care pot duce la arderea emoțională.

Materiale necesare: foi de hârtie A4, pixuri

Descriere: Participanții sunt rugați să împartă hârtia în patru și să scrie în secțiunile de sus „Eu - acasă” și „Eu – la serviciu”; în secțiunile de jos „Acasă eu niciodată...”, „La serviciu eu niciodată...”.

Trebuie de notat câte mai multe activități, comportamente, emoții, atitudini care sunt sau nu manifestate acasă sau la serviciu.

Reflecții: La care secțiune a fost mai ușor de scris? Aveți careva activități, emoții, atitudini comune? Care listă a fost mai ușor de îndeplinit? Care s-a primit mai voluminoasă? Cum credeți de ce? Cum credeți, de ce listele diferă?

5. Exercițiul „Motivarea” adaptare după K. W. Vopel [101, p. 121]

Scop: Identificarea trăsăturilor de personalitate care contribuie la predispunerea/ diminuarea arderii emoționale la cadrele didactice.

Materiale necesare: foi hârtie A4, pixuri

Descriere: Participanții primesc câte o foaie de hârtie și sunt rugați să prezinte schematizat lista trăsăturilor de personalitate, care din punctul lor de vedere, contribuie la predispunerea/diminuarea arderii emoționale la cadrele didactice. După finisarea sarcinii, participanții prezintă grupului trăsăturile identificate.

Reflecții: Cum a fost să îndepliniți sarcina? Care listă s-a completat mai greu? Există persoane la care aceeași trăsătură este plasată în liste diferite? Explicați decizia dvs? Cum credeți, pot fi modificate trăsăturile identificate ca favorizante SAE?

6. Evaluarea

Scop: identificarea nivelului de înțelegere a materialului propus.

Materiale necesare: fișe de lucru, pixuri

Descriere: Se propun fișe de lucru cu începuturi de propoziție, pe care participanții trebuie să le finiseze.

Eu am învățat....

Eu am fost mirat să aflu că...

Mie îmi palce că...

Am fost dezamăgit de....

Cel mai important pentru mine a fost....

7. Ritualul de adio.

ȘEDINȚA nr. 3

Scop: Formarea și dezvoltarea deprinderilor de control al emoțiilor, a competențelor emoționale necesare diminuării nivelului de ardere emoțională.

1. Salutul „Ce culoare are dispoziția mea”

Scop: stabilirea unei atmosfere favorabile în grup și dezvoltarea abilităților de autocunoaștere emoțională.

Descriere: Participanții grupului sunt aranjați în cerc. Fiecare, gândindu-se puțin, va spune ce culoare îi caracterizează la moment dispoziția. Apoi, participanții, sunt rugați să povestească cum s-a modificat starea de spirit, adică dispoziția generală pe parcursul orelor dimineții din momentul trezirii până la momentul actual și să explice cauzele acestor modificări. În încheierea discursului fiecare caracterizează starea actuală și explică de ce a ales pentru desemnarea stării – culoarea indicată.

2. Exercițiul „Oglinda.”

Scop: dezvoltarea abilităților de percepere și decodificare a emoțiilor altor oameni

Descriere: Participanții grupului se împart în perechi. Unul dintre membrii perechii va fi „oglinză” și va imita exact toate mișcărilor și emoțiile colegului. Exact ca atunci când ne aflăm în fața „oglinzii”. Se imită tot: mimica, pantomimica, gesticularea fiind foarte variate. Peste trei-patru minute moderatorul propune partenerilor să-și schimbe rolurile.

Reflecții: Ce dificultăți ați întâlnit în procesul îndeplinirii exercițiului? Cât de exact v-a reușit să reproduceți stările emoționale ale partenerului? Ce a fost mai dificil să fiți oglindă sau să vă priviți în oglindă?

3. Jocul de rol, [5, p. 218]

Scop: dezvoltarea competenței de înțelegere a stării afective a altei persoane, de manifestare a încrederii în sine, a stabilității emoționale, a empatiei.

Descriere: Participanților grupului li se propune să se grupeze în participanți activi și observatori. Participanților activi – „actorilor” li se propune să însceneze o anumită situație din practica lor pedagogică. Situația evoluează până la un anumit moment, când moderatorul spune *stop*. Spectacolul ce se sfârșește la un moment dat va fi continuat de observatori care vor presupune intenția actorilor.

Reflecții: În final se analizează soluțiile pedagogice propuse de participanți. Moderatorul informează cu privire la importanța competenței de înțelegere a stării afective a altei persoane, de manifestare a încrederii în sine, a stabilității emoționale, a empatiei.

4. Exercițiul „Ofensa” [99, p. 11]

Scop: Dezvoltarea sensibilității emoționale, empatiei

Materiale necesare: foi de hârtie A4, creioane colorate

Descriere: Participanții sunt așezați în cerc. Primesc câte o foaie de hârtie, iar în mijlocul cercului, pe o măsuță sunt puse creioanele colorate. Sarcina este de a desena o supărare, o ofensă personală, fie prin reprezentarea unei fețe de om, fie prin altceva. Fiecare este liber să-și aleagă culorile. După ce au finisat toți participanții, desenul este transmis la colegi după acele ceasornicului. Participanții pe rând trebuie să adauge ceva la desen, ca în final el să reprezinte o emoție pozitivă. Activitatea se încheie când desenele ajung la proprietar.

Reflecții: Cum v-ați simțit când ați desenat ofensa personală? Dar când a trebuit să modificați desenul colegului? Ce ați simțit când ați primit desenul corectat?

5. Evaluarea

6. Ritualul de adio

ȘEDINȚA nr. 4

Scop: Formarea și dezvoltarea deprinderilor ce contribuie la diminuarea nivelului arderii emoționale.

În ședință vor fi utilizate mai multe tehnici de relaxare și de meditație, de aceea se va efectua în sala special amenajată, lumină slabă, muzică pentru relaxare.

1. Salutul. „Bună, eu vreau să-ți zic ...”.

Scop: Stabilirea unei atmosfere favorabile în grup.

Descriere: Participanții se mișcă liber prin odaie și se salută cu ceilalți colegi dând mâna. Apoi după ce au zis „Bună, eu vreau să-ți zic...” și povestesc o întâmplare, o observație, un compliment. După ce toți se salută, i-au loc pe scaune și pot să împărtășe careva informație care i-a impresionat.

2. Exerciții orientate spre forța cuvintelor

Scop: Dezvoltarea abilităților de autosugestie

Descriere: moderatorul prezintă o scurtă informație despre ceea ce înseamnă: autocomanda, autoprogramarea și ego-masaj. Apoi participanții sunt rugați să identifice ce fel de tehnici de autosugestie, utilizează și care din punctul lor de vedere sunt mai efective.

Bloc informativ privind autosugestia:

Este cunoscut faptul că cuvântul poate ucide dar poate și vindeca. Al doilea sistem de semnalizare este de fapt cel mai important reglator al comportamentului nostru. Cuvântul este un mecanism conștient de autosugestie, acționând nemărginit asupra SNC. Pentru autosugestie sunt utilizate propoziții simple, scurte, cu o conotație pozitivă și fără componenta „nu”.

1) Autocomanda

Autocomanda sunt de obicei cuvinte ce îndeamnă spre o activitate, se pronunță de obicei în gând (daca aveți posibilitate îl puteți pronunța cu voce tare), dar cu intonație, astfel ca să fie auzite de creierul nostru. În dependență de situație, utilizați comanda adecvată. Ca model pot servi: „Vorbește liniștit!”, „Nu te lăsa provocat!”, „Taci, taci!”. De obicei, autocomnada se pronunță de câteva ori, până când simțim că este o reacție la cuvintele noastre.

2. Autoprogramare

În multe situații e binevenit să vă amintiți de succesele anterioare. Aceste vă vor convinge că aveți potențial pentru a depăși greutățile. Formulați textul autoprogramării. El trebuie să se înceapă cu cuvintele ”Anume astăzi...”

Anume astăzi la mine totul va fi bine.

Anume astăzi eu voi fi cel/cea mai liniștit/ă.

Anume astăzi eu voi fi cel/cea mai inventiv/ă.

Repetăți textul autoprogramării de câteva ori pe zi.

3. Ego-masaj

De multe ori nu primim laude pentru ceea ce am făcut, cu atât mai mult feedback –uri pozitive. De aceea e bine să ne lăudăm pe noi singuri pentru orice am făcut bine. O faceți în gând: „Bravo!”, „Super!” Pe parcursul zile de lucru, lăudați-vă cel puțin de 2-3 ori.

Reflecții: Cum credeți care este rolul autosugestiei în viața noastră? A fost greu să identificați tehnicile proprii de autosugestie? Dacă da, cum credeți de ce?

3. Exercițiul „Puterea relaxării” (yoga)

Scop: Pregătirea pentru tehnicile de contemplare și relaxare

Descriere: Participanții stau culcați. Moderatorul anunță:

1. Faceți trei inspirații și trei expirații profunde. Închideți ochii. Încercați să vă concentrați pe senzațiile interioare. Relaxați corpul. Acum contractați și relaxați: tălpile, mușchii gambei, genunchiul, mușchii femurului, mușchii dorsali, mușchii bazinului, abdomenul, mușchii coloanei, mușchii toracelui, mușchii umerilor, mușchii gâtului, mușchii feței, gurii, nasului, frunții, capului.
2. Faceți trei inspirații profunde cu abdomenul. Inspirați prin nas, expirați prin gură de parcă ar trebui să stingeți o lumânare.

4. Exercițiul „Amintirea frumoasa” tehnică de vizualizare [100, p.19]

Scop: Dezvoltarea abilităților de relaxare prin utilizarea metodei de vizualizare.

Descriere: Participanții stau culcați, cât mai comod. Moderatorul anunță: Dacă o să vă gândiți un pic o să constatați că tot ce negativ în viața noastră iese la suprafața amintirilor noastre în primul rând. Iar tot ce cândva ne-a bucurat, ne-a făcut fericit apare în ochii minții noastre mai greu. De aceea este bine să aveți în „rezervă” câteva amintiri plăcute, vizualizarea cărora vă va micșora tensiunea psihică, emoțională cauzată de un factor stresogen.

Pentru a crea o bază a situațiilor pozitive, este necesar să respectați câteva reguli: încercați să memorizați *imaginile* cât mai detaliat (culori, cerul, copacii, casa, odaia, oamenii, în ce erau îmbrăcați); *detaaliile auditive* (muzica, zâmbetul, vocile oamenilor, cântecul păsărilor, frunzele copacilor); concentrați-vă pe *senzațiile interioare*, memorizați starea de bine interioară. (gustul căpșunelui, apa pe piele, soarele...sărutul)

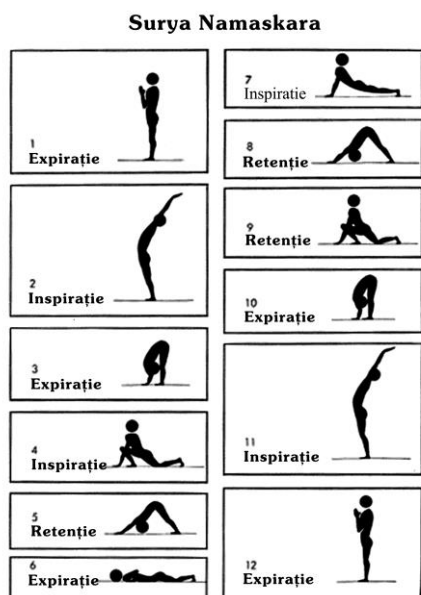
Acum, încercați să vă amintiți o situație în care v-ați simțit bine, ați fost fericit. Retrăiți-o din nou și încercați să vedeți detalii pentru toate cele patru direcții: vizual, auditiv, kinestetic, gustativ-interoceptiv. Vizualizați această amintire vreo 5 min. Apoi deschideți ochii și observați cum s-a schimbat starea dvs. psiho-emoțională.

Reflecții: Cum v-ați simțit pe parcursul exercițiului? A fost dificil? După părerea dvs, în ce constă puterea amintirilor pozitive?

5. Exercițiul „Salutul Soarelui” (SURYA NAMASKARA, tehnică Yoga)

Scop: Restabilirea echilibrului psihic cu ajutorul îmbinării anumitor posturi (asana-e) realizate dinamic cu modularea respirației

Descriere: Surya namaskara („Salutul Soarelui”) este o tehnică yoghină complexă care îmbină tonificarea musculară cu modularea respirației. În mod tradițional, Salutul Soarelui se realizează



dimineața la răsărit sau seara la apus, cu fața către Soare.

Există mai multe variante ale acestui exercițiu, însă toate se bazează pe curgerea armonioasă a unor posturi yoghine realizate corelat cu inspirația, expirația sau retenția suflului. Varianta prezentată aici a fost popularizată de Andre van Lysebeth și Svami Satyananda, discipolii lui Svami Shivananda. Etapele sunt prezentate succint în imaginea alăturată. Realizată dimineața, ne aduce o stare tonică și dinamică pe tot parcursul zilei, multă încredere, forță interioară și echilibru emoțional. Exercițiul se face de cel

puțin 5 ori. Dacă, din anumite motive, nu puteți să stați cu fața la Soare, puteți să stați cu fața cel puțin spre natură: cer, copaci, flori.

6. Exerciții de relaxare ce pot fi utilizate la serviciu [3, p. 78]

Scop: Diminuarea nivelului de stres prin relaxarea musculară.

Descriere: 1. Așezați-vă cât mai comod. Închideți ochii. Faceți trei inspirații/expirații profunde. Apoi respirați normal. Concentrați-vă atenția asupra aceluși loc din corp unde simțiți cel mai bine respirația. Poate fi abdomenul sau pieptul, în orice caz acel loc care vedeți că se ridică și coboară la fiecare respirație; sau pot fi nările, în cazul în care simțiți cum intră aerul când inspirați/expirați. Rămâneți atent la întreaga secvență a inspirației, expirației și a pauzei dintre respirații. După observarea inițială, continuați să rămâneți atent... Păstrarea atenției aprofundează contemplația. Când vă simțiți suficient de relaxat, faceți trei inspirații/expirații profunde și deschideți ochii.

2. Așezați-vă comod. Alegeți pe perețele din fața dvs, două obiecte la o distanță unul de altul de 1,5-2 metri. Pot fi desene de pe tapet, pete, ideal dacă aveți posibilitatea să desenați cu culori diferite niște figuri geometrice. Fixați privirea pentru câteva secunde pe un obiect, apoi treceți la altul. Repetați câteva minute, până când veți simți că emoțiile, gândurile s-au liniștit. Când vă simțiți suficient de relaxat, faceți trei inspirații/expirații profunde și reveniți la muncă.

7. Exercițiul „Era cât pe ce să uit să-ți spun că...”

Scop: Crearea unei atmosfere prietenoase și emoțional pozitive

Descriere: Fiecare participant este rugat să dea un feedback pozitiv, colegilor, moderatorului. Fiecare începe propoziția cu „Era cât pe ce să uit să-ți spun că...”

8. Ritualul de adio

ȘEDINȚA nr. 5

Scop: Formarea și dezvoltarea deprinderilor ce contribuie la diminuarea nivelului arderii emoționale.

1. Salutul “Mă numesc.... Eu ma iubesc pentru că....” [84, p. 117]

Scop: Includerea în atmosfera de lucru și o cunoștere mai bună a colegilor de grup

Descriere: fiecare membru al grupului continuă frazele începute: Mă numesc.... Eu ma iubesc pentru că.....

2. Studiul de caz „Profesori cu SAE” (Anexa 5.5)

Scop: Identificarea acelor simptome care ar vorbi despre prezența arderii emoționale

Materiale necesare: fișe de lucru

Descriere: Grupul este împărțit în trei patru subgrupuri. Fiecare primește câte o fișă cu un studiu de caz despre un profesor cu ardere emoțională. Sarcina este să identifice simptomele care ne vorbesc despre arderea emoțională și să elaboreze un set de propuneri, recomandări, cu scopul de a ajuta persoana data. Prima grupă elaborează propunerile în calitate de manageri; al doilea în calitate de membri de familie; colegi; prieteni. După ce sarcina propusă este îndeplinită, fiecare grup deleghează un participant ce prezintă recomandările.

Reflecții: Cum credeți, va rămâne la catedră profesoara dată sau nu? Vă sunt cunoscute emoțiile și gândurile doamnei? Pentru dvs personal, care cauze sunt principalele în apariția AE ?

3. Exercițiul „Eu promit”

Scop: Stabilirea priorităților în domeniul profesional, individual și organizațional.

Materiale necesare: stikere, pixuri, foi de hârtie, scaune, doi copaci desenați

Descriere: Moderatorul solicită participanților să noteze pe stikere trei lucruri pe care trebuie să le facă în domeniul profesional, individual și organizațional, cu scopul de a diminua efectul epuizării profesionale. Fiecare punct trebuie scris separat, respectiv, fiecare participant va avea câte 9 stichere.

Exemplu de răspunsuri:

Domeniul individual :

să iau concediu

să fac sport

să mă văd cu prietenii

Domeniul profesional :

Să fac o pauză după fiecare curs dificil

Să nu accept cursuri care nu-mi sunt interesante

Să fac plimbări după serviciu

Domeniul organizațional :

Să discut cu colegii despre simptomele arderii emoționale

Să creăm un grup de suport, cu profesorii ce au simptome similare

Să organizăm ieșiri la aer liber

După ce toți participanții au finisat de scris, sunt rugați să împartă ceea ce au scris în două grupe, ceea ce pot realiza începând cu săptămâna viitoare și ceea ce pot realiza peste o lună. Apoi fiecare

trebuie să treacă peste un drum cu obstacole ca să ajungă la copacul realizărilor într-o săptămână și apoi la copacul realizărilor într-o lună unde vor încleia stikerele.

Reflecții: Cum v-ați simțit pe parcursul exercițiului? Care domeniu va făcut mai multă bătaie de cap? Ați avut careva tentația să schimbați activitățile de la o săptămână la o lună sau invers, după ce ați început să parcurgeți drumul cu obstacole? V-a ajutat exercițiu să vă faceți un pic ordine în activitățile dvs?

4. Exercițiul „Să îmblânzim furia” [49, p.293] *brainstorming*

Scop: Controlul și potolirea furiei, însușirea metodelor de învingere a ei

Descriere: Moderatorul anunță: „Există multe situații când noi suntem agresivi, nemulțumiți sau chiar furioși. În continuare, vă propun să utilizăm tehnica brainstorming, pentru a identifica strategii pentru controlul furiei.” Toate sugestiile sunt notate, apoi discutate. Moderatorul, împreună cu participanții selectează cele mai reușite strategii, apoi propune din lista de mai jos, cele care n-au fost numite.

„Pentru a micșora intensitatea agresivității, furiei Dvs., vă mai recomand să utilizați următoarele metode de controlare a furiei:

- 1) Time-aut, părăsirea locului „fierbinte” (distanța ajută).
- 2) Numărarea până la 10. Să numărăm până la 10, adăugând controlul respirației. Când simțiți că începeți să vă supărați, veți face o inspirație adâncă și pronunțați în gând cifra 1, apoi o expirație adâncă și relaxăm toți mușchii. Repetăm procesul inspirație – expirație până ajungem la 10. Dacă sunteți tare înfuriați, continuați numărarea până la 25.
- 3) Umorel, gândurile pozitive „nimic nu merită să mă enervez”, muzica.
- 4) Relaxarea: așezați-vă relaxat pe scaun, roștiți cuvântul „relaxare... liniște... calm... seninătate...” (sau alte cuvinte asemănătoare și repetați-le); imaginați-vă mintea ca pe suprafața unui lac în furtună, străbătut de valuri și chinuit de zgomot, apoi talazurile tac, iar suprafața lacului este netedă și liniștită; amintiți-vă cele mai frumoase și mai calme peisaje pe care le-ați văzut vreodată (un apus de soare, lumina lunii, o poiană de flori).
- 5) Faceți plimbări, gimnastică, jucați fotbal (mișcarea ajută).
- 6) Strigați în pernă, la întreceri sportive, sub sunetele apei curgătoare.
- 7) Lăsați de la Dvs. Puteți să vă mulțumiți cu ce vi se oferă sau faceți un compromis.
- 8) Negociați. Căutați un teren de înțelegere. Concentrați-vă asupra subiectului, nu asupra personalității.

9) Nu fiți categoric. Supravegheați-vă limbajul. Nu folosiți cuvintele „niciodată”, „întotdeauna”. Dacă veți căuta cuvinte constructive și pozitive în diferite situații, veți gândi în mod constructiv și pozitiv: gândurile dvs. vă reprezintă.

10) Ascultați, undeva dvs. greșiți. Veți înțelege aceasta numai dacă veți stopa iritarea dvs.

11) Cereți-vă scuze. Greșelile sunt o parte naturală a vieții noastre.

12) Cereți ajutor. Eliminați suferința din mintea dvs. Duceți-vă la cineva de încredere și destăinuiți-i totul, până când nu va mai rămâne nimic rău în ființa dvs. Apoi dați totul uitării. „

Reflecții: Cum v-ați simțit pe parcursul desfășurării exercițiului? Care au fost dificultățile? Credeți că furia poate fi controlată? Dacă da, de ce și dacă nu, de ce? Care din tehnicile propuse vi s-au părut mai interesante?

5. Contemplarea emoțiilor [3, p. 223]

Scop: Dezvoltarea abilităților de identificare și control al emoțiilor

Descriere: Participanții stau așezați pe sacun, pe cât posibil de relaxați. Moderatorul anunță:

1. Încercați să vă concentrați pe emoțiile dvs. Pe măsură ce anumite emoții încep să se facă simțite, fiți atenți la trăsăturile lor, identificați-le cu claritate, acceptați-le așa cum sunt, fără să vă împotriviți sau să le judecați. Încercați să vedeți dacă puteți să le localizați. Fiecare emoție pozitivă sau negativă este localizată undeva în corpul nostru (picior, deget, ficat, stomac), găsiți-le. Încercați să vizualizați forma, dimensiunea, culoarea, consistența emoției date. Dacă emoția este pozitivă, încercați să o extindeți și asupra altor organe, întregul corp. Fixați în memorie această stare de bine, plăcere. Dacă emoția e negativă, imaginați-vă că ea s-a transformat într-o speră de foc și încet se arde, dispare. Urmăriți cum se schimbă percepția interioară după ce emoția s-a evaporat. Aveți grija ca în locul ei să trimiteți căldură, liniște pentru a mângâia organul afectat. Vizualizați ce culoare, formă are acum locul eliberat. Inspirați și expirați adânc de trei ori. Deschideți ochii.

6. 4 metode de înlăturarea tensiunii emoționale sau fizice [69, p. 10]

Scop: diminuarea sau înlăturarea tensiunii emoționale sau fizice.

Tehnica „Musca”

Scop: înlăturarea tensiunii din mușchii feței.

Descriere: Așezați-vă comod, mâinile le puneți pe genunchi, umerii lăsați liber, capul lăsat în jos, ochii închiși. Imaginați-vă că pe fața dvs, încearcă să se așeze o muscă. Ea se așează când pe nas, când pe gură, frunte, ochi, obraji. Sarcina dvs, este fără a deschide ochii să alungați musca de pe fața, prin mișcări ale mușchilor feței.

Tehnica „Lămâia”

Scop: controlul stării de tensiune și relaxare a mușchilor.

Descriere: Așezați-vă comod. Măinile le puneți pe genunchi cu palmele deschise în sus. Umerii și capul lasat în jos, ochii închiși. Imaginați-vă că aveți în mâna dreaptă o lămâie, din care încercați să stoarceți tot sucul. După ce ați stors tot, relaxați mâna. Memorizați starea de relaxare. Apoi efectuați aceleași acțiuni cu mâna stângă. În final, realizați exercițiul cu ambele mâini. Concentrați-vă pe starea de relaxare.

Tehnica „Înghețata”

Scop: controlul stării de tensiune și relaxare a mușchilor.

Descriere: Stați în picioare, cu mâinile ridicate în sus. Imaginați-vă că sunteți o înghețată. Încordați toți mușchii corpului și memorizați această stare. Apoi imaginați-vă că ați nimerit sub razele soarelui și încetul cu încetul vă topiți. Corespunzător, încetul cu încetul relaxați mușchii, începeți cu mușchii labei picioarelor, genunchii, până ajungeți la mușchii feței. Efectuați exercițiul de câteva ori. Se poate de efectuat și culcat.

Tehnica „Balonul”

Scop: controlul stării de tensiune și relaxare a mușchilor.

Descriere: Stați în picioare, cu mâinile ridicate în sus. Imaginați-vă că sunteți un balon. Inspirați aer și stați așa 1-2 min. Apoi imaginați-vă că în balon a apărut o fisură și iese aerul. Respectiv odată ce expirați aerul, relaxați musculatura corpului. Memorați starea de relaxare. Efectuați exercițiul de 2-3

7. Ritulul de adio

ȘEDINȚA nr.6

Scop: Conștientizarea problemelor ce sunt generate de stres și explorarea soluțiilor eficace care să permită regăsirea unui echilibru profesional și spiritual.

1.Salutul „Dacă aș fi...”

Scop: Includerea în atmosfera de lucru.

Materiale necesare: foi pentru notițe, un coș, pixuri

Descriere: Moderatorul distribuie participanții câte o foaie pentru notițe și roagă participanții să noteze răspunsurile la următoarele întrebări:

Dacă aș fi floare , aș fi.... De ce?

Dacă aş fi carte aş fi....De ce?

Dacă aş fi animal aş fi.... De ce?

Apoi foițele împăturite se adună și se pun într-un coș. Participanții își iau câte o foiță din coș și încearcă în baza răspunsurilor să ghicească cui aparține. În caz că nu reușesc, grupul îi ajută. Dacă a fost trasă propria foiță, moderatorul o schimbă.

Reflecții: Cum v-ați simțit pe parcursul exercițiului? Ce a fost mai dificil să vă identificați cu ceva anume sau să explicați alegerea? Ce v-a determinat să credeți că răspunsurile aparțin persoanei numite?

2. Exercițiul „Masca” (tehnică art-terapie) [81, p.383]

Scop: de a conștientiza faptul că nu suntem singuri în fața stresului și că el poate avea și efecte pozitive.

Materiale necesare: foi de hârtie albă și colorată, foarfece, clei

Descrierea: Moderatorul anunță: „Mergeți la bal mascat. Acolo va fi El – factorul stresor al dvs, vă gândiți la o situație concretă, în cadrul activității dvs didactice. Sarcina dvs e să-i identificați părțile negative și pozitive, apoi să scrieți ce sau cine v-ar pute ajuta să depășiți situația. Următoarea sarcină este să vă confecționați o mască, ce ar putea să vă protejeze în fața Stresului. Pentru aceasta utilizați informația avută pe hârtia dvs pe care o treceți pe hârtie colorată, din care confecționați masca. Este important ca să găsiți un loc pe masca dvs unde să puneți și părțile pozitive, dacă le-ați identificat, a situației stresante ” După ce toți participanții își confecționează masca, o prezintă în fața colegilor.

Reflecții: Poate în general stresul să fie pozitiv? De ce da și de ce nu? Cum a fost să găsiți părțile negative și pozitive? Dar să vă confecționați masca?

Comentarii: În fiecare situație din viață, putem găsi ceva pozitiv. Important să nu ne pierdem curajul în fața problemelor apărute. Și să țineți minte că tot timpul vă poate ajuta masca împotriva stresului.

3. Exercițiul „Atingerea obiectivelor” [47, p. 130]

Scop: dezvoltarea abilităților de formarea unui plan pentru atingerea obiectivelor.

Materiale necesare: foi de hârtie, pixuri, plicuri cu timbre poștale, registrul *Scopurilor greu de atins*, Fișa de lucru *Atingerea obiectivelor* (Anexa 5.2)

Descriere: Moderatorul anunță: În continuare veți primi fișa de lucru *Atingerea obiectivelor*. În fișă veți găsi o serie de întrebări, care constituie de fapt, etapele necesare pentru realizarea unui

obiectiv din viața noastră. Deseori, când avem de rezolvat o problemă, noi ne focalizăm pe esența ei și uităm că de fapt trebuie să vedem cum putem să o rezolvăm. Odată scrise etapele rezolvării nu vor mai prea atât de neatinse și greu de obținut. Totul pare de nerezolvat până la primul pas. Așa dar, vă rog să vă gândiți la o problemă concretă, informația va fi confidențială. După ce veți finisa de scris, o să punem un sigiliu pe foaie și o să semnați în Registrul *Scopurilor greu de atins*. Apoi o să puneți foia într-un plic pe care o să notați adresa dvs. După încheierea ședinței de azi o să trimit scrisorile prin poștă.

Reflecții: Cum v-ați simțit pe parcursul exercițiului? A fost dificil să depășiți situația chiar și pe foaie? Cum credeți o să vă ajute cele scrise de dvs? Cum o să primiți/reacționați când o să primiți scrisoarea acasă?

4. Exercițiul „Drumul vieții” [72, p. 30]

Scop: formarea deprinderilor de a planifica viața, de a identifica care scop, problemă necesită mai multă atenție și care este minoră.

Materiale necesare: foi de hârtie, clei, hârtie colorată, creione, reviste, foarfece, fotografiile participanților

Descriere: Participanții vor îndeplini un colaj la tema „Drumul vieții”. Lor li se dă următoarea instrucție: „Imaginați-vă că mergeți pe un drum care se numește „Viața”. De unde mergeți și încotro? Care sunt principalele reușite, succese? Cine sau ce vă ajută și cine sau ce împiedică? Ce și cine vă înconjoară? Și încotro doriți să ajungeți? Faceți vă rog un colaj ce ar reflecta drumul vieții dvs, în trecut, prezent și viitor. Cine vă înconjoară, care vă sunt scopurile și ce succese deja aveți”. Pe lângă materialul ce se utilizează de obicei, participanții sunt rugați să aducă și câteva foto, care ar da o notă mai personificată a colajului. După îndeplinirea colajului, participanții îl vor prezenta grupului, îndeplinind rolul de ghid prin propria viață.

Reflecții: Ce a fost mai dificil de prezentat: trecutul, prezentul sau viitorul? La ce v-a ajutat exercițiul dat? De ce este important să ne formulăm clar scopurile pentru viitor?

5. Evaluarea

6. Ritualul de adio

ȘEDINȚA nr.7

Scop: Conștientizarea problemelor ce sunt generate de stres și explorarea soluțiilor eficace care să permită regăsirea unui echilibru profesional și spiritual.

1. Salutul, Exercițiul „Cadoul” [62, p.131]

Scop: Stabilirea unei atmosfere favorabile în grup.

Descriere: Fiecare participant trebuie să facă un cadou virtual vecinului. E de dorit ca cel ce face cadoul să se atingă de mâna celui ce primește. Cadoul este descris cât mai frumos și cu amănunte. Jocul este început de moderator, pentru a demonstra cum poate fi făcut un cadou virtual. Activitate se încheie când moderatorul își primește cadoul.

2. Exercițiul “Ce pot face eu pentru mine?”

Scop: Identificarea activităților, comportamentelor ce pot diminua nivelul de stres.

Materiale necesare: fișe de lucru, pixuri

Descriere: Participanții primesc câte o fișă pe care ei trebuie să noteze:

1 – Ce fac sau pot face ca să-și micșoreze nivelul de stres;

2 – De ce activitățile numite îi ajută să reziste tensiunii psihice și fizice.

De ex: mă joc cu băiețelul meu – jucându-mă cu el, mă molipsesc de bucuria lui, simt că tot ce fac e pentru el....

Reflecții: Cum v-ați simțit atunci când ați completat lista? Atunci când scriați vă gândiți la o situație concretă, sau la o emoție concretă?

3. Exercițiul “Cum pot să mă alint” [64, p. 193-194, 87]

Scop: Cunoașterea metodei de micșorare a tensiunii descrisă de psihologul Madalina Berclin-Alen (1997)

Materiale necesare: foi de hârtie A4, pixuri, fișe cu recomandările autorului, flipchart, stikere

Descriere: Participanții primesc câte o foaie de hârtie pe care sunt rugați să scrie ce fac ei ca să se alinte, să-și facă plăcere și să-și restabilească echilibrul emoțional-spiritual. Informația pe care o vor scrie va fi confidențială. Participanții sunt rugați să nu tragă cu coada ochiului în foia vecinului și să nu-i întrebe ce au scris. La fel, ei trebuie să indice periodicitatea acelor activități. După ce toți participanții termină prima sarcină, moderatorul inițiază discuția la tema „Cât de important este ca uneori să facem ceva plăcut pentru noi”.

Apoi, grupul este împărțit în perechi și este rugat să elaboreze moto-uri, ce ar conține ideea de ce este necesar uneori să ne alintăm. Fiecare pereche scrie moto-ul pe o coală de hârtie. În final sunt distribuite fișele cu recomandările lui Madalina Berclin-Alen. Participanții trebuie: să bifeze acele recomandări care sunt realizabile, dar care le fac rar sau deloc; să completeze lista cu două trei recomandări proprii, pe care le scriu pe stiker și ulterior le lipesc pe foaia cu moto-uri.

Recomandările lui Madalina Berclin-Alen

1. Mariți cu o jumate de oră pauza de masă (evident cu permisul managerului);
2. Permiteți-vă să rămâneți un anumit timp singur;
3. Rezervați-vă timp pentru hobby;
4. Faceți-vă un mic cadou (un buchet cu flori, bilet la teatru, o cină la restaurant etc.);
5. Permiteți-vă o jumate de zi pe săptămână să nu faceți nimic;
6. Faceți ceea ce demult ați dorit dar nu aveți timp;
7. În week-end permiteți-vă să dormiți mai mult;
8. Lăudați-vă în fața prietenilor sau familie cu realizările dvs;
9. Cumpărați-vă ceva.

Reflecții: Care metodă de a ne alina v-au plăcut cel mai mult? Care recomandări o să încercați să le realizați în viitor? De ce oamenii nu-ți fac timp pentru ceea ce le place?

4. Exercițiul „Hârtia boțită” tehnică proiectivă [72, p. 18]

Scop: Identificare soluțiilor noi, nestandarte în rezolvarea problemelor

Materiale necesare: Hârtie A4, pixuri

Descriere: Participanții sunt rugați să-și amintească de o problemă și să o formuleze în trei patru propoziții, pe care le notează pe o foaie de hârtie. Apoi, această foie este boțită bine, bine, după care este îndreptată. Participanții sunt rugați să privească atent foaia și să observe ce desen poate fi conturat pe urmele boțiturilor. Cu un creion trebuie să facă conturul acestuia. Următoarea etapă, constă în a identifica cum poate ceea sau cel ce este desenat să ajute la rezolvarea problemei sus numite. Participanții sunt rugați să scrie cele mai neordinare soluții. După ce toți au scris, sunt grupați câte 3-4 persoane și se lucrează în grup. Fiecare citește problema, spune ce e desenat pe foaie și cum poate ceea ce a fost desenat să ajute la rezolvarea ei. Dacă vreunui participant din grup îi vreo o nouă idee ea este notată.

Reflecții: V-a ajutat acest exercițiu să vedeți noi soluții în rezolvarea problemelor? În ce situații de zi cu zi este binevenită această tehnică?

5. Exercițiul „Să ardem stresul”

Scop: Diminuare tensiunii cauzată de un factor stresogen.

Materiale necesare: foi de hârtie, pixuri, chibrite și un vas unde să putem arde hârtiile.

Descriere: Fiecare participant primește câte o foaie de hârtie și un pix. Ei sunt rugați să scrie despre o situație stresantă concretă. Trebuie să o descrie, cum a început, cum a evoluat și care este

situația actuală. Apoi, fiecare participant merge la urnă și sub aplauzele colegelor dă foc foi. Activitatea se încheie când a fost arsă ultima foaie.

Reflecție: Cum v-ați simțit pe parcursul activității? Dar când ați ars hârtia? V-a permis asta să vă simțiți un pic mai eliberat de problema care vă macină?

Comentarii: Studiile arată că scrisul despre situațiile și experiențele stresante pe care le trăim în viață ne ajută să reducem considerabil simptomele anumitor boli, cum ar fi astmul sau artrita reumatoidă. Un studiu publicat în anul 1999 în "Jurnalul Asociației Medicale Americane" arată efectele acestui tip de exercițiu asupra unui grup de pacienți care a scris despre cea mai stresantă întâmplare din viața lor. Exercițiul a presupus scrierea despre această experiență timp de 20 de minute zilnic, trei zile consecutiv. Cele mai frecvente experiențe amintite au fost reprezentate de decesul unei persoane dragi, dificultățile în relația de cuplu, o problemă gravă care a afectat pe cineva apropiat, implicarea sau faptul că au fost martori oculari la un accident de mașină sau un alt dezastru.

6. Complex de exerciții pentru relaxarea rapidă , [76, p. 163]

Scop: diminuarea nivelului de stres cu ajutorul tehnicilor de relaxare

Descriere: Participanții sunt rugați să se ridice în picioare și să se deplaseze lângă perete.

1. Încrunțați fruntea, și încordați puternic mușchii frunții pentru 10s. Relaxații pentru 10s. Repetați de 5 ori, micșorând de fiecare dată timpul realizării tehnicii. Încercați să fixați ce simțiți la fiecare încordare-relaxare.
2. Închideți ochii și încordați pleoapele 10s, apoi relaxați-le tot 10s. Repetați exercițiul de 5 ori micșorând de fiecare dată timpul realizării tehnicii. Încercați să fixați ce simțiți la fiecare încordare-relaxare.
3. Încordați nasul (strâmbați din nas) - 10s, apoi relaxați-l 10s. Repetați exercițiul de 5 ori micșorând de fiecare dată timpul realizării tehnicii. Încercați să fixați ce simțiți la fiecare încordare-relaxare.
4. Strângeți buzele – 10s, relaxați-le – 10s. Repetați exercițiul de 5 ori micșorând de fiecare dată timpul realizării tehnicii. Încercați să fixați ce simțiți la fiecare încordare-relaxare.
5. Rezemați-vă și împingeți puternic cu fruntea în perete - 10s, relaxați - 10s. Repetați exercițiul de 5 ori micșorând de fiecare dată timpul realizării tehnicii. Încercați să fixați ce simțiți la fiecare încordare-relaxare.

6. Rezemați-vă cu umărul drept în perete și strângeți umerii – 10s, relaxați 10s. Repetați exercițiul de 5 ori micșorând de fiecare dată timpul realizării tehnicii. Încercați să fixați ce simțiți la fiecare încordare-relaxare.
7. Rezemați-vă cu umărul stâng în perete și strângeți umerii – 10s, relaxați 10s. Repetați exercițiul de 5 ori micșorând de fiecare dată timpul realizării tehnicii. Încercați să fixați ce simțiți la fiecare încordare-relaxare.

Reflecții: Cum v-ați simțit pe parcursul exercițiului? Ați întâmpinat careva dificultăți? Există careva deosebiri în felul cum vă simțiți acum, față de ce a fost până la exercițiu?

7. Evaluarea

8. Ritualul de adio

ȘEDINȚA nr. 8

Scop: Formarea și dezvoltarea deprinderilor de autocunoaștere, cunoaștere interpersonală și creșterea nivelului de autoapreciere.

1. Salutul „Frumoasa adormită” [62, p. 56]

Scop: Crearea unei atmosfere favorabile desfășurării training-ului

Descriere: Participanții stau în picioare, cu ochii închiși și mâinile încrucișate la piept. Sunt repartizați haotic prin odaia unde se desfășoară training-ul. Moderatorul se apropie de un participant, îl atinge și îi spune „Bună dimineața prințesa/reghina,/prințul sau regele”, Acesta la rândul lui merge la alt participant și la fel în trezește din somn spunându-i „Buna dimineața” și atingându-l. Jocul se încheie, după ce toți participanții au fost treziți.

2. Exercițiul „Formula personalității mele” [idem, p. 44]

Scop: Creșterea nivelului de autocunoaștere și cunoaștere intrapersonală.

Material necesar: foi de hârtie, pixuri, flipcheart, carioce

Descriere: Fiecare participant trebuie să elaboreze formula personalității sale. În ea pot fi utilizate, calități fizice, psihice, semne algebrice: plus, minus, egal, înmulțit, împărțit, etc. La fel pot fi utilizate semnele fizice, chimice (R^2OC (responsabilitate la pătrat, originalitate și corectitudine)), la dorință. Apoi fiecare scrie formula pe flipcheart și o comentează.

Reflecții: Cum a fost să elaborați formula personalității dvs? Ați observat care calități se repetă? Cum credeți de ce? Dec e ați utilizat semnul minus? Da plus?

Comentariu: Fiecare din noi este diferit, o vedem prin multitudinea de caracteristici invocate. În același timp, profesia de profesor lasă amprenta asupra personalității noastre, la fel o observăm prin repetarea anumitor trăsături. Important e să conștientizăm că personalitatea noastră ca întreg este formată de o multitudine de trăsături, de aceea nu există oameni absolut pozitivi, la fel nu există oameni total negativ. Sarcina noastră e să avem răbdare să descoperim acel pozitiv, dând șansă individului să se realizeze.

3. Exercițiul „Pictograma energetică” [47, p. 143]

Scop: identificarea imaginii de sine la momentul dat

Materiale necesare: Fișa de lucru „Eu sunt...” (Anexa 5.3), pixuri

Descriere: Participanții stau așezați în cerc și primesc fișa de lucru „Eu sunt...”. Moderatorul anunță: Veți plasa realizările pozitive și sentimentele benefice care vă însoțesc în sol – acestea vor fi rădăcinile dvs. În jurul corpului, așezați calitățile, ceea ce vă place la dvs și valorile cele mai importante. În centrul corpului, scrieți-vă prenumele urmat de: Eu sunt. Puteți să modificați pictograma, să adăugați elemente.

Reflecții: Cum vi s-a părut exercițiul? A fost dificil? De ce este important pentru oameni să-și cunoască personalitate? V-a ajutat exercițiul să vă descoperiți?

4. Exercițiul „Autoportretul” (tehnică art-terapie) [81, p. 382]

Scop: Autocunoașterea și creșterea autoaprecierii.

Materiale necesare: foi hârtie albă, colorată, foarfece, creioane, carioce, muzică instrumentală

Descriere: Participanții stau așezați în cerc, pe fon se aude o muzică plăcută, instrumentală. Moderatorul anunță: fiecare își ia câte o foaie A4 și o împarte cu o linie în două. Sus pe partea din dreapta scrieți „Eu -azi”, pe stânga scrieți „Eu - mâine”. Sarcina e să desenați portretul dvs cum vă vedeți azi și mâine. Vă puteți reprezenta prin figuri de om, animale, plante, schematic sau utilizând tehnica colajului. Pentru lucru puteți utiliza, materialele puse la dispoziție. Țineți minte că creând portretul dvs, trebuie să primiți plăcere. Important e nu cum e desenat ci ce este desenat. Nimeni nu va pune note pentru tehnica desenului. După ce lucrările au fost finisate, fiecare participant o demonstrează și explică colegelor. Se poate de oferit întrebări referitor la desene.

Reflecții: Cum v-ați simțit pe parcursul activității? A fost dificil să creați aceste imagini? Pe ce ați pus accentul când ați creat imaginea?

5. Evaluarea

Descriere: Moderatorul oferă o jucărie moale unui participant și îl roagă să răspundă la întrebările: Cu ce sentiment încheiați ședința noastră? Ce nou și important pentru dvs ați aflat astăzi? Jucăria este transmisă următorului participant. Toți trebuie să răspundă la aceste două întrebări.

6. Ritualul de adio

ȘEDINȚA nr. 9.

Încrederea în sine nu este altceva decât suma unor mici succese repetate

Scop: Creșterea nivelului de autoapreciere și încredere în propriile forțe.

1. Salutul „Fotografia”.

Scop: includerea în procesul de lucru

Descrierea: Participanții stau așezați pe scaune. Moderatorul îi roagă să privească atent colegii, de parca i-ar fotografia. Apoi toți se întorc la 180 de grade, deci stau cu spatele în cerc. Moderatorul le pune la fiecare câte o întrebare:

- Cine sta la trei scaune după acele ceasornicului?
- Ce culoare are tricoul „Nataliei”?
- Cum îl cheamă pe colegul ce sta la două scaune după acele ceasornicului?
- În ce este îmbrăcat vecinul tău din stânga? Etc.

După ce au fost numiți toți participanții măcar o dată, moderatorul roagă participanții să se întoarcă cu fața spre cerc și să verifice cât de corecți au fost.

2. Exercițiul „Scara succeselor” [72, p. 28]

Scop: Dezvoltarea abilităților de planificare a scopurilor propuse, pentru a face reală realizarea cu succes.

Materiale necesare: foi A4, pixuri

Descriere: Participanții sunt rugați să noteze pe foaie un scop pe care vor să-l atingă anul acesta. Apoi, ei desenează o scară cu 6 trepte. La scara de jos ei notează care ar fi starea lor, dacă scopul nu va fi atins și două trei caracteristici a acestei stări, la scara de sus – starea când scopul va fi atins și la fel vreo 2-3 caracteristici. Apoi participanții sunt rugați să se gândească la ce etapă în atingerea scopului ei se află acum și să însemne pe scară. La fel trebuie de notat 2-3 caracteristici a acestei stări. Următoarea sarcină: participanții trebuie să scrie ce concret trebuie să facă ca să se ridice cu un nivel în atingerea scopului. Ultima întrebare: când concret el va face ceva pentru realizarea scopului său?

Reflecții: Care concluzii ați tras după realizarea acestei activități? În ce situații concrete puteți utiliza această metodă? De ce este bine de avut un plan, măcar și imaginar de obținere a scopului?

3. Exercițiul „Eu mă iubesc, chiar și atunci când...”

Scop: Creșterea autoaprecierii, acceptarea eu-lui real, conștientizarea faptului că chiar și defectele pot fi transformate în calități.

Materiale necesare: foi A4, creioane colorate, pixuri

Descriere: Moderatoarea anunță: ”Aveți în față câte o foie A4, desenați-vă, sau scrieți-vă prenumele. Apoi, pe partea stângă a desenului, scrieți 3-5 trăsături fizice, psihice, comportamente proprii, care nu vă plac și pe care le considerați greu de schimbat, utilizând culori care vă displac. Mai jos, amintiți-vă câte o situație din viață, când trăsătura dată, v-a ajutat, utilizați pixul. Apoi în partea dreaptă scrieți „Eu mă iubesc chiar și atunci când... sunt morocănoasă, grasă, iute la mânie...”, utilizați culori care vă plac. ”

Împărtășiți grupului minimum o trăsătură pe care o disfaceți, dar care v-a ajutat la un moment dat.

Reflecții: Cum a fost să vă recunoașteți defectele? Cum credeți, cine e cel care decide că o anumită trăsătură ține de domeniul defectelor? Cum credeți cum e mai bine să procedăm cu defectele: să le neglijăm, să le distrugem sau să le reorientăm în folosul nostru?

Comentarii: Fiecare din noi este unic. Nu există oameni fără defecte. Țineți minte că cei care vă iubesc, vă apreciază ca întreg și indiferent de anumite defecte. Iubiți-vă și veți fi iubit. Încrederea în sine ne da un mai bun discernământ asupra a ce trăim, simțim. O mare încredere de sine nu poate fi transmisă de la o persoană alteia. Trebuie formată, oarecum moștenită de la cei lângă care ai crescut. Să înveți să-ți iubești defectele, rezolvi problemele, conflictele, să știi să comunici cu cei din jur, să ai o părere bună, realistă despre tine, să fii într-o bună relație cu tine însăși, nu poate fi decât bine pentru tine. Dar nu numai pentru tine, ci și pentru cei din jurul tău.

4. Exercițiul „Eu în ochii celorlalți”

Scop: Creșterea respectului de sine și crearea unei imagini de sine adecvate.

Descriere: Moderatorul anunță: Gândiți-vă vă rog, la acele trăsături negative (cel puțin 2) pe care credeți că le aveți după spusele altora. Le notați. Pentru a verifica cât de veridice sunt ele, vă puneți următoarele întrebări:

1. Cum credeți, este adevărat acest lucru?
2. Ce vă face să credeți că aceasta e adevărat?
3. Care este reacția dvs, când acceptați acest lucru?

4. Problema constă nu în ce cred alții despre noi, ci în ce credem noi, că cred alții despre noi. Așa dar, cum ai-ți fi dacă ai-ți ști că nu sunteți așa?

Notați răspunsul.

Comentarii: De fiecare dată când o să aveți impresia că cineva crede despre dvs (și vă uitați în foaie ce ați scris la trăsături negative văzute de alții), amintiți-vă de ce a-ți scris la ultimul punct. Nu lăsați imaginația să acopere realitatea.

5. Evaluarea „Mulțumesc pentru o activitate interesantă”

Descriere: Participanții sunt așezați în cerc. Moderatorul anunță: Un participant la dorință va trece în centrul cercului, apoi un alt coleg va merge și îi va strânge mâna și îi va spune „Mulțumesc pentru o activitate interesantă”. Apoi se apropie al treilea participant, ia mâna liberă a unui din primii doi colegi și îi spune: „Mulțumesc pentru o activitate interesantă”. Astfel, grupul din mijlocul sălii se mărește și toți se țin de mână. Când grupului i se alătură ultimul participant, moderatorul se alătură și închide cercul. Se încheie activitatea prin strângerea de mâini de trei ori.

6. Ritualul de adio

ȘEDINȚA nr. 10

Scop: Creșterea nivelului de autoapreciere și încredere în propriile forțe.

1. Exercițiul „Calificativul”

Scop: includerea în procesul de lucru.

Descriere: Participanții sunt rugați pe rând să continue propozițiile:

Portocala poate fi...

Ziua poate fi....

Casa poate fi....

Cerul poate fi...

Profesorul poate fi...

Prietenia poate fi...

Succesul poate fi....

Munca poate fi...

Prietenul poate fi...

2. Exercițiul „Plus și minus”[72, p. 24]

Scop: Dezvoltarea gândirii pozitive, conștientizarea faptului că aprecierea situației depinde nu atât de evenimentele propriu zise ci de percepția noastră.

Descriere: Fiecare participant este rugat să se gândească și să noteze pe o foaie un eveniment pozitiv și unul negativ din viața lor. Apoi participanții se grupează în 3-4 grupe. Aici fiecare prezintă evenimentele notate și încearcă împreună cu ceilalți colegi să identifice trei părți pozitive și trei părți negative la fiecare eveniment. După discuții, câte un reprezentant de la fiecare grup prezintă toate evenimentele.

Reflecții: Puține din evenimentele din viața noastră le putem eticheta ca fiind absolut pozitive sau absolut negative. Cum credeți, de ce ne vine atât de greu să vedem pozitivul? La ce poate duce categorizarea evenimentelor din viața noastră doar în bune și rele? Cum putem depăși o astfel de percepție?

3. Exercițiul „Imaginea de sine și privirea altora” [47, p. 145]

Scop: Identificare diferențelor și coerențelor dintre ceea ce credem noi despre propria persoană și ceea ce credem noi că cred alții despre noi.

Materiale necesare: Fișa de lucru „Ce auziți din partea colegilor (și a altor persoane) privitor la...”(Anexa 5.4), pixuri

Descriere: Moderatorul anunță: „Vă rog să completați fișa primită.” După ce fișa a fost completată, moderatorul roagă participanții să compare datele din fișa dată cu cele din fișa de lucru „Eu sunt... ”.

Reflecții: Privirea pe care ceilalți o au asupra dvs este coerentă cu aprecierea pe care o aveți asupra propriei persoane? Dacă da, felicitări! Dacă nu, cum credeți de ce? Ce anume sunteți gata să modificați, pentru a obține o mai bună coerență și a vă pune mai bine în valoare?

Comentariu: În societatea contemporană, noi căutăm o fericire esențial materială, așadar, în exteriorul nostru, pentru a ne asigura și securiza, într-o asemenea măsură, încât am deriat și am uitat adesea cine suntem cu adevărat, în ceea ce avem mai profund, adică identitatea noastră, valorile noastre, aspirațiile noastre și ceea ce vrem cu adevărat, pe scurt, ceea ce face forța noastră! Și iată că mulți dintre noi se plâng de lipsa de încredere, ceea ce este foarte natural! Suntem adevărați curenți de aer într-o lume în plină mișcare și din ce în ce mai competitivă, unde fiecare se precipită, din păcate, să trimită celuilalt partea lui de umbră, în loc să trimită partea însorită. Haos al valorilor, pierderea de identitate, depărtarea de sine, toate ingredientele necesare pentru absența reprezentării de sine, singurul vector de forță ce aparține individului. Această absență de sine este, fără îndoială,

cea mai mare catastrofă personală care ni se poate întâmpla. A uita sau a nega ceea ce suntem în mod profund, este semnul unei flagrante și monstruase lipse de respect față de slăbiciunea, bogăția și complexitatea a tot ceea ce suntem.

4. Exercițiul „Patru colțuri” [62, p. 53]

Scop: Dezvoltarea abilităților de autocunoaștere și cunoaștere interpersonală.

Descriere: Se oferă accesul liber la toate patru colțuri a odăii unde se desfășoară training-ul. În fiecare colț moderatorul încheie o foaie pe care e scris alegerea. Participanții, aleg în ce colț să meargă și povestesc colegilor de ce a ales anume acest colț. E de dorit să memoreze componența grupului.

Alegerile pentru colțuri:

Culori: roșu, albastru, verde și galben

Anotimpuri: Iarna, Primăvara, Vara și Toamna

Calități ce asigură succesul în pedagogie: sociabilitatea, inteligența, empatia, răbdarea

Ce apără de arderea emoțională: imaginea de sine înaltă, coeziunea grupului de pedagogi înaltă, susținerea familie, studenți silitori.

De ce ați ales profesia de profesor: mi-a plăcut, consider că doar în această profesie pot să-mi realizez potențialul, așa au fost circumstanțele, așa a vrut mama.

Se ard profesorii: ce nu-și iubesc profesia, care vor să facă mai mult decât pot, cei cărora nu li se permite să facă ceea ce pot, cei care nu sunt satisfăcuți de salariu.

Reflecții: Cu cine cel mai des v-ați întâlnit? Cu cine niciodată nu v-ați întâlnit? Ce noi ați aflat despre colegi? V-au surprins careva explicații?

A doua etapă a exercițiului, participanților li se citesc cele patru oferte și ei trebuie să scrie repede cum cred ei, la colț vor merge colegii. Apoi toți se duc la colțul ales. După ce moderatorul citește bilețelele. Pentru a grăbi desfășurarea activității, prenumele participanților sunt scrise din timp pe bilețele, rămâne de scris doar numărul colțului. Persoanelor care au ghicit cel mai mult li se dă un premiu – o ciocolată.

De ce ați ales profesia de profesor: mi-a plăcut; consider că doar în această profesie îmi pot desfășura potențialul; așa a vrut mama; așa au fost circumstanțele.

Se ard profesorii: ce nu-și iubesc profesia; ce doresc să facă mai mult decât pot; cei cărora nu li se permite să facă ce pot; ce nu sunt satisfăcuți de salariu.

Reflecții: Ce v-a făcut să credeți că cutare sau cutare v-a alege colțul dat?

5. Exercițiul „Invitație la discuție”

Scop: Autocunoașterea și intercunoașterea, identificarea rolului imaginea de sine în succesul profesional.

Materiale necesare: muzică instrumentală liniștită, mese, lumânări parfumate, flori, cafea, ceai la dorință, etc., tot ce ar face atmosfera de restaurant cât mai aproape.

Descriere: Tehnica a fost propusă de Klaus W. Vopel și presupune discutarea unei teme propuse de către moderator în condiții mai degajate. Moderatorul are sarcina să inducă grupul în atmosfera unui restaurant.

Temele discuției: *„Care sunt deosebirile între un profesor realizat în profesie și unui nerealizat? Care sunt cauzele eșecului în pedagogie de cele mai multe ori? Care este relația eșecului în pedagogie și AE?”* Grupul se mișcă liber prin spațiul rezervat training-ului. Moderatorul anunță: „O masă pentru doi, vă rog!” Toți se așează câte doi la mesele rezervate și încep discuția. E nevoie să identifice 2-3 deosebiri, explicații. După vreo 5 min, moderatorul anunță: „O masă pentru patru, vă rog!” Participanții se grupează câte patru la masă. Prezintă ideile avute și le compară cu cele ale partenerilor. Identifică dacă sînt careva asemănări, deosebiri. Dacă apar noi idei, se notează și ele. Apoi se alege câte un participant care va prezenta și argumenta ideile grupului. Dacă vreo idee este susținută doar de un participant, iese și își argumentează propunerea.

Reflecții: Cum a fost să vă apărați argumentele, propunerile? Ați întâlnit careva obstacole? Cum explicați lipsa ideilor contrare? Dar multitudinea de similitudini? Care e rolul imagei de sine în satisfacția în muncă?

6. Evaluarea

Participanții răspund pe rând la întrebările de mai jos.

- Ai aflat ceva noi la această ședință?
- Ce ți-a plăcut?
- Ce nu ți-a plăcut?
- Ce culoare are acum dispoziția ta

7. Ritualul de adio

ȘEDINȚA nr. 11.

„Mintea e aceea care face rău sau bine, care te face fericit sau nefericit, bogat sau sărac. ” — Edmund Spencer

Scop: Dezvoltarea gândirii pozitive prin repolarizarea gândirii ceea ce permite identificarea părților pozitive a lucrurilor aparent negative.

1. Salutul „Se schimbă cu locurile cei care...”

Scop: Crearea unei atmosfere pozitive în grup și cunoașterea interpersonală.

Materiale necesare: scaune

Descriere: Participanții și moderatorul stau așezați pe scaune în cerc. Moderatorul scoate din joc scaunul său și anunță: „Voi anunța o calitate, un lucru și dacă îl aveți trebuie repede să vă schimbați cu locurile cu alți colegi care au aceeași calitate, lucru. De fiecare dată un scaun va fi scos. Cel care nu va reuși să ocupe un scaun, va conduce jocul mai departe. „Jocul se desfășoară până la 10 enunțuri.

Model de enunțuri: Se schimbă cu locurile cei care au un frate; sunt sociabili; sunt bruneți; blonzi; au ochi verzi; sunt necăsătoriți; etc.

2. Exercițiul „Norocosul”

Scop: Modificarea abordării lucrurilor aparent negative și găsirea cuvintelor potrivite pentru a produce rezultate neașteptate și pozitive.

Materiale necesare: hârtie A4, pixuri

Descriere: Participanții primesc câte o foaie de hârtie. Moderatorul anunță: ”Ce nu s-ar întâmpla în viață, încercați să găsiți partea pozitivă a lucrurilor, aceasta vă va ajuta să depășiți mai ușor problemele. Haideți să încercăm. Găsiți și scrieți, momentele pozitive în situațiile date:

Ieșiți din casă ca să mergeți la serviciu da afară a început să plouă.

Nu aveți bani să mergeți în concediu.

Șeful n-a vrut să vă dea liber și ați pierdut o conferință importantă.

V-ați pregătit toată noaptea pentru o prelegere nouă dar studenții au chiulit de la ore.”

După ce au fost scrise părțile pozitive, participanții le citesc colegilor. Cel care a reușit la o situație să identifice 5 părți pozitive, este nominalizat ca fiind „Norocosul” și primește o ciocolată.

Reflecții: A fost dificil să găsiți partea pozitivă a tracasărilor cotidiene? Va ajutat această activitate să priviți altfel lucrurile? A întâmpinat cineva greutăți în îndeplinirea sarcinii propuse? La ce punct și cum explicați aceasta?

3. Mini prezentarea „Ce este gândirea pozitivă”

Descriere: Gândirea pozitivă reprezintă atitudinea mentală de a te aștepta la bine și la rezultate favorabile. În alte cuvinte **gândirea pozitivă** e procesul de creare a gândurilor care crează și transformă energia în realitate. O minte pozitivă așteaptă fericire, sănătate și un sfârșit fericit din orice situație. Cu toții avem stări bune și rele, însă persoanele la care gândirea negativă devine o stare aproape permanentă sînt supuse unor stări psihice și somatice cu efecte dezadaptative pentru întregul organism, au un sistem imunitar scăzut, îmbolnăvindându-se repede și refăcându-se greu, sunt dispuse la anxietate, depresie, fobie socială, incapabile să vadă și să se bucure de lucrurile bune care li se pot întâmpla. În fața unor situații noi, nefamiliare, stresante sau frustrante, oamenii se angajează diferit în analiza și soluționarea lor. Unii se implică activ, constructiv, pe când alții, pasiv, neconstructiv. Primii pun în funcțiune gândirea pozitivă și își spun „se poate” „este greu, însă posibil” „să văd cum pot soluționa problema”. Ceilalți însă pun în funcțiune gândirea negativă și consideră că „nu se poate” „nu am nici-o șansă” „nu voi fi în stare să găesc o soluție”, ei îl pun pe „nu” în față. Cei care gândesc pozitiv nu se întreabă „dacă se poate” ci mai degrabă „când” și „cum” vor trece la acțiune pentru a-și atinge obiectivele, în timp ce aceia care gândesc negativ își spun „oricât aș încerca nu voi reuși, viața-i grea!”.

Întrebare pentru auditoriu: Cum credeți când și cine sau ce influențează modul nostru de gândire? De ce unii oameni văd paharul pe jumătate plin, iar alții pe jumătate gol?

Rolul familiei: Oamenii primesc de mici copii o educație care le influențează modul de a privi viața pozitiv sau negativ, văzând și interpretând comportamentul persoanelor semnificative din mediului social în care se dezvoltă (părinți, bunici, prieteni, profesori), formându-și idei și principii despre sine și despre oamenii, încredere sau nu în propriile forțe, această gândire devenind o atitudine proprie de viață.

O să povestesc o poveste terapeutică:

„Dia-Păpădia”

Cică odată, tare demult, într-o câmpie, printre florile de acolo, apărură o tulpiniță nouă. Și cum treceau zilele, tulpinița privea tot mai mult spre soare. Mirate, se uitau și vecinele la ea. N-o mai văzuseră niciodată și așteptau să înflorească. Și se schimbau zilele unele cu altele, dar în câmpie nu se întâmpla nimic. Aproape că și florile uitaseră de ea. Numai că, într-o dimineață, sculându-se mai devreme o zări soarele. Oare ce-o fi cu ea de nu înflorește? Nu-mi simte căldura? Nu știe cine sunt eu? se-ntrebă acesta.

- Poate n-are flori, îi răspunseră florile, soarelui.

- N-am haine frumoase și nu mă pot arăta vouă așa, se auzi glasul în lăcrimat al tulpiniței plâpânde. Soarele își petrecu razele în jurul ei și-i șopti: - Am să-ți croiesc eu una. Arată-te numai. Și-atunci, floarea se deschise. Strălucea ca soarele, iar rochița-i de raze aurii umplea de căldură, câmpia. Șoptind între ele florile îi găsiră un nume. Și-ncepură să cânta: "Tu ești DIA-PĂPĂDIA/ Ce umple câmpia, /De rază, de soare /În amiaza mare." Dia-Păpădia își ridică ochii de raze spre soare. -Ești floarea mea de raze și de-acum, luminează și zboară spre mine, murmură soarele privind-o cu drag. Și de atunci, Dia-Păpădia nu se mai pierde-n câmpie, iar floarea-i de raze pornește în mângâierea vântului spre casa soarelui. Așa, în fiecare zi de vară. [33]

Reflecții: Care este ideea acestei parabole? De ce trebuie să ne controlăm gândurile negative? Care ar fi consecințele unei gândiri negative?

Nu este suficient să știi doar că este bine să gândești pozitiv, trebuie să știi și cum s-o faci!

4. Activitatea „Până la limită” [72, p.16]

Scop: contribuie la dezvoltarea abilităților de control a comportamentului în situații de risc, la fel oferă material pentru discuții la tema: care comportament contribuie la obținerea succesului? De obicei, cei care nu ajung până la limită, sunt dominați de motivația de a evita eșecul.

Material necesar: o basma, cretă colorată

Descriere: Participanților li se leagă ochii și sunt rugați să ajungă până la o limită indicată, situată la o distanță de 5-6 m de la linia de start. Sunt rugați să se oprească atunci când ei consideră că au ajuns la linia indicată. Moderatorul are grijă ca participanții să nu se lovească și să nu schimbe direcția. În caz că grupa este mai mare de 12 persoane, e de dorit să fie împărțită în subgrupe. Dacă timpul permite, se poate de oferit participanților câte două încercări. Învingător este considerat cel care se oprește cel mai exact.

Reflecții: Care au fost dificultățile exercițiului dat? De ce v-ați condus atunci când ați decis să vă opriți? Care sunt calitățile, din punctul dvs de vedere, ce contribuie la succesul în acest exercițiu?

5. Exercițiul „Pozitivarea zilei, dimineața la trezire” [47, p.117]

Scop: Dezvoltării abilităților de pregătire interioară, pentru a înfrunta în mod pozitiv situații negative.

Materiale necesare: muzică pentru relaxare

Descriere: Moderatorul anunță: „Unul din segmentele de timp cele mai propice și mai facile pentru a pozitiva ziua îl reprezintă momentul trezirii, chiar înaintea de a deschide ochii. În aceste

clipe, creierul se găsește exact în starea alfa, momentul ideal pentru a vizualiza tot ce am dori să se întâmple și să se realizeze mai bine în timpul zilei. Să experimentăm:

1. Sunteți în pat și tocmai v-ați trezit. Păstrați ochii închiși și vizualizați momentele importante ale zilei timp de câteva secunde.
2. Rezervați suficient timp pentru a vizualiza primul eveniment important și imaginați-vă că totul se petrece foarte bine, ca într-o lume ideală: ați prezentat raportul, ați oferit prelegerea deschisă, ați reușit să convingeți șefa catedrei să vă permiteți să plecați la o stagiere, etc. Examinați tot ceea ce faceți, ascultați cu atenție tot ce se spune și apreciați intens toate senzațiile benefice ale acestei vizualizări.
3. Treceți astfel în revistă fiecare eveniment important al zilei.
4. Deschideți acum ochii și fiți atent, pe toată durata zilei, la ce se va întâmpla pozitiv în treburile dvs. Excelente surprize vă așteaptă!”

Comentarii: Necătând la simplitatea tehnicii date, ea ajută mult la repolarizarea gândirii. Încercați-o și vă veți convinge că gândirea pozitivă este pasul cel mai mare în drum spre succese.

6 Exercițiul „Autotreningul gândirii pozitive”

Scop: însușirea metodelor de autotrening a gândirii pozitive

Describe:

a) *tehnica “Tăiem și aruncăm”:* Ajută la combaterea gândurilor negative. Dacă apar gânduri de genul: „mie iarăși nimic nu mi se va primi...”, „n-are nici un rost...” atunci „tăiați și aruncați”. Faceți asta printr-un gest rapid cu mâna dreaptă, de parcă ați tăia ceva și aruncați. Încercați să vizualizați această mișcare. După ce ați aruncat, încercați să vizualizați procesul de înlocuire a gândului precedent cu ceva mai pozitiv. Vizualizați cum ideea pozitivă prinde rădăcini. Totul va fi bine!

b) *tehnica „Baloanele de săpun”:* Dacă vă este frică să realizați ceva, încercați să vă desenați schematic pe o foaie. Pe de o parte desenați cum ies din cap baloane de săpun. În fiecare balon scrieți câte un gând care nu vă lasă în pace, vă montează negativ: „Eu nu pot.”, „N-o să mă isprăvesc”, „N-o să reușesc”. Iar din altă parte desenați cum zboară spre baloane săgeți pe care scrieți „Eu pot”, „O să reușesc”, „O să mă descurc”. Desenați explozia la fiecare balon de săpun. Accentuați încă o dată cu pixul enunțurile pozitive.

c) *tehnica „Etichieta”:* Dacă vă macină un gând negativ, încercați să vă îndepărtați de ia (imaginativ) și să o observați dintr-o parte. Puteți, nu numai să vizualizați scoaterea acestei idei din capul dvs, dar și să îndepliniți careva acțiuni asupra ei. De exemplu, să o colorați cu o culoare

aprinsă. Trebuie să ținem minte, că gândurile negative au putere asupra noastră numai dacă le permitem să ne blocheze conștiința și să dea naștere la emoții negative. Odată ce încetați să reacționați, ele își pierd din putere. Repetați de câte ori puteți: „Aceasta este doar un gând negativ, nu e realitatea!”

d) *tehnica „Premărirea”*: Gândul negativ mai poate fi distrus și prin premărirea și transformarea lui în ceva haios.

e) *tehnica „Recunoașterea calităților”*: Ajută în caz de autocritică ridicată. Una din recomandări e să conștețitiți că dvs ca și alți oameni nu puteți și nici nu trebuie să fiți perfect, ideal. Dar sunteți suficient de bun pentru a trăi, bucura de viață și a avea succes. Așa că în fiecare dimineață, priviți-vă în ochi în oglindă și spuneți, cel puțin de trei ori: ”Nu sunt idealul, dar sunt suficient de bun/ă, deștept/ă, frumos/ă, sănătos/ă ca să am dreptul să trăiesc sub soare”. Zâmbiți!!!!

7. Evaluarea

8. Ritualul de adio

ȘEDINȚA nr.12.

Scop: Consolidarea materialului, evaluarea progresului participanților.

1. Exercițiul „Plicul cu urări de bine” [84, p. 179]

Scop: creșterea autoaprecierii prin utilizarea feedbackc pozitiv.

Materiale necesare: plicuri cu numele și prenumele participanților, a moderatorilor, foi pentru notițe, pixuri

Descriere: Fiecare participant trebuie sa scrie pe o foaie urări de bine, mulțumiri, tot ce cred ei de cuviința pentru fiecare membru al grupului. Activitatea se încheie atunci când toți și-au primit urările de bine.

2. Povestea terapeutică „Căminul” (în baza parabolei Căminul) (Anexa 5.7)

Scop: Identificarea părților negative a workcoholic-cismului; determinarea calităților esențiale necesare pentru depășirea dependenței de muncă.

Descriere: Participanții sunt rugați să se așeze în cerc. Moderatorul anunță: În continuare voi prezenta o poveste, care sper să vă trezească curiozitatea.

Reflecții: Cum credeți care este mesajul acestei povești? Cum ați defini starea în care se află eroul nostru? Cum credeți care a fost greșeala „Căminului”? Da a oamenilor? De ce „Căminul” n-a înțeles unde a greșit? S-a simțit cineva ca și “Caminul” nostru vreo dată? Cum ați depășit situația

dată? Ce recomandări ați face „Căminului”? Cum ați schimba voi povestea ca să aibă un final fericit?

Comentariu: Foarte des persoanele workcoholice ajung la ardere emoțională. Prețul individual pentru AE este foarte mare. Sindromul burnout erodează sănătatea, stima de sine, creează tensiuni în relațiile cu familia, prietenii și colegii. Scăderea performanței și sentimentul de incompetență crează un cerc vicios ce duce la disperare. Victimele arderii emoționale sunt nerăbdătoare, prea critice, suspicioase și sunt convinse că toată lumea vrea să li facă viața dificilă. De aceea este important ca la primele simptome ale workcoholism-ului să intervenim, atât la nivel individual cât și la nivel organizațional, preîntâmpinând dezvoltarea arderii emoționale

3. Exercițiul „Valiza” [60]

Scop: Să ofere feedback pozitiv altor persoane cu privire la transformările realizate.

Descriere: Pe spatele fiecărui participant se prinde câte o foaie curată. Moderatorul anunță că, de regulă, „pentru a pleca în călătorie oamenii își pregătesc o valiză cu toate cele necesare. La fel și noi, astăzi, plecăm în lumea mare și avem nevoie de o valiză, pe care ne ajută s-o strângem toți ceilalți membri ai grupului. În această valiză veți pune ceea, ce considerați că-l va ajuta pe posesor în relațiile sale cu alte persoane, adică acele lucruri și calități, pe care le admirați sau apreciați la el, precum și sfaturi, doleanțe. E necesar să-i amintiți și trăsăturile negative, de care posesorul trebuie să se debaraseze pentru ca viața lui să devină mai plăcută și productivă. Începeți!”. Este necesar ca toți participanții să primească câte un mesaj de adio de la ceilalți membri ai grupului. Participanții își vor lua foile acasă ca amintire.

Notă: se va scrie direct pe foaia prinsă de spate.

4. Discuții la tema: Ce am învățat eu despre arderea emoțională

Scop: Identificarea gradului de percepere și memorizare a informației despre arderea emoțională.

Descriere: Participanții sunt rugați să răspundă la următoarele întrebări:

- Ce este AE?
- Cine poate dezvolta AE?
- Cum identificăm o persoană cu AE?
- Care sunt principalele cauze de ardere a profesorilor?
- Cum ajutăm o persoană arsă?
- Cum prevenim AE?

Discuții libere.

5.Evaluarea nivelului Arderii Emoționale

Se aplică chestionarul „Arderea emoțională” după Maslach

6. Ancheta „Evaluarea ședințelor”

Scop: evaluarea reușitei moderatorului și trainingului.

Fiecare participant răspunde la Ancheta „Evaluarea ședințelor”.(Anexa 5.8)

ANEXA 5. Programul de de diminuare și prevenire a sindromului arderii emoționale la profesori (fișe de lucru)

Anexa 5.1. Fișa de lucru „*Cele cinci realizări ale mele*”

Realizarea 1.....

Ce sentiment fericit și pozitiv simțiți?.....

Realizarea 2.....

Ce sentiment fericit și pozitiv simțiți?.....

Realizarea 3.....

Ce sentiment fericit și pozitiv simțiți?.....

Realizarea 4.....

Ce sentiment fericit și pozitiv simțiți?.....

Realizarea 5.....

Ce sentiment fericit și pozitiv simțiți?.....

Anexa 5.2. Fișa de lucru *Atingerea obiectivelor*

Ce vreau să fac? Ce obiectiv vreau să ating?

.....

Ce avantaj îmi va aduce acest obiectiv?

.....

Pot să vizualizez acest obiectiv cu toate avantajele sale?

.....

Vizualizându-le de ce anume sau de ce element am nevoie pentru a-l realiza?

.....

Ierarhizez acțiunile de întreprins după priorități:

1.

2.

3.

4.

5.

Ce trebuie să fac, pentru a realiza fiecare dintre aceste acțiuni?

1.

2.

3.

4.

5.

Există obstacole în realizarea lor? Dacă da, care? Ce pot face pentru a le înlătura?

1.

2.

3.

4.

5.

Îmi propun un termen deși îmi fixez o dată precisă, pentru realizarea fiecărei acțiuni:

Decid că acțiunea nr. 1 trebuie realizată până pe.....

Decid că acțiunea nr. 2 trebuie realizată până pe.....

Decid că acțiunea nr. 3 trebuie realizată până pe.....

Decid că acțiunea nr. 4 trebuie realizată până pe.....

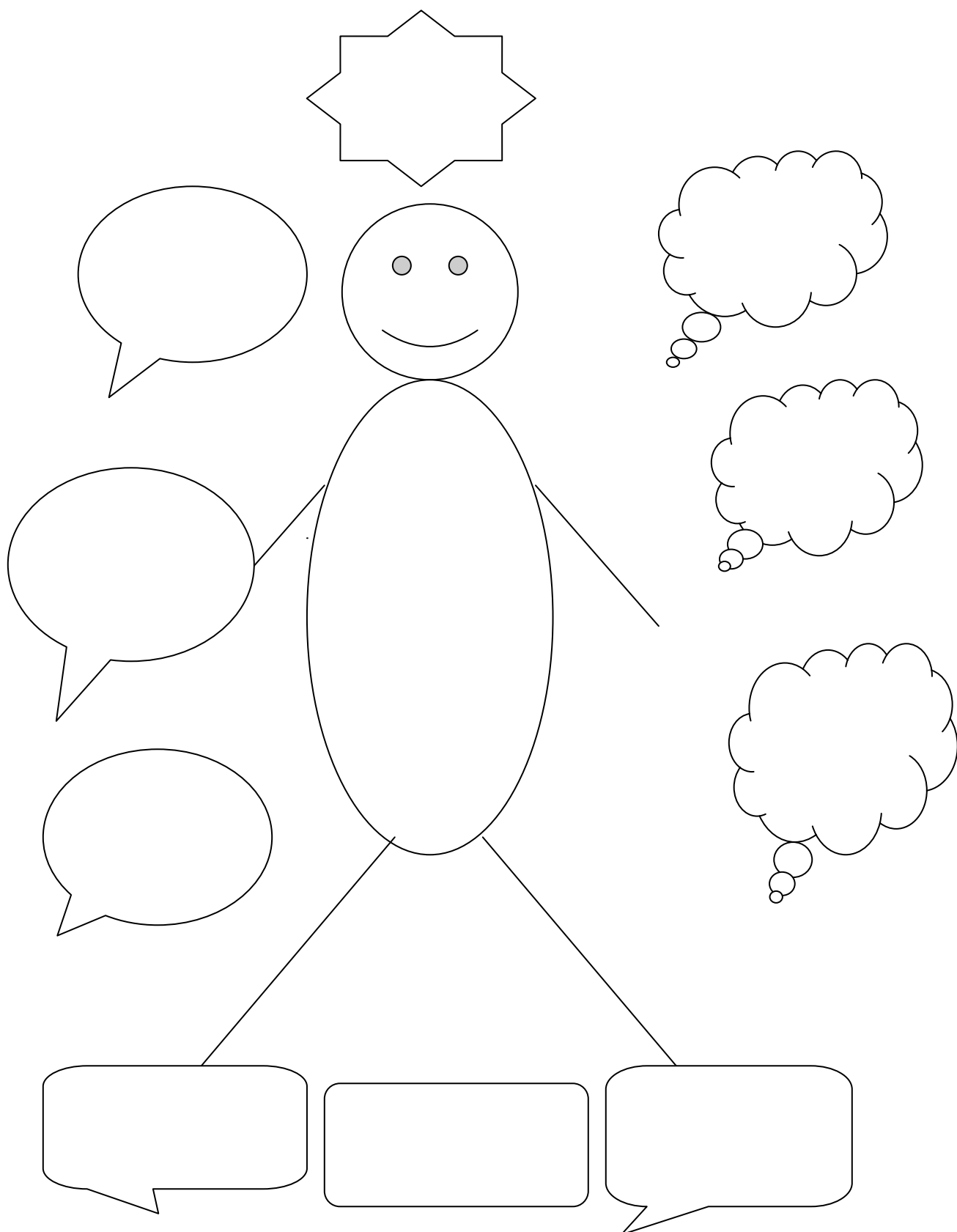
Decid că acțiunea nr. 5 trebuie realizată până pe.....

Mă angajez să respect, sub cuvînd de onoare, datele pe care mi le-am fixat.

Scriu la....., Data

Semnătura

ANEXA 5.3. Fișa de lucru „EU SUNT...”



Anexa 5.4. Fișa de lucru „Ce auziți din partea colegilor (și a altor persoane) privitor la...”.

.... fizicul dvs?

Pozitiv.....

Negativ.....

Este justificat?.....

Cum știți?.....

....aspectul dvs?

Pozitiv.....

Negativ.....

Este justificat?.....

Cum știți?.....

....comportamentul dvs?

Pozitiv.....

Negativ.....

Este justificat?.....

Cum știți?.....

....psihologia dvs?

Pozitiv.....

Negativ.....

Este justificat?.....

Cum știți?.....

....relațiile cu ceilalți?

Pozitiv.....

Negativ.....

Este justificat?.....

Cum știți?.....

....felul dvs de a vedea și de a gândi?

Pozitiv.....

Negativ.....

Este justificat?.....

Cum știți?.....

Pentru că sunteți cu adevărat apreciat?

Este justificat?.....

Cum știți?.....

Anexa 5.5. Fișa de lucru, Studiul de caz

Fișa de lucru, Studiul de caz

Irina, doctor în politologie, 36 de ani, activează la USM, stagiul de muncă 10 ani, casatorită, are un copil.

„Stresul cronic nu este tot timpul efectul unei munci grele. Mulți oameni, printre care sunt și eu, au un regim de muncă destul de intens și s-au simțit fericiți anume datorită muncii. În cazul meu, stresul, emoțiile, dispoziția negativă permanentă a apărut, mai curând, drept consecință a încercării cu orice preț să reușesc totul. Această dorință de a le reuși pe toate are un efect contraproductiv..., eu nu reușesc nimic, nu pot face nici cele mai elementare lucruri, pe care altădată le făceam într-o oră, acum nu le reușesc. N-am crezut că o să ajung să doresc să părăsesc catedra.... Mi-am dorit tot timpul să predau și mi-am apreciat responsabilitățile legate de serviciu foarte serios. Acum îmi urăsc serviciul, soțul îmi spune că am devenit foarte irascibilă, strig la toți și mă aprind de la tot fleacul... De multe ori fetița mea îmi reproșează că nu mai pregătesc bucatele ei preferate, că recurg tot mai des la semifabricate sau tartine... Am început chiar să întârzii conștient la ore..., ca să petrec cât mai puțin timp cu studenții. Mă simt foarte de obosită și depășită de multitudinea de cerințe venite de acasă, de la serviciu”, Irina, 36 ani.

Irina este una dintre profesoarele care a participat benevol la investigația noastră. Fiind identificată cu un nivel maxim al arderii emoționale, am rugat-o să povestească despre trăirile sale. A acceptat întâlnirea noastră cam greu, abia după ce a fost contactată de o cunoștință comună. Prima întâlnire a eșuat, ea n-a vrut să recunoască că se simte arsă emoțional, a început să se justifice și să fie chiar un pic agresivă. A doua întâlnire a avut loc întâmplător în sala de așteptare a medicului dentist, la care ambele aveam programare. Medicul, din fericire pentru mine, a întârziat, așa că am mers să luăm un ceai. Ne-am comportat ambele de parcă prima întâlnire nici nu ar fi avut loc. Eu n-am deschis subiectul arderii emoționale. Peste vreo 15 minute de discuții, ea singură a început să povestească cât de obosită se simte și cât de puțini oameni pot să înțeleagă cum poți să te simți obosită dimineața, când te trezești.

„Am fost chiar și la medicul de familie, am dat niște analize, apoi mi s-a dat o îndreptare la neurolog. Nu vreau să merg la neurolog, eu sunt sănătoasă..., dar, în același timp, vreau să-mi restabilesc echilibrul și armonia, în primul rând, în familie. Serviciul cred că o să-l schimb, nu mai am satisfacția de altădată, studenții nu vor să învețe, în fiecare an șefa de catedră îmi dă cursuri noi, eu nu reușesc fizic să mă pregătesc. Și când văd că unii studenți nici nu ascultă ceea ce eu am pregătit serile și nopțile în șir, nu vreau să-mi mai pierd sănătatea cu ei”.

La recomandarea mea, a urmat ședințele Programului de reducere și prevenire a SAE.

Anexa 5.6 Blocul informativ „*Sindromul Arderii Emoționale la profesori: cauze, simptome, consecințe*”

Fenomenul arderii emoționale: teorii și definiții

Problema arderii emoționale a angajaților este în atenția psihologilor mai bine de 40 de ani. Dacă e să ne referim la datele obținute de cercetătorii străini, atunci în Europa de Est și de Vest, practic 60-70% din profesori sînt afectați de stresul profesional și 30% din ei prezintă simptome evidente de ardere emoțională. Practic, arderea emoțională capătă un aspect de epidemie. La prima vedere, s-ar părea că ceva nu este în regulă cu noi oamenii de am devenit atât de vulnerabili stresului. Totuși, majoritatea specialiștilor sunt de părerea că de fapt, ceea ce s-a schimbat fundamental este locul și modul nostru de lucru. Astăzi, serviciul a devenit un loc rece, ostil, un mediu pretențios ceea ce duce la epuizarea emoțională, fizică și spirituală. Cerințele zilnice exagerate legate de serviciu, de familie și de performanța noastră proprie nu face altceva decât să erodeze energia și entuziasmul nostru. Ca rezultat organismul nostru nu reușește să facă față situației stresante și se dezvoltă arderea emoțională.

Prima abordare a fost cea *clinică*, avându-l ca reprezentant pe psihianalistul american *Herbert Freudenberg*. Autorul a introdus pentru prima dată termenul de *burnout* în terminologia medicală și psihologică în anul 1974, într-un articol intitulat *Staff burn-out*. Psihianalistul s-a inspirat dintr-o nuvelă *Un caz Burn-out*, scrisă în 1960 de Graham Greene, care descria trăirile unui personaj consumat emoțional de cerințele cotidiene. Ulterior Freudenberg, utilizează noțiunea pentru a desemna eșuarea, uzura și epuizarea energiei sau resurselor care îi provoacă individului o scădere globală a întregului potențial.

Cea care a reușit să separe conținutul sindromului arderii emoționale de cel al distresului a fost *Christina Maslach*, (1976, 1981, 1986, 1993). Ea împreună cu *Susan E. Jackson* au stat la baza abordării *social- psihologică* a sindromului burnout. După autori arderea emoțională apare ca rezultat al acumulării interne a emoțiilor negative fără posibilitatea de a le exterioriza sau elibera. După Maslach, arderea emoțională se caracterizează ca o stare de oboseală psihică și decepționare și apare, la oamenii cu așa numitele profesii ajutoare (helpere). În anul 1986, C. Maslach identifică trei componente ale sindromului arderii emoționale: istovire emoțională, depersonalizare, reducerea realizărilor personale.

Dezvoltarea sindromului de ardere emoțională este anticipată de o perioadă de activitate intensă, când persoana este complet cuprinsă de lucru, în detrimentul necesităților sale din alte domenii ale

vieții. Aceasta duce la dezvoltarea primului semn al arderii emoționale – istovirea emoțională. *Istovirea emoțională* se exprimă prin senzația de oboseală și dezechilibru emoțional, provocat de lucru. Senzația de oboseală nu trece după somnul de noapte. După perioada de odihnă (week-end, concediu) ea devine mai puțin exprimată, dar o dată cu întoarcerea la serviciu se restabilește cu aceeași intensitate.

A doua componentă a sindromului burnout este *depersonalizarea*. În sfera socială, depersonalizarea presupune lipsa emoțiilor, relația inumană și cinică cu clientul, care se adresează pentru tratament, consultare, studiere etc. Clientul este primit ca un obiect depersonalizat. La persoana cu arderea emoțională poate apărea iluzia, că toate problemele și necazurile clientului i-au fost date ca răsplată. Atitudinea negativă cauzează pesimismul, lipsa dorinței de a comunica, ignorarea clientului.

Reducerea realizărilor personale, sau a treia componentă a arderii emoționale, este însoțită de scăderea autoaprecierii persoanei. Principalele manifestări ale simptomului sunt: tendința spre aprecierea negativă a sa, a realizărilor sale profesionale și a succeselor. Negativism în relație cu obligațiunile de serviciu, scăderea motivației profesionale etc. În acest caz deja se poate vorbi despre o ardere completă a specialistului. Persoana încă păstrează aspectul respectabil, dar la o studiere mai profundă, vor deveni evidente „privirile goale” și „inima rece”: toată lumea i-a devenit indiferentă. Cât n-ar fi de paradoxal, dar sindromul de ardere reprezintă un gen de mecanism de apărare al organismului, deoarece impune dozarea și împărțirea economă a resurselor energetice.

Simptomele SAE

Există o serie de simptome, care ne pot indica faptul că organismul nostru este epuizat.

Simptomele, legate de starea fizică, mărturisesc despre faptul, că în organism au loc procese, capabile să provoace dereglarea sănătății. La așa simptome se referă:

- Oboseala exagerată, apatia, • Răceli dese, greață, cefalee
- Cardialgii, hipo-sau hipertensiune arterială, • Accese de sufocare, simptome astmatice
- Hipertranspirație, • Dureri musculare, înțepături în piept
- Dereglări de somn, insomnie

Simptomele legate de relațiile sociale, apar la contactul persoanei cu colegii, clienții, rudele și oamenii apropiați, La ele se referă:

- Apariția neliniștei în situațiile în care anterior nu apărea
- Irascibilitatea și agresivitatea în comunicarea cu cei din jur

- Lipsa dorinței de a lucra
- Lipsa contactului cu clienții și/sau lipsa dorinței de a îmbunătăți calitatea lucrului
- Formalismul în lucru, comportament stereotipic, împotrivirea către schimbări, neacceptarea tuturor începuturilor creative.
- Atitudinea cinică față de clienți, de lucru
- Respingerea alimentelor sau bulemia
- Abuzarea de substanțe chimice, care modifică conștiința (alcoolul, fumatul, pastile etc)
- Implicarea în jocurile de azart.

Simptomele intrapersonale se referă la procesele, care au loc în interiorul omului și care determină schimbarea atitudinii către sine, către propriile fapte, gânduri și emoții. La ele se referă:

- Simțul de milă exagerat față de sine, • Senzația de inutilitate personală
- Senzația de vină, • Neliniște, frică
- Autoaprecierea scăzută, • Pesimism
- Istovirea psihică, • Dubii în privința eficacității lucrului.

Cercetările efectuate pe profesori, relevă faptul că arderea emoțională este asociată cu un număr de variabile, incluzându-le pe cele intrinseci profesiei, pe cele care se referă la particularități individuale și pe cele legate de organizație.

Factorii predispozanți

Variabile generale: prezintă un grup de variabile ce caracterizează în mod general subiecții cercetați. În urma mai multor studii, au fost identificate acele variabile, care au importanță în dezvoltarea arderii emoționale la profesori: genul, vârstă, stadiu profesional, starea civilă / statutul marital și tipul instituției de învățământ în care activează subiectul cercetat.

Factorii organizaționali. Astăzi, sindromul *burnout* este abordat întâi de toate ca o problemă ce ține de locul de muncă și doar în al doilea rând ca o problemă individuală. Deși unele persoane pot fi mai predispuse la epuizare decât altele, directorii pot contribui la evitarea apariției ei, printr-un management corect. Printre factorii organizaționali, care contribuie cel mai mult la dezvoltarea sindromului *burnout* sunt suprasarcina, conflictul de rol, ambiguitatea rolului, autonomia și luarea deciziei, climatul din auditoriu, suportul social.

Factorii personali. Constatările din literatura de specialitate indică faptul că personalitatea indivizilor poate influența atât manifestare arderii emoționale, cât și predispoziția cuiva la epuizare. Pentru unii

profesori, problemele de la serviciu sunt percepute ca provocări, pentru alții ca amenințări. Primul grup de profesori, vor fi motivați să rezolve problemele, al doilea grup vor reacționa prin stres și într-un final prin ardere emoțională. Nivelul de implicare, percepția importanței evenimentelor și capacitatea de a rezista presiunii de la locul de muncă determină vulnerabilitatea la epuizarea profesională. Nu există un consens vis a vis de profilul individului predispus la ardere. În general, se consideră că aceste persoane sunt deosebit de sensibile la nevoile altora și au o empatie mare pentru suferința altora. Există totuși un grup de factori personali, care au fost acceptați de majoritatea specialiștilor în domeniu ca fiind de risc în apariția arderii emoționale. Aceștea sunt: imaginea de sine, locus de control, tipul A de personalitate.

Consecințele SAE

Prețul individual pentru arderea emoțională este foarte mare. Sindromul burnout erodează sănătatea, stima de sine, creează tensiuni în relațiile cu familia, prietenii și colegii. Scăderea performanței și sentimentul de incompetență crează un cerc vicios ce duce la disperare. În cele din urmă, dacă persoanei arse nu i se acordă ajutorul necesar, conform mai multor autori, poate apărea depresia și alte boli psihosomatice. Consecințele arderii emoționale le putem găsi atât la nivel individual cât și la nivel organizațional. *Scăderea autoaprecierii* este rezultatul conștientizării eșecului a incapacității de a face față situației și a nerealizării așteptărilor proprii. Crește iritabilitate iar frustrările minore pot duce la o explozii de furie. Profesorii arși devin din ce în ce mai puțin capabile să facă față responsabilitățile și presiunilor de la serviciu, ceea ce *scade performanța*. Sindromul burnout poate fi "*contagios*". Angajați care suferă de epuizare devin conflictogeni, perturbând ritmul și sarcinile comune de lucru. Drept consecință, apare riscul ca arderea emoțională să-i afecteze și pe ceilalți angajați. Profesorii care se confruntă cu sindromul burnout iau problemele lor acasă și provoacă necazuri și nefericire familiilor și prietenilor. Astfel sunt afectate și *relațiile interpersonale*. Odată cu înrăutățirea relațiilor interpersonale cadrele didactice primesc mai puțin sprijin în viața lor personală, astfel în combinație cu problemele de serviciu și poate dezvolta depresia.

Instituțiile de învățământ nu vor să recunoască impactul deplin al epuizării profesionale. Deseori problema este ignorată, până când acesta devine atât de gravă încât părinții și elevii se plâng și directorul este obligat să ia măsuri. Unii profesori renunță la predare la cariera pedagogică în general, necăfind la faptul că a fost o dată o sursă de bucurie și de identificare personală. Această soluție convine administrației, care scapă în așa fel de probleme, ceea ce explică *exodul* mare al profesorilor din instituții de învățământ și *pensionarea* mai devreme. Alți profesori, necătând la

arderea emoțională, continuă să lucreze. Evident că calitatea muncii îndeplinite lasă mult de dorit. *Rata de boală* la acești profesori este destul de mare ceea ce duce la *apsenteismul* de la serviciu. Trebuie să distingem între absența temporară și permanentă. Absențele temporare, scurte și repetate - apare mai ales în situații de stres, de multe ori, în faza de început a burnout-ului. Absențe continue ne vorbesc de arderea emoțională ca proces.

În concluzie putem spune că sindromul burnout afectează sănătatea, stima de sine, creează tensiuni în relațiile cu familia, prietenii și colegii, duce la scăderea performanței, absenteismul de la serviciu și exodul din profesie. Tocmai de aceea arderea emoțională trebuie prevenită și nu ignorată, în caz de apariție.

Anexa 5.7 Povestea terapeutică „Căminul”

Trăia o dată un „Cămin”. Mare, din cărămidă, trainic, responsabil și foarte darnic. Avea o capacitate mare de muncă și necesitate de a ajuta oamenii. Din fericire, trebuința lui coincidea cu necesitățile oamenilor. Astfel cum venea toamna, până primăvara „Căminul” era în centrul atenției. Toți oamenii erau în jurul lui, îi împărtășau bucuriile, necazurile, îl lăudau, ceea ce îl făcea foarte fericit. „Ce bun este „Căminul” nostru!” „Cât de altruist, deși toată ziua arde, nimic nu cere în schimb!” „Ce ne-am face noi fără dânsul!” Lauda permanentă și recurgerea la serviciul lui l-a făcut pe „Cămin” să creadă că este indispensabil oamenilor. Și iată că într-o zi i-a venit o idee, ce ar fi dacă ar lucra non stop, fără concediu. Zis și făcut. A tras „Căminul” aer în piept și a început să lucreze și mai mult, încălzea zi și noapte. De atâta muncă nici n-a observat că a venit vara. Afară soare, cald, da în mijlocul casei un cămin ce arde. De la o vreme observă că oamenii nu mai stau lângă el, se şușotesc și tot mai des îi aruncă enunțuri tăioase. „Ce e cu „Căminul” nostru, chiar nu vede că nu avem nevoie de căldură?” „Ne doare capul, nu mai putem sta în casă!” Și într-o zi, au plecat, l-au lăsat singur. S-a supărat „Căminul” pe oameni: „Nu înțeleg, pentru același lucru la început m-au lăudat, acum mă ceartă?” Sărmanul „Cămin”, el nu înțelege că poți să iei cu forța ceva da să dai nu poți. Ca să fii apreciat și împlinit, e puțin să ai dorința să ajuți pe cineva, cel mai important să ai pe cine ajuta, să fii solicitat. În caz contrar, riști să fii neînțeleș, refuzat și în final epuizat.

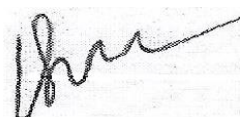
Anexa 5.8 Ancheta „Evaluarea ședințelor” .

1. Cum apreciați, în general, trainingul? *Slab, bine, foarte bine.*
2. Cum apreciați activitatea moderatorului? *Slab, bine, foarte bine.*
3. Cum apreciați utilitatea trainingului? *Slab, bine, foarte bine.*
4. Cât de bine și-a atins scopul trainingul? *Slab, bine, foarte bine.*
5. Recomandări:

DECLARAȚIA PRIVIND ASUMAREA RĂSPUNDERII

Subsemnata, declar pe proprie răspundere că materialele prezentate în teza de doctorat se referă la propriile activități și realizări, în caz contrar urmând să suport consecințele în conformitate cu legislația în vigoare.

Gorincioi Veronica

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Gorincioi Veronica', written over a light gray rectangular background.

Data 21 mai 2015

CURRICULUM VITAE

Numele: Gorincioi
Prenumele: Veronica
Adresa: 4, str. Studenților, ap.27, Chișinău, Stauceni,
Republica Moldova
Telefon: (373 22) 327324
e-mail: gorincioi_veronica@yahoo.fr
Data, anul nașterii: 25. 05. 1977
Starea civilă: căsătorită, 1 copil



Studii

2008-2014 Doctorandă, Universitatea de Stat din Moldova, Facultatea de Psihologie și Pedagogie, specialitatea: psihologie generală, Chișinău.
2001-2002 Diplomă de master în psihologie, Seria AM № 001494, specialitatea psihologie, Universitatea de Stat din Moldova, Chișinău
1997-2001 Diplomă de studii superioare Seria AL № 0042840, specialitatea psihologie, profesor de psihologie, Universitatea de Stat din Moldova.
1999-2001 Colegiul Invizibil din Moldova
1992-1997 Diplomă de studii superioare de scurtă durată, Seria AC № 010227, specialitatea medicină generală, Colegiul de Medicina din Bălți
1983-1992 Atestat de studii medii incomplete, Școala medie din comuna Hădărăuți

Experiența profesională

2013- prezent – coordonator de proiecte, Institutul de Studii Europene din Moldova, Chișinău
2010- 2013 –concediu de maternitate
2005-2009 – Universitatea de Stat din Moldova, Chișinău, lector (psihologia generală, psihologia socială)
2002- 2007 – redactor Săptămânalul „Democrația”, Chișinău
2003- 2005 – coordonator de proiecte, Institutul de Studii Europene din Moldova, Chișinău
2001-2003 – responsabil Relații cu Publicul , Centrul de Formare Europeană din Moldova, Chișinău

Participări la foruri științifice internaționale și locale

- 1) Conferință Științifică cu participare internațională, Universitatea de Stat din Moldova „Schimbarea în paradigma și practica educațională”, *Aspecte ale sindromului arderii emoționale la profesori*, Chișinău, 2008
- 2) Conferință Științifică Internațională, Ministerul Educației al Republicii Moldova, Academia de Științe din Moldova, Institutul de Științe ale Educației „Optimizarea învățământului în contextul societății bazate pe cunoaștere”, *Arderea emoțională la profesori din perspectiva de gen*, Chișinău, 2012
- 3) Conferința Științifică Națională cu participare internațională "Creșterea impactului cercetării și dezvoltarea capacității de inovare" dedicată aniversării 65 de la fondarea Universității de Stat din Moldova, *Implicații ale temperamentului în manifestarea arderii emoționale*, Chișinău, 2011
- 4) Conferință Științifică Internațională, Institutul de Științe ale Educației, „Învățământul postmodern între eficiență și funcționalitate”, *Rolul satisfacției în muncă în manifestarea arderii emoționale la profesori din perspectiva de gen*, Chișinău, 2013
- 5) Conferință Științifică Internațională, Institutul de Științe ale Educației „Educație pentru dezvoltare durabilă: inovare, competitivitate, eficiență”, *Schimbările din sistemul de învățământ și arderea emoțională*, Chișinău, 2013;
- 6) Conferință Științifică Internațională, Universitatea „Alexandru Ioan Cuza” din Iași, „Gen, muncă, familie și schimbare”, *„Sindromul arderii emoționale și satisfacție în muncă la cadrele didactice universitare din perspectiva de gen ”*, Iași, 2013;
- 7) Conferință Științifică, Universitatea de Stat din Moldova, „Integrare prin Cercetare și inovare”, *Impactul satisfacției în muncă asupra arderii emoționale la profesorii universitari*, Chișinău, 2013

Lucrări științifice publicate:

- 1) Gorincioi, V., Aspecte ale sindromului arderii emoționale la profesori, în materialele Conferinței Științifice cu participare internațională, USM, „Schimbarea în paradigma și practica educațională”, Chișinău, 2008 Vol.I, p.. 286-290.
- 2) Gorincioi, V., De la stres la sindromul arderii emoționale, *Studia Universitatis*, Chișinău, 2008, Nr, 9(19), p. 201-203
- 3) Gorincioi, V., Arderea emoțională la profesorii universitari, *Studia Universitatis*, Chișinău, 2009, Nr, 9(29), p. 225-229
- 4) Gorincioi, V., Implicații ale temperamentului în manifestarea arderii emoționale, în materiilele CȘI, "Creșterea impactului cercetării și dezvoltarea capacității de inovare" dedicată aniversării 65 de la fondarea Universității de Stat din Moldova, Chișinău, 21-22 septembrie 2011, *Studia Universitatis*, Nr, 9(49), p. 139-142.
- 5) Gorincioi, V., Arderea emoțională la profesori din perspectiva de gen, în materialele CȘI, organizat de MERM, AȘRM, IȘE, „Optimizarea învățământului în contextul societății bazate pe cunoaștere”, Chișinău, 2-3 noiembrie, 2012, p. 397-400
- 6) Gorincioi, V., Rolul satisfacției în muncă în manifestarea arderii emoționale la profesori din perspectiva de gen, în materialele CȘI, „Învățământul postmodern între eficiență și funcționalitate” organizat de ISE, Chișinău, 15 noiembrie, 2013
- 7) Gorincioi, V., Schimbările din sistemul de învățământ și arderea emoțională, în materialele CȘI, „Educație pentru dezvoltare durabilă: inovare, competitivitate, eficiență”, organizat de ISE, Chișinău, 18-19 octombrie, 2013
- 8) Gorincioi, V., Sindromul arderii emoționale și satisfacție în muncă la cadrele didactice universitare din perspectiva de gen, în materialele CȘI, „Gen, muncă, familie și schimbare”, organizat de Universitatea „Alexandru Ioan Cuza” din Iași, 20-22 septembrie, 2013.
- 9) Gorincioi, V., Platon Carolina, Stresul și sindromul arderii emoționale la profesorii universitari, *Studia Universitatis*, Chișinău, 2013, Nr, 1, p. 224-228
- 10) Gorincioi, V., Costurile arderii emoționale, sau care sunt consecințele epuizării profesionale, *Studia Universitatis*, Chișinău, 2013, Nr, 1, p. 229-231
- 11) Gorincioi, V., Profilaxia sindromului epuizării profesionale sau ce trebuie de știut pentru a evita arderea profesională, *Studia Universitatis*, 2013, Nr. 5(65), p.. 121-124.
- 12) Gorincioi, V., Temperament structures as risk factors for teachers burnout: a study in the Republic of Moldova, *Journal of Azerbaidjan Institute of State Building and International Relations*, 2013, V. 173-174, p.. 332-339