

INSTITUTUL DE ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI

Cu titlu de manuscris
C.Z.U: 316.613,4;37,091(043.3)

CERLAT RAISA

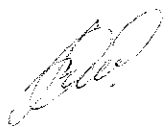
**PARTICULARITĂȚI PSIHOSOCIALE
ALE STABILITĂȚII EMOTIIONALE A CADRELOR
DIDACTICE DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR**

511.03 - PSIHLOGIE SOCIALĂ

Teză de doctor în psihologie

Conducător științific:  **Bucun Nicolae, doctor habilitat în psihologie,
profesor universitar**

Autor:



Cerlat Raisa

CHIȘINĂU, 2019

© Cerlat Raisa, 2019

CUPRINS

ADNOTARE.....	5
LISTA ABREVIERILOR.....	8
INTRODUCERE.....	9
1. REPERE TEORETICO-CONCEPTUALE ALE STABILITĂȚII EMOȚIONALE A CADRELOR DIDACTICE	
1.1. Paradigme conceptuale în cercetarea stabilității emoționale.....	15
1.2. Factori determinanți ai stabilității emoționale a cadrelor didactice din învățământul primar.....	27
1.3. Interferențe ale stabilității emoționale în contextul fenomenelor psihosociale.....	35
1.4. Concluzii la capitolul 1.....	45
2. DEMERSUL EXPERIMENTAL AL CERCETĂRII PARTICULARITĂȚILOR PSIHOSOCIALE ALE STABILITĂȚII EMOȚIONALE A CADRELOR DIDACTICE DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR	
2.1. Designul cercetării.....	46
2.2. Cadrul investigativ al analizei influenței vârstei, vechimii în muncă și a mediului de trai asupra dinamicii nivelului stabilității emoționale a cadrelor didactice.....	52
2.3. Domenii de implicare psihosocială a stabilității emoționale în activitatea profesională a cadrelor didactice din învățământul primar.....	75
2.4. Profiluri social - psihologice ale cadrelor didactice stabile/instabile emoțional.....	121
2.5. Concluzii la capitolul 2.....	125
3. CADRUL FORMATIV AL OPTIMIZĂRII STABILITĂȚII EMOȚIONALE A CADRELOR DIDACTICE DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR	
3.1. Dimensiunile valorificării strategiilor psihologice de dezvoltare a stabilității emoționale a cadrelor didactice din învățământul primar.....	127
3.2. Prevederi structurale ale demersului formativ.....	132
3.3. Evaluarea validității programului de optimizare a stabilității emoționale a cadrelor didactice din învățământul primar.....	135
3.4. Concluzii la capitolul 3.....	142
CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI.....	144
BIBLIOGRAFIE.....	147
ANEXE	
Anexa 1. Instrumente de cercetare aplicate în demersul investigativ.....	161
Anexa 2. Programul dezvoltării experimentale a stabilității emoționale.....	171

Anexa 3. Statistica descriptivă a rezultatelor cercetării.....	209
DECLARAȚIA PRIVIND ASUMAREA RĂSPUNDERII.....	228
CURRICULUM VITAE.....	229

ADNOTARE

Cerlat Raisa. *Particularități psihosociale ale stabilității emoționale a cadrelor didactice din învățământul primar. Teză de doctor în psihologie. Chișinău, 2019.*

Structura tezei: Teza este alcătuită din introducere, 3 capitole, concluzii generale și recomandări, bibliografie din 238 titluri, 3 anexe, 146 pagini text de bază, 44 tabele, 35 figuri. Rezultatele obținute sunt publicate în 14 lucrări științifice.

Cuvinte-cheie: stabilitate emoțională, instabilitate emoțională, cadre didactice, adaptare social-psihologică, reglare emoțională, stres profesional, sindromul *burnout*, satisfacție în muncă.

Domeniul de cercetare: psihologia competențelor socio-emoționale.

Scopul cercetării rezidă în determinarea particularităților psihosociale ale stabilității emoționale și evidențierea modalităților de optimizare a acestora la cadrele didactice din învățământul primar.

Obiectivele cercetării vizează: - Analiza literaturii de specialitate cu referire la problematica stabilității emoționale și a rolului acestora în mediul educațional; - Identificarea influenței vechimii în muncă, a vârstei și mediului de trai asupra dinamicii stabilității emoționale a cadrelor didactice din învățământul primar; - Determinarea impactului psihosocial al stabilității emoționale în activitatea profesională a cadrelor didactice din învățământul primar; - Conceptualizarea profilurilor psihosociale ale cadrelor didactice stabile/instabile emoțional și caracteristica lor prin prisma diferențelor semnificative înregistrate; - Elaborarea, implementarea și validarea experimentală a *Programului de optimizare a nivelului funcțional al stabilității emoționale*.

Problema științifică soluționată în cercetare constă în stabilirea particularităților psihosociale ale stabilității emoționale, fapt ce a contribuit la determinarea impactului său în activitatea profesională a cadrelor didactice din învățământul primar, în vederea elaborării și implementării programului formativ de optimizare a stabilității emoționale.

Noutatea și originalitatea științifică: Pentru prima dată în Republica Moldova, a fost efectuată analiza impactului psihosocial al stabilității emoționale, prin prisma elucidării particularităților psihologice și sociale ale acestora, în contextul activității profesionale a cadrelor didactice din învățământul primar. A fost evidențiată modalitatea în care vechimea în muncă și mediul de trai influențează dinamica stabilității emoționale. Au fost conceptualizate profilurile psihosociale ale cadrelor didactice stabile/instabile emoțional și s-a efectuat caracteristica lor prin prisma diferențelor semnificative înregistrate. A fost validată posibilitatea optimizării stabilității emoționale prin elaborarea și implementarea demersului formativ.

Semnificația teoretică a cercetării este justificată de completarea cadrului teoretico-științific cu informații sintetizate, privind particularitățile psihosociale ale stabilității emoționale a cadrelor didactice din învățământul primar: stabilirea rolului determinantilor interni și externi în dezvoltarea stabilității emoționale; elucidarea componentelor și a funcțiilor stabilității emoționale; evidențierea rolului stabilității emoționale în prevenirea sindromului *burnout* și prezentarea profilurilor psihosociale ale cadrelor didactice stabile/instabile emoțional.

Valoarea aplicativă a lucrării constă în evidențierea sferei de influență a stabilității emoționale în activitatea profesională a cadrelor didactice din învățământul primar, precum și în elaborarea, implementarea și validarea unui program formativ de optimizare a stabilității emoționale a cadrelor didactice.

Implementarea rezultatelor științifice. Rezultatele științifice au fost aplicate în desfășurarea programului formativ de optimizare a stabilității emoționale, servind drept punct de sprijin și în activitatea de consiliere a cadrelor didactice. Materialele prezentate în lucrare au fundamentat editarea ghidului metodologic „Stabilitatea emoțională a cadrelor didactice: modalități de optimizare”. Rezultatele demersului științific pot constitui surse importante de diseminare a materialelor cu caracter formativ în cadrul Platformei on-line „Epistemologia și praxeologia asistenței psihologice a învățării pe tot parcursul vieții” și în cadrul Cursurilor de Psihologie, predate la Universitatea de Stat din Moldova.

ANNOTATION

Cerlat Raisa. *Psychosocial features of emotional stability of teaching staff from primary education*. Doctoral thesis in psychology. Chisinau, 2019.

Thesis's structure: Thesis consists from introduction, 3 chapters, general conclusions and recommendations, bibliography of 238 titles, 3 appendixes, 146 pages base text, 44 tables, 35 figures. The obtaining results are published in 14 scientific work papers.

Key-words: emotional stability, emotional instability, teaching staff, social-psychological adaptability, emotional adjustment, professional stress, syndrome *burnout*, work satisfaction.

The domain of research: psychology of socio-emotional skills.

The aim of research: consists in determination the psychosocial peculiarities of emotional stability and highlighting ways of optimization to teaching staff from primary education.

The objectives of the research target: - The literature review, with reference to the issue of emotional stability and its role in the educational environment; - Identification the influence of the seniority, age and the living environment on the dynamics of the emotional stability of teaching staff from primary education; - Determination of the psychosocial impact of emotional stability in professional activity of teaching staff from primary education; - Conception of the psychosocial profiles of teaching staff emotional stable/unstable and their characteristic through the prism of the recorded significantly differences; - Elaboration, implementation and experimental validation of the *Program of optimization of the functional level of emotional stability*.

The solved scientific problem in the research consists in establishing the psychosocial peculiarities of emotional stability, which it contributed to determination of its impact in professional activity of teachers from primary education, in view of elaboration and implementation the formative program of optimization at the emotional stability.

The novelty and scientific originality: For the first time in the Republic of Moldova was effected the analysis of psychosocial impact of the emotional stability in context of teachers professional activity from primary education. It was established the way in which the seniority and the specific of living environment can influence the dynamic of the emotional stability. The psychosocial profiles of the teachers emotional stable/unstable were conceptualized and their feature was performed through the prism of the obtained significantly differences. The optimization possibility of emotional stability was validated through elaboration and implementation of the formative approach.

Theoretical significance of the research is justified by: the completing of theoretical – scientific framework with synthesized informations concerning the intern and external determinations in development of the emotional stability; elucidation of the emotional stability components and functions; highlighting the role of emotional stability in prevention of *burnout* syndrome and presentation of the psycho-social profile of emotional stable/unstable teachers.

Applicable value of the research consists in highlighting the sphere of influence the emotional stability in teachers professional activity from primary education, as well as in elaboration, implementation and validation a formative program of optimization at the emotional stability of teachers.

Implementing scientific results. The scientific results were applied in the unfolding of formative program of optimization at the emotional stability, serving as a support point also in counseling activity of the teaching staff. The presented materials in the research have grounded the editing of the methodological guide „The emotional stability of teachers: optimization ways”. The results of the scientific approach can be important sources of dissemination of the materials with formative character within the on-line Platform „Epistemology and praxeology of psychological assistance of lifelong learning” and within courses of Psychology, taught at the State University from Moldova.

АННОТАЦИЯ

Черлат Раиса. Психосоциальные особенности эмоциональной стабильности учителей начальных классов. Диссертация на соискание ученой степени доктора психологии. Кишинев, 2019.

Структура диссертации: Работа состоит из введения, трех глав, общих выводов и рекомендаций, библиографии из 238 наименований, 3 приложений, 146 страниц основного текста, включает 44 таблицы и 33 фигуры. Полученные результаты опубликованы в 14 научных статьях.

Ключевые слова: эмоциональная стабильность, невротизм, учителя начальных классов, социально-психологическая адаптация, эмоциональный контроль, профессиональный стресс, эмоциональное выгорание, удовлетворенность работой.

Область исследований: психология социо-эмоциональных компетенций.

Цель научной работы: определить психосоциальные особенности эмоциональной стабильности и выделить пути ее оптимизации у учителей начальных классов.

Задачи исследования: - анализ библиографических источников по проблеме эмоциональной стабильности, в контексте образовательной среды; - выявление влияния возраста, стажа работы и места жительства на динамику эмоциональной стабильности учителей начальных классов; - определение специфики психосоциальных воздействий на эмоциональную стабильность учителей начальных классов в профессиональной деятельности; - концептуализация психосоциальных профилей эмоционально стабильных/нестабильных учителей и их характеристика с точки зрения значимых различий; разработка, - внедрение и экспериментальная валидация *Программы оптимизации функционального уровня эмоциональной стабильности*.

Решенная в исследовании научная проблема заключается в установлении психосоциальных особенностей эмоциональной стабильности, что способствовало определению ее влияния на профессиональную деятельность учителей начальных классов с целью разработки и реализации формирующей программы по оптимизации их эмоциональной стабильности.

Научная новизна и оригинальность. Впервые в Республике Молдова было проанализировано психосоциальное влияние эмоциональной стабильности, путем выяснения ее психологических и социальных особенностей, в контексте профессиональной деятельности учителей начальных классов. Определено, как возраст и место жительства влияют на динамику эмоциональной стабильности. Были концептуализированы социально-психологические профили эмоционально стабильных/нестабильных учителей и выявлены характеристики их значимых различий. Была подтверждена возможность оптимизации эмоциональной стабильности путем разработки и внедрения формирующего подхода.

Теоретическая значимость исследования заключается в дополнении теоретико-научной области синтезированной информацией о психосоциальных особенностях эмоциональной стабильности учителей начальных классов: установление роли внутренних и внешних детерминант в развитии эмоциональной стабильности; выяснении ее компонентов и функций; определении роли эмоциональной стабильности в предотвращении эмоционального выгорания у педагогов и в презентации психосоциальных профилей эмоционально стабильных/нестабильных учителей.

Практическая ценность исследования состоит в выявлении сферы влияния эмоциональной стабильности в профессиональной деятельности учителей начальных классов, а также в разработке, реализации и валидации формирующей программы для оптимизации эмоциональной стабильности педагогов.

Внедрение научных результатов. Научные результаты были использованы в формирующей программе для оптимизации эмоциональной стабильности учителей начальных классов, выступая в качестве ориентиров и в их психологическом консультировании. Материалы, представленные в диссертации, взяты за основу при публикации методического руководства „Эмоциональная устойчивость педагогов: пути оптимизации”. Результаты научного подхода являются важными источниками формирующих материалов онлайн-платформы „Эпистемология и праксиология психологической поддержки обучения взрослых на протяжении жизни”, а также используются в рамках психологических дисциплин, преподаваемых в Государственном Университете Молдовы.

LISTA ABREVIERILOR

SE	- Stabilitate emoțională
CD	- Cadre didactice
CDÎP	- Cadre didactice din învățământul primar
CDSE	- Cadre didactice stabile emoțional
CDIE	- Cadre didactice instabile emoțional
ASP	- Adaptarea social-psihologică
SB	- Sindromul <i>burnout</i>

INTRODUCERE

Actualitatea și importanța problemei abordate

Societatea informațională contemporană, axată pe performanță și pe viteza executării sarcinilor, impune cerințe avansate personalității umane, generând amplificarea trăirilor emoționale. Importanța emoțiilor capătă un contur științific tot mai definit, astfel de subiecte precum inteligența emoțională, stabilitatea emoțională și reglarea emoțională, numărându-se printre cele mai prolifice domenii de cercetare ale psihologiei din ultimele două decenii. Plasate la nivel sociocultural, emoțiile pot avea un rol adaptativ, potențând activitatea de cunoaștere sau dimpotrivă, pot fi disfuncționale. În asemenea condiții, stabilitatea emoțională, indiciu al maturității afective, asigură armonizarea personalității și adaptarea ei eficientă și oportună la ambianța socială. Astfel, nevoia dezvoltării stabilității emoționale se face resimțită, lăsându-și amprenta asupra tuturor manifestărilor personalității, constituindu-se ca factor de eficiență profesională și productivitate acțională, contribuind la susținerea energico-stimulatoare a activității [33, p. 13].

Standarde de comportament emoțional-constructiv au fost căutate încă din timpurile străvechi. Conform concepției lui Aristotel: „emoțiile trebuie să fie prezente în doze potrivite, proporționale cu evenimentul declanșator; trebuie să fie exprimate la timpul cuvenit, să fie în acord cu declanșatorul emoțional și circumstanțele în care acesta a apărut. În fine, trebuie să fie exprimate într-o manieră potrivită, nedăunătoare și să nu împiedice realizarea activității” [208, p. 113].

Presiunea din ce în ce mai mare, pe care ritmul de viață alert o exercită asupra omului modern, constituie o sursă importantă de stres. O multitudine de studii din literatura de specialitate evidențiază consecințele stresului asupra activității de muncă și demonstrează faptul că, în mediul profesional, angajații experimentează frecvent trăiri emoționale negative, stări de instabilitate emoțională, sentimente de nesiguranță, anxietate etc. Printre profesiile puternic afectate de stres, potrivit studiilor [6, 60, 75, 130, 138, 221], cea de *cadru didactic* deține o poziție remarcabilă. Drept surse semnificative ale stresului educațional pot servi: suprasolicitarea zilnică, dezacordul dintre consumul energico-intelectual și recompensele morale și materiale, responsabilitatea sporită pentru fiecare elev, conflictele de rol, schimbările frecvente ale standardelor educaționale, necesitatea implementării educației incluzive etc. Feminizarea profesiei didactice mai adaugă aici suprasolicitarea cu munci casnice și grija permanentă pentru membrii familiei. Remunerarea insuficientă și statutul social relativ scăzut al pedagogilor constituie, la fel, factori cu impact emoțional, capabili să provoace instabilitate emoțională [137, p. 146].

Conform *Strategiei de dezvoltare a educației* pentru anii 2014-2020, educația reprezintă o prioritate națională în Republica Moldova, constituind factorul de bază în crearea și transmiterea de noi cunoștințe și valori culturale general-umane, în dezvoltarea capitalului uman, în formarea conștiinței și identității naționale, în promovarea aspirațiilor de integrare europeană. Educația are un rol primordial în crearea premiselor pentru dezvoltarea umană durabilă și edificarea unei societăți bazate pe cunoaștere [98]. Calitatea educației determină, în mare măsură, calitatea vieții și creează oportunități pentru realizarea în volum deplin a capacităților fiecărui cetățean. În asemenea condiții, aspirațiile, dar și cerințele cele mai mari, sunt îndreptate către cadrele didactice: „Nici o profesiune nu cere posesorului ei atâta competență, dăruire și umanism ca cea de profesor, pentru că în niciuna nu se lucrează cu un material mai prețios, mai complicat și mai sensibil decât este omul în devenire. Ancorat în prezent, întrezărind viitorul și sondând dimensiunile posibile ale personalității, profesorul instruieste, educă, îndeamnă, dirijează, cultivă și organizează, corectează, perfecționează și evaluează neîncetat procesul formării și desăvârșirii calităților necesare omului de mâine” [94, p. 188].

În țara noastră, munca educațională se desfășoară într-o permanentă schimbare de cerințe și condiții, iar pentru realizarea lor cu succes, cadrul didactic trebuie să demonstreze nu doar inteligență și măiestrie profesională, dar și un nivel înalt al stabilității emoționale.

Stabilitatea emoțională este o caracteristică funcțională, dinamică și integrativă a personalității, care contribuie la menținerea productivității muncii în condiții stresante, fără a influența bunăstarea, sănătatea și performanța profesională a cadrului didactic. *Stabilitatea emoțională* are o structură nivelară, formată din componente emoționale, volitive, intelectuale și motivaționale, care interacționează între ele. Funcționarea și dinamica stabilității emoționale sunt condiționate de particularitățile dezvoltării componentelor sale. Componenta dominantă, care determină și asocierea celorlalte într-un sistem, este cea emoțională [186, p. 150]. În activitatea didactică, stabilitatea emoțională are rolul de reglare și stabilizare, contribuind la menținerea echilibrului emoțional interior. La fel, un nivel înalt al stabilității emoționale permite adaptarea flexibilă și oportună la schimbările survenite, facilitând atingerea unei eficiențe maxime în situații anxiogene [126, p. 46].

Descrierea situației în domeniul cercetat și identificarea problemei de cercetare

Problematica dezvoltării stabilității emoționale este foarte actuală în știința psihologică contemporană, SE fiind considerată una dintre cele mai importante caracteristici personale și profesionale. În pofida abordărilor epistemologice și praxiologice prezentate de cercetători din diverse domenii de-a lungul timpului, subiectul dat oferă în continuare posibilitatea și necesitatea

unor noi deschideri analitice și investigative, care să conducă spre dezvoltarea unui nivel funcțional optimal al stabilității emoționale.

Drept repere ale cercetării teoretice și empirice desfășurate, ne-a servit convergența cercetărilor psihologice, dar și antropologice, sociologice, pedagogice și filosofice, realizate în diverse arii geografice, vizând asemenea subiecte ca: stabilitatea emoțională, inteligența emoțională, reglarea emoțională, stresul ocupațional în mediul didactic, sindromul *burnout* etc. Printre numeroșii cercetători care au abordat aceste aspecte, au fost: Gross J. [209, 210], Eysenck G. [205, 123], Guilford J. [208, 235], Cattell R. [201], Мильман В. [156], Norakidze V. [157], Fress P. [185], Eber H. [216], Аболин Л. [120, 121], Варданян Б. [136], Долгова В. [142], Зильберман Р. [145], Смирнов В. [148], Дьяченко М. [144], Пономаренко В. [144], Черникова О. [187], Бойко В. [130, 131], Рейковский Я. [166], Goleman D. [55, 56, 57], Maslach C. [220, 221], Ekman P. [52], Brillon M. [11], Chelcea S. [29], David D. [47, 48, 49], Roco M. [91], Zlate M. [116, 117] etc.

În Republica Moldova, tematica stabilității emoționale a fost abordată în lucrările cercetătorilor Bucun N., Coroi O. „Reglarea emoțională la educatori” [16, 39], Bolboceanu A., Baxan I. „Particularități ale afectivității cadrului didactic” [6, 8], Cojocaru-Borozan M. „Cultura emoțională a cadrelor didactice” [32, 33, 34, 35], Gorincioi V., Platon C. „Studiul sindromului arderii emoționale la cadrele didactice universitare din perspectiva de gen” [59, 60, 81], Șova T. „Stresul ocupațional al cadrelor didactice” [103, 104].

În pofida semnificației sale, teoretice și practice, impactul psihosocial al stabilității emoționale în activitatea profesională a cadrelor didactice din învățământul primar nu și-a găsit încă justificarea științifică corespunzătoare, în spațiul nostru sociocultural, fapt ce ne indică **problema de cercetare** a demersului investigativ. Soluționarea ei va scoate în evidență sfera de influență a stabilității emoționale în activitatea profesională a cadrelor didactice din R. Moldova.

Scopul cercetării rezidă în determinarea particularităților psihosociale ale stabilității emoționale și evidențierea modalităților de optimizare a acesteia, la cadrele didactice din învățământul primar.

Pentru realizarea scopului au fost delimitate următoarele **obiective generale**:

1. Analiza literaturii de specialitate, cu referire la problematica stabilității emoționale și a rolului acesteia în mediul educațional;
2. Identificarea influenței vechimii în muncă, a vârstei și mediului de trai, asupra dinamicii stabilității emoționale a cadrelor didactice din învățământul primar;
3. Determinarea impactului psihosocial al stabilității emoționale în activitatea profesională a cadrelor didactice din învățământul primar;

4. Conceptualizarea profilurilor psihosociale ale cadrelor didactice stabile/instabile emoțional și caracteristica lor prin prisma diferențelor semnificative înregistrate;

5. Elaborarea, implementarea și validarea experimentală a *Programului de optimizare a nivelului funcțional al stabilității emoționale*.

Noutatea științifică a rezultatelor obținute. Pentru prima dată în Republica Moldova, a fost efectuată analiza impactului psihosocial al stabilității emoționale, prin prisma elucidării particularităților psihologice și sociale ale acesteia, în contextul activității profesionale a cadrelor didactice din învățământul primar. S-a stabilit modalitatea în care vechimea în muncă și mediul de trai influențează dinamica stabilității emoționale. Au fost conceptualizate profilurile psihosociale ale cadrelor didactice stabile/instabile emoțional și s-a efectuat caracteristica lor prin prisma diferențelor semnificative înregistrate. A fost validată posibilitatea optimizării stabilității emoționale prin elaborarea și implementarea demersului formativ.

Problema științifică soluționată în cercetare constă în stabilirea particularităților psihosociale ale stabilității emoționale, fapt ce a contribuit la determinarea impactului său în activitatea profesională a cadrelor didactice din învățământul primar, în vederea elaborării și implementării programului formativ de optimizare a stabilității emoționale.

Semnificația teoretică a cercetării este justificată de completarea cadrului teoretico-științific cu informații sintetizate, privind particularitățile psihosociale ale stabilității emoționale a cadrelor didactice din învățământul primar: stabilirea rolului determinantilor interni și externi în dezvoltarea stabilității emoționale; elucidarea componentelor și a funcțiilor stabilității emoționale; evidențierea rolului stabilității emoționale în prevenirea sindromului *burnout* și prezentarea profilurilor psihosociale ale cadrelor didactice stabile/instabile emoțional.

Valoarea aplicativă a lucrării constă în evidențierea sferei de influență a stabilității emoționale în activitatea profesională a cadrelor didactice din învățământul primar, precum și în elaborarea, implementarea și validarea unui program formativ de optimizare a stabilității emoționale a cadrelor didactice.

Implementarea rezultatelor științifice. Rezultatele științifice au fost aplicate în desfășurarea programului formativ de optimizare a stabilității emoționale, servind drept punct de sprijin și în activitatea de consiliere a cadrelor didactice. Materialele prezentate în lucrare au fundamentat editarea ghidului metodologic „Stabilitatea emoțională a cadrelor didactice: modalități de optimizare”. Rezultatele demersului științific pot constitui surse importante de diseminare a materialelor cu caracter formativ în cadrul Platformei on-line „Epistemologia și praxeologia asistenței psihologice a învățării pe tot parcursul vieții” și în cadrul Cursurilor de Psihologie, predate la Universitatea de Stat din Moldova.

Rezultatele științifice principale înaintate spre susținere:

- Cadrele didactice stabile emoțional se caracterizează printr-un nivel mai înalt al adaptării social-psihologice, comparativ cu cadrele didactice instabile emoțional;
- Stabilitatea emoțională are un impact homeostatic în mediul educațional, astfel încât, cadrele didactice instabile emoțional denotă un nivel mai scăzut al controlului emoțional în mediul profesional, demonstrând și o incidență *burnout* mai înaltă comparativ cu cadrele didactice stabile emoțional;
- Vechimea în munca didactică și mediul de trai al cadrelor didactice din învățământul primar influențează dinamica stabilității lor emoționale;
- Stabilitatea emoțională și satisfacția în muncă stabilesc o relație de influență reciprocă, iar cadrele didactice stabile emoțional au un nivel mai înalt al satisfacției în muncă, comparativ cu cele instabile emoțional.

Aprobarea rezultatelor științifice. Rezultatele investigației au fost analizate și aprobate în cadrul ședințelor Sectorului *Asistență psihologică în educație*, precum și în cadrul Seminarului Științific de profil al Institutului de Științe ale Educației. La fel, rezultatele demersului științific au fost confirmate în timpul întrunirilor Consiliului Științifico-Didactic al IȘE în perioada 2013-2017, fiind diseminate la 8 conferințe naționale și internaționale, precum și în 14 publicații științifice.

Sumarul compartimentelor tezei

În ***Introducere*** este argumentată actualitatea și importanța temei de cercetare; sunt relevate reperele epistemologice ale cercetării; sunt formulate problema cercetării, scopul și obiectivele; sunt reliefate valoarea teoretică și aplicativă a demersului științific; este elucidată noutatea științifică a investigației particularităților psihosociale ale stabilității emoționale a cadrelor didactice din învățământul primar.

În ***Capitolul 1, Repere teoretico-conceptuale ale stabilității emoționale a cadrelor didactice***, sunt prezentate aspecte epistemologice, axate pe investigarea genezei conceptului de stabilitate emoțională; sunt elucidate paradigmele esențiale în conceptualizarea problematicii SE, fiind încadrate într-un tabel generalizator al contribuțiilor diverșilor cercetători din domeniu; sunt caracterizate funcțiile stabilității emoționale și componentele SE a cadrelor didactice din învățământul primar, fiind evidențiați și factorii determinanți ai stabilității emoționale a CDÎP. Tot aici sunt analizate relațiile dintre stabilitatea emoțională și reglarea emoțională, inteligența emoțională, cultura emoțională și sindromul *burnout* în mediul educațional.

În ***Capitolul 2, Demersul experimental al cercetării particularităților psihosociale ale stabilității emoționale a cadrelor didactice din învățământul primar***, sunt prezentate: scopul și

obiectivele generale ale cercetării, etapele experimentului constatativ, instrumentele psihodiagnostice utilizate, fiind indicate și caracteristicile eșantionului cercetării. Sunt expuse și analizate calitativ, cantitativ și statistic rezultatele experimentului de constatare. Astfel, este evidențiată influența pe care o poate exercita vechimea în muncă și mediul de trai asupra dinamicii stabilității emoționale a cadrelor didactice din învățământul primar. Sunt elucidate domeniile de implicare psihosocială a stabilității emoționale în cadrul activității profesionale ale CDÎP și sunt reliefate profilurile psihosociale ale cadrelor didactice stabile emoțional și instabile emoțional, fiind caracterizate prin prisma diferențelor semnificative înregistrate.

În **Capitolul 3, Cadrul formativ al optimizării stabilității emoționale a cadrelor didactice din învățământul primar**, sunt prezentate strategiile psihologice de dezvoltare a stabilității emoționale, implicând scopul, obiectivele și ipoteza demersului experimental; sunt descrise principiile științifice și metodele psihologice utilizate. Sunt elucidate modulele de intervenție în cadrul curriculumului de activități și este prezentată structura ședințelor trainingului. Este evaluată eficiența programului de dezvoltare a stabilității emoționale a cadrelor didactice din învățământul primar prin analiza rezultatelor testării și re-testării efectuate în grupul experimental, comparativ cu cel de control.

În **Concluzii generale și recomandări** sunt sintetizate rezultatele obținute la nivelul investigării teoretice a domeniului de cercetare, a demersului de constatare și a celui formativ, privind particularitățile psihosociale ale stabilității emoționale a cadrelor didactice. Sunt formulate recomandări vizând cadrele didactice din învățământul primar, psihologii școlari și managerii educaționali, în vederea optimizării funcționale a nivelului stabilității emoționale, precum și a valorificării potențialului psihosocial al SE în cadrul activității profesionale.

1. REPERE TEORETICO-CONCEPTUALE ALE STABILITĂȚII EMOȚIONALE A CADRELOR DIDACTICE

1.1. Paradigme conceptuale în cercetarea stabilității emoționale

Ca formă particulară a vieții psihice, afectivitatea joacă un rol esențial în relaționarea omului cu lumea, cu ceilalți semeni. Emoțiile sunt profund implicate în structurarea relațiilor interpersonale și în determinarea climatului psihosocial în grupuri și comunități. Nu există situație socială sau influență comunicațională care să nu fie filtrată și evaluată afectiv și care să nu genereze răspunsuri și stări emoționale. Astfel că, în funcție de natura, semnul și intensitatea trăirilor și stărilor emoțional-afective, emoțiile pot avea caracter funcțional sau disfuncțional [58]. O contribuție esențială în menținerea caracterului funcțional al emoțiilor și a realizării activităților în condiții afectogene îi revine stabilității emoționale. SE îmbină în sine rolul de reglare și stabilizare, permițând menținerea echilibrului emoțional interior, și rolul de adaptare flexibilă la schimbările survenite, fără consecințe negative, cauzate de reactivitatea emoțională. Prin urmare, stabilitatea emoțională contribuie la menținerea echilibrului dinamic între starea emoțională internă și cea externă și atingerea unei eficiențe maxime în reacțiile emoționale și comportamentale în situații stresante.

Conceptul de „stabilitate emoțională” a apărut în mare parte datorită interesului cercetătorilor pentru specificul comportamentului uman în situații extreme, precum și a investigării modalităților de autoreglare emoțională în respectivele conjuncturi. Pe parcursul ultimelor trei decenii, problematica stabilității emoționale și-a extins sfera de cercetare, implicând asemenea domenii profesionale ca: militari, sportivi, aviatori, cadre didactice, lucrători medicali etc. Printre numeroșii cercetători care au abordat aceste aspecte, au fost: Gross J., Eysenck H., Guilford J., Cattell R., Fress P., Eber H., Norakidze V., Мильман В., Славина А., Климова Е., Бойко В etc.

Conținutul esențial al conceptului *de stabilitate emoțională* umană, rezidă în capacitatea îndeplinirii cu succes a activităților dificile, care presupun un nivel înalt al responsabilității, în circumstanțe tensionate și anxiogene, fără a avea repercusiuni negative semnificative asupra dispoziției, sănătății și a performanțelor profesionale ulterioare [120].

Problematica stabilității emoționale este una dintre cele mai actuale și complicate în științele psihologice contemporane, atât la nivel praxiologic, cât și epistemologic. În pofida apropierei pozițiilor metodologice și a abordărilor științifice ale stabilității emoționale, între ele există diverse discrepanțe. Astfel, există câteva abordări de bază în conceptualizarea problematicii stabilității emoționale [144, 150, 174]:

1. Stabilitatea emoțională este explicată ca fiind dependentă de manifestarea voinței. Astfel, omul poate, prin forța voinței și a antrenamentului, să-și modifice stabilitatea emoțională. Cercetătorii adepți ai acestei abordări consideră stabilitatea emoțională drept abilitatea persoanei de-a învinge starea excesivă de excitație emoțională în timpul îndeplinirii activităților dificile [150]. Concepția dată reduce stabilitatea emoțională la manifestarea voinței, limitând înțelegerea esenței sale și a formelor de exprimare;

2. Adepții acestei abordări definesc stabilitatea emoțională drept o proprietate integrativă a personalității umane, caracterizată prin interacțiunea componentelor emoționale, volitive, intelectuale și motivaționale ale activității psihice a individului, care asigură realizarea optimală, de succes, a scopurilor activității în situații afectogene complicate. Astfel, SE este înțeleasă ca o caracteristică psihică, datorită căreia omul este capabil să efectueze cu succes activitatea necesară în condiții solicitante;

3. Stabilitatea emoțională este explicată cu ajutorul rezervelor de energie neuropsihică, în asociere cu caracteristicile temperamentului și puterea sistemului nervos, ce implică excitația/inhibiția, mobilitatea proceselor nervoase. În asemenea condiții, adepții acestei abordări definesc SE drept o proprietate a temperamentului, care permite îndeplinirea sigură a scopurilor activității, din contul utilizării optime a rezervelor de energie neuropsihică și emoțională [148]. O importanță aparte se acordă aici excitației emoționale în condiții stresante. Întrucât starea de excitație emoțională se caracterizează prin activarea diferitelor funcții ale organismului, prin creșterea disponibilității psihice pentru diferite acțiuni neașteptate, ea devine o condiție obligatorie în utilizarea resurselor individuale pentru realizarea cu succes a activităților. În acest context, o persoană este emoțional stabilă dacă starea sa de excitație emoțională, indiferent de forța stimulilor afectogeni negativi, nu depășește limita admisibilă, iar comportamentul său nu înregistrează perturbări observabile [166, p. 264];

4. Cea de-a IV-a abordare are la bază identificarea caracteristicilor de ordin emoțional ale stabilității emoționale. Membrii acestei direcții de cercetare consideră fiecare proces psihic (cognitiv, emoțional, volitiv), ca fiind relativ independent de celelalte și având particularități specifice. Cu referire la procesul emoțional, aceasta semnifică că nici voința, nici cognițiile, nici temperamentul sau caracterul, chiar dacă se influențează reciproc, nu sunt componente obligatorii ale procesului emoțional. În acest context, stabilitatea emoțională este definită drept stabilitate relativă a nivelului optimal al intensității reacțiilor emoționale sau stabilitatea particularităților calitative a stărilor emoționale sau, altfel spus, orientarea stabilă a conținutului trăirilor emoționale spre soluționarea pozitivă a sarcinilor [187, p. 507]. Așadar, SE este determinată într-o mare

măsură de caracteristicile dinamice (intensitate, flexibilitate, labilitate) și substanțiale (tipuri de emoții și sentimente, nivelul acestora) ale procesului emoțional.

Rezumând aceste paradigme conceptuale, putem face următoarele constatări: dacă prima abordare a stabilității emoționale evidențiază rolul calităților volitive, excluzând ceilalți factori psihologici, cea de-a doua abordare consideră SE drept consecință a integrării diferitor fenomene și procese psihice; atunci cea de-a treia abordare se referă la rezervele de energie neuropsihică, iar a patra abordare explică SE prin calitățile și proprietățile procesului emoțional în situații dificile.

Vom prezenta în continuare un tablou generalizator al conceptualizării stabilității/instabilității emoționale de către diferiți cercetători din domeniu (tabelul 1.1), abordările cărora se încadrează total sau parțial în una dintre cele patru paradigme descrise mai sus:

Tabelul 1.1. Conceptualizarea stabilității emoționale

<i>Cercetători</i>	<i>Contribuții la definirea conceptului de stabilitate emoțională</i>
Eysenck H., 1959, 1975	utilizează termenul "neuroticism", explicând stabilitatea emoțională cu ajutorul indicatorilor de labilitate ai sistemului nervos. El menționează că stabilitatea emoțională contribuie la menținerea unui comportament organizat, la o concentrare conjuncturală atât în situațiile obișnuite, cât și în cele cu un grad de emotivitate crescut. Persoana stabilă emoțional se caracterizează prin maturitate emoțională, adaptabilitate, lipsa rigidității și a anxietății, dar și prin prezența calităților de lider, sociabilitate [123, 205].
Fraisse P., 1975	consideră stabilitatea emoțională drept caracteristica cea mai importantă a sferei emoționale; normă a sensibilizării subiectului în situații cu un grad de emotivitate ridicat; capacitate de autoapreciere și autocontrol în astfel de situații [185].
Guilford J., 1967	explică stabilitatea emoțională prin echilibru emoțional, dispoziție preponderent optimistă, capacitate de auto-control [199].
Cacioppo J., Berntson B., 2000	explică stabilitatea emoțională printr-un model integral, având la bază caracteristici fiziologice în asociere cu experiența socială, obținută de-a lungul vieții într-un anumit context sociocultural [200].
Cattell R., 1970	vorbește despre stabilitatea afectivă, care se caracterizează prin lipsa simptomelor nevrotice și a manifestărilor ipohondrice, prin stare de liniște, stabilitate a intereselor [201].
Варданян Б., 1983	prezintă stabilitatea emoțională drept caracteristică a personalității, capabilă să asigure o relație optimală între toate componentele activității într-o situație stresantă, contribuind la realizarea cu succes a acestei activități [136].
Дьяченко М., Пономаренко В., 1990	consideră stabilitatea emoțională drept calitate a personalității, ce asigură un comportament optimal în situații dificile. După părerea autorilor „această abordare permite înțelegerea premiselor stabilității emoționale, ascunse în dinamica psihicului, conținutul emoțiilor, al sentimentelor, trăirilor, dar și dependența SE de trebuințe, motivație, voință, pregătire

	profesională, gradul de informare și nivelul de pregătire al persoanei pentru îndeplinirea anumitor sarcini [144].
Аминов Н., 1988	atribuie un nivel înalt al stabilității emoționale acelor persoane care „își pot controla mai bine propriile reacții emoționale” [173].
Сухобская Г. Кулюткин Ю., 1996	consideră că stabilitatea emoțională a cadrului didactic se exprimă în „felul cât de răbdător și insistent este el în realizarea obiectivelor sale; cât de mult îl caracterizează răbdarea și autocontrolul chiar și în cele mai solicitante situații, cât de eficient și funcțional poate rămâne în condițiile influențelor emoționale negative din partea altor persoane ”[179].
Рейковский Я., 1979	definește stabilitatea emoțională drept capacitate a unui individ suprasolicitat emoțional, de a-și menține orientarea acțiunilor, funcționarea optimală și controlul exprimării emoționale [166].
Сиротин А., 1972	include în definiția stabilității emoționale capacitatea persoanei de-a rezolva cu succes sarcini dificile, care solicită un grad de responsabilitate sporit, în circumstanțe emoțional tensionate [158].
Аболин Л., 1989	consideră că, prin <i>stabilitate emoțională</i> trebuie să înțelegem stabilitatea productivității activității desfășurate în condiții stresante. Astfel, stabilitatea emoțională este o proprietate integrativă, ce caracterizează individul în procesul unei activități tensionate, mecanismele separate ale căreia, interacționând armonios între ele, contribuie la realizarea cu succes a obiectivelor propuse. Autorul susține că, în esență, stabilitatea emoțională este un sistem funcțional de reglare emoțională a activității umane [120].
Черникова О., 1967	Stabilitatea emoțională a sportivilor nu se exprimă în faptul că ei încetează să simtă emoții sportive puternice, ci în faptul că aceste emoții ating un nivel optimal al intensității [187].
Плахтиенко В., Блудов Ю., 1985	asociază siguranța activității cu stabilitatea emoțională, considerând că SE presupune utilizarea optimală a rezervelor neuro-psihice ale energiei emoționale [173].
Платонов К., Шварц Л., 1948	consideră emoțional instabile acele persoane, care sunt predispuse la schimbarea frecventă a stărilor emoționale și au un nivel înalt al excitabilității emoționale. Ei atribuie voinței un rol major în asigurarea eficienței activității în cazul unor influențe emoționale puternice [171].
Баданина Л., 1996	clasifică instabilitatea emoțională drept calitate integrativă a personalității, ce reflectă predispoziția persoanei de perturbare a echilibrului emoțional și se caracterizează prin nivel crescut de anxietate, frustrare, frică, neuroticism [179].
Зильберман Р., 1974	abordează stabilitatea emoțională drept caracteristică integrativă a personalității, caracterizată prin interacțiunea componentelor volitive, intelectuale și motivaționale ale activității psihice, care asigură o realizare optimală și de succes a scopurilor într-o situație emoțional solicitantă. Nivelul stabilității emoționale este influențat de abilitățile și competențele dobândite pe parcursul vieții. „O persoană bine instruită deține un set substanțial de mecanisme social reglatorii, care-i vor asigura stabilitatea emoțională chiar și în situații de suprasolicitare emoțională”, remarcă autorul [145].

Ильин Е., 2001	conceptualizează stabilitatea emoțională drept proprietate menită să împiedice perturbările din sfera emoțională după apariția factorului stresant, comparând-o cu un prag emoțional. Consideră că despre o adevărată stabilitate emoțională putem să vorbim în cazurile când sunt determinate: 1. Timpul apariției perturbărilor emoționale sub acțiunea îndelungată și permanentă a stimulilor afectogeni negativi. Cu cât mai târziu apar modificări în starea emoțională, cu atât nivelul stabilității emoționale este mai înalt. 2. Forța impactului emoțional: cu cât mai mare trebuie să fie forța acestui impact, cu atât mai înalt este nivelul stabilității emoționale a persoanei. Același autor menționează, că nu există o stabilitate emoțională „comună”. Ea va fi diferită la acțiunea diverșilor factori stresanți. Prin urmare, ar fi mai corect să vorbim despre stabilitatea individului la un factor emoțional solicitant concret [150].
Frye C., 2001	Stabilitatea emoțională este capacitatea de menținere a echilibrului emoțional în circumstanțe stresante. Este opusă instabilității emoționale sau neuroticismului. Persoanele stabile emoțional sunt destul de constante în starea lor de bază și/sau se pot reîntoarce rapid la ea după interacțiunea cu stimuli anxiogeni [207].
Cojocaru-Borozan M., 2012	Stabilitatea emoțională, indiciu al maturității afective, relevă valoarea dinamizatoare de acțiune complementară în structura personalității, asigurând armonizarea acesteia și adaptarea eficientă, oportună, la ambianța educațională [35].
Dragu A., 1995	Echilibrul proceselor nervoase și stabilitatea emoțională în exercitarea profesiei didactice apar drept cerințe principale într-o activitate confruntată permanent cu situații imprevizibile și asalt informațional [50].

Urmare logică a sintetizării studiilor reprezentative din domeniu, în opinia noastră, ***stabilitatea emoțională este o caracteristică funcțională, dinamică, integrativă a personalității, ce contribuie la realizarea optimală a obiectivelor în situații afectogene și ne permite să reacționăm flexibil, păstrându-ne echilibrul emoțional.***

Componentele stabilității emoționale a cadrelor didactice din învățământul primar

Demersurile investigative efectuate (Cojocaru-Borozan M., Coroi O., Baxan Iu., Баранова А., Прохорова О. și alții), scot în evidență faptul, că multe cadre didactice dețin capacități insuficient dezvoltate pentru a reacționa corespunzător în situații emoțional solicitante, fiind caracterizate și printr-un nivel scăzut al adaptării sociale. Drept urmare, la o bună parte dintre ei poate fi observată o stare de tensiune emoțională, care se manifestă prin nervozitate, iritabilitate, oboseală, apatie, deprimare, scăderea performanțelor profesionale și chiar afecțiuni psihosomatice. O contribuție esențială în evitarea sau depășirea respectivelor consecințe îi revine stabilității emoționale. În acest context, necesitatea cercetării componentelor constitutive ale stabilității

emoționale și a funcțiilor sale de bază în activitatea profesională a cadrelor didactice din învățământul primar, este percepută drept impetuoasă.

De ce am optat pentru cercetarea stabilității emoționale a cadrelor didactice din învățământul primar?

Activitatea didactică în învățământul primar este, în esență, o muncă emoțională, ce necesită gestionarea eficace a energiei emoționale, autoinducerea în conduita deontologică a unor trăiri emoționale constructive și menținerea unei prezențe afective, ce ar favoriza instituirea unui climat favorabil comunicării didactice și educaționale [34]. Efortul emoțional, exprimarea trăirilor afective, gestionarea emoțiilor disfuncționale și responsabilitatea educațională, toate acestea au o conotație sporită datorită particularităților de vârstă ale elevilor din clasele primare. Astfel, învățătorului din clase primare, pe lângă obiectivele generale caracteristice activității cadrelor didactice, îi mai revin și obiective specifice:

- Să asigure schimbarea activității dominante a școlarului mic de la joc - la învățare, favorizând adaptarea școlară;
- Să deplaseze accentul de la subiectiv spre obiectiv în stabilirea relațiilor cu mediul înconjurător, atrăgându-l pe copil în sfera inteligibilului, a raționalului, a rigorilor cunoașterii;
- Să contribuie la dezvoltarea psihică a școlarului mic, prin dezvoltarea însușirilor atenției, a percepției complexe și reprezentărilor, consolidarea limbajului, dezvoltarea gândirii raționale, a memoriei voluntare, a imaginației creative, a motivației intrinseci și voinței etc.;
- Să formeze elevilor deprinderi intelectuale de bază, privind scrisul și cititul, operarea cu simboluri matematice, prelucrarea primară a conținuturilor de învățare etc.;
- Să favorizeze crearea unui mediu securizant, sănătos pentru elevi, în timpul aflării lor în mediul școlar;

De obicei, în primul an de școală, copii percep învățătoarea ca fiind centrul grupului lor și cea care știe totul, ce și cum se face, comunicându-i astfel toate informațiile. Spre sfârșitul ciclului școlar, aceste relații dobândesc o altă consistență, învățătoarea apărând în rolul celui mai bun evaluator al reușitelor elevilor. Prezența ei în clasă este un factor general de securizare afectivă, inclusiv și în combaterea fricii de necunoscut. Alături de ea, elevii pot să-și satisfacă nevoile afective, cognitive, comunicative, de orientare, de apreciere etc. [42, 72, 100]. Calitatea cu totul deosebită a relațiilor cu „prima învățătoare” se demonstrează și prin faptul că rămâne în amintirea tuturor elevilor, iar cu o parte dintre ei, legăturile se mențin și după încheierea ciclului primar. De aceea, se poate spune că pregătirea psihologică a învățătoarei, care să o ajute să stabilească astfel

de relații cu elevii, trece înaintea celei didactice, îndeplinind roluri formative foarte importante pentru dezvoltarea proceselor psihice cognitive și reglatorii ale discipolilor [42, p. 198].

În literatura de specialitate [186, 179, 173], stabilitatea emoțională este descrisă drept o caracteristică integrativă a personalității, cu o structură nivelară formată din componente emoționale, volitive, intelectuale și motivaționale, care interacționează reciproc. Funcționarea și dinamica stabilității emoționale sunt condiționate de particularitățile dezvoltării componentelor sale. Componenta dominantă, care determină și asocierea celorlalte componente într-un sistem, este cea emoțională. Dezvoltarea fiecărei componente a stabilității emoționale este marcată de influența reciprocă a substructurilor sale. Astfel:

Componenta emoțională se caracterizează prin prezența sau lipsa neuroticismului, a confortului emoțional; prin reacția emoțională la schimbările din mediul înconjurător; prin nivelul epuizării emoționale; receptivitatea emoțională; gestionarea emoțiilor; rezistența la stres și chiar satisfacția profesională [148, 165].

Stabilitatea emoțională a subiectului este influențată de valoarea și semnificația pe care o are obiectul (stimulul) pentru subiect. Relația dintre subiect și obiect este mai importantă decât obiectul în sine, deoarece, în funcție de gradul și durata satisfacerii trebuințelor, unul și același obiect poate să genereze trăiri afective variate unor persoane diferite, sau chiar mai mult, același obiect poate să genereze trăiri afective diferite aceleiași persoane, evident, în momente temporale diferite. Indiciu al maturității afective, stabilitatea emoțională presupune prezența controlului de sine, precum și însușirea modalităților adaptative în situațiile cu care ne confruntăm. Aceasta nu survine automat pe măsură ce înaintăm în vârstă, existând persoane care nu ating niciodată maturitatea afectivă [58, 234].

Componenta volitivă este constituită din efortului volitiv, capacitatea de-a lua decizii, autocontrolul, locul controlului (intern, extern), autoreglarea și comportamentul normativ. Conștientizarea trăirilor emoționale face posibilă intervenția reglatoare a voinței ca proces superior de autoreglaj, ajungându-se, progresiv, la o stabilitate a vieții afective și la predominanța unor stări afective superioare. Conform psihologului rus Л. Выготский, voința poate fi apreciată în corelație cu stadiul de dezvoltare a individului. Efortul voluntar nu este înnăscut, fiind dependent de modul de apreciere a obstacolului și de nivelul de dezvoltare a limbajului. El constă dintr-o mobilizare a resurselor fizice, intelectuale, emoționale, prin intermediul mecanismelor volitive [41, 58, 151].

Componenta motivațională se caracterizează prin orientarea motivată a comunicării, a comportamentului, a motivației pentru reușită (sau eșec), motivația relațională și motivația pentru realizări. O importanță majoră îi revine aici și motivației didactice (motivație pentru predarea calitativă a materiei de studiu, motivație pentru formarea inteligenței emoționale și sociale la elevi,

pentru asigurarea unui climat afectiv favorabil în cadrul grupului etc.). Cercetările au demonstrat dependența stabilității emoționale atât de modificările interne, cât și de stimulii externi care acționează asupra noastră, motivația constituind „un filtru al influențelor externe, o pârghie a autoreglării individului, o forță motrică a întregii dezvoltări psihice umane”. Stimularea și susținerea energetico-stimulatoare prin intermediul motivației este o condiție necesară a stabilității emoționale. Formele motivației sunt inegal productive, o pondere mai mare în dezvoltarea stabilității emoționale deținând-o motivația intrinsecă, cognitivă și pozitivă. Formele complexe ale motivației se formează pe parcursul vieții, fiind dependente de particularitățile mediului, dar și de specificul proceselor psihice cognitiv-reglatorii specifice personalității concrete [58, 140, 199].

Componenta intelectuală este determinată de nivelul inteligenței, al aptitudinilor profesionale, al gândirii concrete sau abstracte și al raționalizării. Reprezentând latura instrumental-operațională a personalității cadrului didactic, aptitudinea didactică se manifestă prin capacitatea de a face accesibil conținutul învățării, prin comunicativitate și capacitate de relaționare, în spirit de observație și atenție distributivă, tact pedagogic.

În activitatea didactică este foarte importantă capacitatea de menținere a stabilității emoționale în situațiile stresante, de a nu pierde controlul asupra manifestărilor emoționale și comportamentale. Acest lucru poate fi condiționat de influența componentelor stabilității emoționale, care în activitățile de zi cu zi, se pot manifesta prin următoarele calități profesionale importante: autocontrolul, stima de sine, empatia, flexibilitatea comportamentală, asertivitatea, toleranța în comunicare etc. Astfel, stabilitatea emoțională este o condiție importantă a eficienței didactice [127, 136], fiind: multidimensională și integrativă, multifuncțională și interdisciplinară.

Funcții ale stabilității emoționale a cadrelor didactice din învățământul primar

Stabilitatea emoțională este un aspect foarte important al formării și consolidării personalității umane. Analiza literaturii științifice ce vizează problematica stabilității emoționale scoate în evidență importanța ei majoră în diverse sfere ale activității umane. Cu toate acestea, funcțiile stabilității emoționale rămân a fi un domeniu puțin explorat. Vom prezenta în continuare o sinteză a cercetărilor funcțiilor SE dar, pentru ca tabloul să fie mai complex, vom analiza pentru început contribuția emoțiilor (în general) în organizarea comportamentului și a activității umane.

Așadar, **funcțiile emoțiilor** în cadrul activității sunt multiple, dar toate vizează o mai bună adaptare la realitatea existentă:

- *Funcția de evaluare rapidă a realității și de luare a deciziilor.* Emoția declanșată ca un reflex evaluează în mod inconștient stimulii externi cu ajutorul memoriei. Rezultă de aici o reacție imediată care se poate dovedi adecvată în caz de urgență. (Spre exemplu, frânăm brusc în fața unui

obstacol pe care îl vedem dintr-odată pe drum. În acest exemplu, frica a fost emoția care a ghidat instinctul de supraviețuire, înainte ca situația să fi fost înțeleasă de conștiința noastră [11, p. 28]. Desigur, se poate întâmpla ca o emoție prea intensă sau nepotrivită să ne perturbe capacitatea de judecată. Despre aceasta vom vorbi ceva mai jos, când vom descrie funcțiile stabilității emoționale;

- *Funcția de comunicare:* emoțiile noastre ne ajută să comunicăm cu ceilalți. Limbajului emoțional îi revine un rol important în stabilirea contactului cu alți oameni și transmiterea unui mesaj complex. (Spre exemplu, în multe întreprinderi din Europa de Vest, persoanele sunt angajate la serviciu în funcție de coeficientul intelectual (IQ), dar sunt avansate în funcție în dependență de coeficientul emoțional (EQ), care denotă o capacitate înaltă de comunicare emoțională) [150, p. 120]. Potrivit teoriei învățării și comunicării sociale a emoțiilor (Rimé B., 2007; Lyubomirsky S. & Ross L., 1997), limbajul emoțional se învață prin imitație, experiență și prin procese sociale de comparație. Este naturală tendința oamenilor de a împărtăși experiențele emoționale, în special cele trăite intens, cu cei din jur [236];

- *Funcția de reglare a activității umane.* În acest caz, emoțiile îndeplinesc un rol triplu:
 - a) de alarmare fiziologică;
 - b) de selectare și clasificare adaptativ-pragmatică a influențelor externe;
 - c) de stabilire a echilibrului optim al individului cu mediul sau cu sine însuși.

Efectul reglator nu va depinde de felul trăirii, ci în primul rând, de intensitatea și durata ei. Criteriul după care se poate delimita în mod întemeiat funcția reglatoare a emoției de influența ei perturbatoare este de ordin energetic, nu informațional. Ca și în cazul altor procese psihice, în emoție, trecerea intensității trăirii dincolo și respectiv, sub limitele pragului optim de siguranță a dinamicii sistemului personalității, atrage după sine, de cele mai multe ori, efecte dezorganizatoare: fie blocarea acțiunii, fie alterarea desfășurării ei (menționăm și aici rolul stabilității emoționale în reglarea activității);

- *Funcția adaptativă:* emoțiile îndeplinesc rolul de adaptare la mediu, constituind semnale interne care atrag atenția că *ceva* plăcut sau neplăcut se întâmplă *aici și acum*. Emoțiile funcționează ca un sistem intern de avertizare în legătură cu situațiile provocatoare și solicită mobilizarea eforturilor de cunoaștere și adaptare. Ele orientează atenția subiectului către schimbările semnificative din mediu, la care teste necesar să se adapteze [2];

- *Funcția de susținere energetică a celorlalte procese psihice.* Procesele emoționale interacționează cu toate celelalte procese și activități psihice, influențând dinamica acestora. În domeniul cercetărilor emoțiilor au fost intens studiate în special relațiile dintre emoții și motivație, precum și cele dintre emoții și cogniții;

- *Funcția de asigurare a unității.* Emoțiile noastre sunt probabil cea mai importantă sursă de unitate a tuturor membrilor speciei umane. Faptul că exprimarea emoțiilor la nivelul feței este universal a fost menționat încă de naturalistul englez Charles Darwin în lucrarea sa „*Expresia emoțiilor la om și animale*”, iar mai târziu l-a demonstrat în cercetările sale psihologul american Paul Ekman: „În mod sigur, convingerile noastre politice, religioase și culturale nu ne-au unit așa cum o fac emoțiile [52, p. 19].

Acestea sunt, în mare parte, funcțiile și rolurile emoțiilor, cel mai frecvent descrise în literatura științifică din domeniu. Analiza lor scoate în evidență importanța majoră pe care o au emoțiile în activitatea umană. Păstrând în obiectiv funcțiile emoțiilor, vom analiza în continuare și funcțiile stabilității emoționale. Se impun însă, pentru început, câteva precizări:

- Stabilitatea emoțională ca o caracteristică integrativă a personalității, are o structură nivelară formată din componente emoționale, volitive, intelectuale și motivaționale, care interacționează unele cu altele. Funcționarea și dinamica stabilității emoționale sunt condiționate de particularitățile dezvoltării componentelor sale. Componenta dominantă, care determină și asocierea celorlalte componente într-un sistem, este cea emoțională. Rezultă de aici, că funcțiile stabilității emoționale vor coincide într-o mare măsură cu cele ale emoțiilor în general, fiind însă mai complexe și implicând elemente distincte;

- Stabilitatea emoțională nu trebuie înțeleasă ca constanță sau imobilitate a stărilor emoționale. Aici, un rol important îi revine eficienței proceselor adaptative, a integrității personalității, a menținerii coerenței funcțiilor de bază, a stabilității realizării obiectivelor propuse. Or, acest lucru nu prevede stabilitatea structurii funcționale, ci mai degrabă presupune suficientă flexibilitate. Stabilitatea emoțională deci, asigură rezistența la influențele nedorite ale factorilor interni și/sau externi;

- Se consideră adesea, în mod eronat, că stabilitatea emoțională este fuga de emoții. Acest lucru nu este adevărat. Stabilitatea emoțională este capacitatea (atât înăscută, cât și dobândită) de reglare emoțională în situațiile când emoțiile pot scădea eficacitatea activității.

Analizând implicarea funcțională a stabilității emoționale, evidențiem (pe baza cercetării literaturii de specialitate) funcțiile ei, adaptativă și homeostatică, care sunt într-o permanentă interacțiune [126, p. 46].

Funcția homeostatică a stabilității emoționale are rolul de reglare și stabilizare, permite menținerea echilibrului emoțional interior, împiedică creșterea necontrolată a tensiunii emoționale până la nivelul dezorientării, al dezorganizării activității și al trăirilor emoționale frustrante.

Parametrii funcției homeostatice a stabilității emoționale sunt:

- *Capacitatea reflexivă de apreciere a propriei stări emoționale*, ce poartă un caracter situațional, permite conștientizarea modificărilor stării emoționale, detectarea și aprecierea cauzelor ce au provocat aceste schimbări;
- *Reflectarea deciziei cu referire la modalitățile de acțiune într-o situație emoțional tensionată*; permite analiza și aprecierea propriilor capacități în vederea luării unei decizii corecte; coordonează autoreglarea emoțională ținând cont de poziția internă a individului;
- *Locul controlului*. Locul controlului se referă la convingerile indivizilor privind localizarea factorilor care le controlează comportamentul. Dacă o persoană simte că deține controlul asupra a ceea ce se întâmplă, exprimă o orientare internă a controlului; În opoziție, dacă cineva simte că soarta, norocul sau șansa afectează evenimentele prin care trece, are o localizare externă a controlului. Deci, locul controlului intern presupune o motivație mai mare pentru autocontrol, în comparație cu locul controlului extern;
- *Nivelul autocontrolului emoțional*, se exprimă în capacitatea de reglare a reacțiilor emoționale, adaptarea lor la necesitățile situației și a tendințelor individuale; permite realizarea controlului asupra manifestărilor emoționale externe în comunicarea cu alți oameni;
- *Autoaprecierea, încrederea în sine*. Autoaprecierea pozitivă, încrederea în propriile puteri, fortifică motivația pentru succes. Iar subaprecierea și neîncrederea în sine măresc anxietatea și frica de eșec;
- *Tipul emoțiilor dominante*. Psihologul rus Олыпаникова А. subliniază că una dintre caracteristicile fundamentale ale stabilității emoționale este predominarea evidentă și persistentă a emoțiilor pozitive, funcționale, constructive [161].

Funcția adaptativă a stabilității emoționale permite adaptarea flexibilă, optimală, la schimbările survenite, fără consecințe negative cauzate de reactivitatea emoțională. Contribuie la menținerea echilibrului dinamic între starea emoțională internă și cea externă și atingerea unei eficiențe maxime în reacțiile emoționale și comportamentale în situații anxiogene.

Parametrii funcției adaptative a stabilității emoționale sunt:

- *Nivelul adaptării sociale* se exprimă în asimilarea cunoștințelor și aptitudinilor necesare pentru realizarea cu succes a activităților atât în situații cunoscute, cât și în cele nesigure, problematice;
- *Nivelul expectanțelor*. Un nivel real al expectanțelor permite minimalizarea reacțiilor frustrante, care pot fi observate atunci când cerințele și așteptările sunt prea mari;
- *Nivelul de flexibilitate în gândire și comportament*. Un nivel înalt al flexibilității presupune reacționarea corespunzătoare la schimbări, optimizând procesul de adaptare;

- *Acceptarea de sine și acceptarea altora* presupune aprecierea propriei persoane și a celorlalți ca fiind valoroși prin însăși prezența lor, indiferent de succesul sau eșecul avut într-o activitate concretă;
- *Confortul emoțional* presupune prezența unor stări emoționale agreabile. Confortul emoțional solicită prezența unei ambianțe plăcute, dar poate fi dobândit în timp prin modificarea propriilor cogniții iraționale sau prin reziliență emoțională.

Preambul important al cadrului empiric, epistemologia *adaptării social-psihologice* semnifică concordanța, compatibilitatea, unei persoane cu mediul; acordul între conduita personală și modelele de conduită caracteristice ambianței sociale; echilibrul între asimilare și acomodare socială. Adaptarea social-psihologică este procesul prin care o persoană sau un grup social devine capabil să trăiască într-un nou mediu social, ajustându-și comportamentul conform cerințelor respectivului mediu. ASP se produce în raport cu ceva nou, schimbat, iar indicatorul reușitei este faptul că subiectul se simte „ca acasă”, iar pentru ceilalți nu mai este un străin [87, p. 24]. Parametrii adaptării coincid parțial cu caracteristicile maturității personale, printre care: stima de sine înaltă, dar și stima/aprobarea altora; confortul emoțional; înțelegerea propriilor probleme și tendința de-a le depăși. La celălalt pol, neadaptarea presupune: neacceptarea propriei persoane și dezaprobarea altora, prezența barierelor în procesul de auto cunoaștere, disconfortul emoțional, lipsa flexibilității, fuga de problemele întâlnite [163, p. 43].

Un rol esențial în realizarea funcțiilor stabilității emoționale îi revine reflecției [191, 226, 234]. *Reflecția* este un proces de examinare profundă a unei idei, situații sau probleme, cugetare adâncă sau meditație. În asociere cu stabilitatea emoțională, reflecția presupune înțelegerea semnificației situației, a stării interne, a capacității de autoreglare emoțională, dar și aprecierea reușitei autoreglării emoționale. Reflecția se manifestă ca o legătură inversă sincronă, bazându-se pe poziția internă a individului și permițând conexiunea resurselor cu caracter emoțional, volitiv, intelectual și motivațional ale personalității, în vederea instituirii unui nivel optimal al stabilității emoționale. Reflecția, deci, contribuie la o mai bună adaptare la condițiile noi, la stabilirea corectă a priorităților, la reorientarea scopurilor personale în caz de necesitate. Conștientizarea reflexivă a propriilor emoții, a situației externe, ne permite reglarea comportamentului emoțional, asigurând realizarea optimală și de succes a scopurilor în situații stresante și menținând echilibrul emoțional interior.

În concluzie, analizând funcțiile stabilității emoționale, putem constata:

- Stabilitatea emoțională are două funcții de bază: cea homeostatică, de reglare și menținere a echilibrului emoțional interior și cea adaptativă, de adaptare la schimbările survenite;

- În realizarea funcțiilor stabilității emoționale, un rol important îi revine reflexiei, ca factor de legătură, de eficientizare și optimizare funcțională;
- Parametrii funcțiilor stabilității emoționale se află într-o permanentă interacțiune, iar modificarea lor calitativă contribuie la creșterea nivelului stabilității emoționale.

1.2. Factori determinanți ai stabilității emoționale a cadrelor didactice din învățământul primar

Noile provocări cu care se confruntă învățământul în societatea de astăzi impun responsabilități tot mai mari cadrului didactic, adecvate ritmului înalt al schimbărilor sociale. „Educatorul este cel care dăruiește fiecărui om, la pornirea lui în drumul spre lumină, primele elemente, călăuzindu-i pașii spre marele titlu de OM”, menționa pedagogul român D. Salade [94]. Este necesar ca activitatea cadrului didactic să nu fie axată doar pe problemele actuale, dar să poată face față și provocărilor de viitor. Societatea noastră înaintează o serie de cerințe cadrului didactic, fără însă a-i asigura și condiții optime de muncă. În asemenea circumstanțe, CD are nevoie nu doar de o pregătire intelectuală foarte bună, dar și de un nivel înalt al stabilității emoționale. Stabilitatea emoțională este o caracteristică integrativă a personalității, care asigură realizarea optimală și de succes a scopurilor într-o situație emotiv complicată. Persoana emoțional stabilă se caracterizează prin maturitate emoțională, adaptabilitate, lipsa rigidității și a anxietății; prin prezența calităților de lider și sociabilitate [123, 205].

Explorarea substanțială a conceptului de *stabilitate emoțională* a trasat necesitatea cercetării teoretice a factorilor săi determinanți. Analizându-i, am urmărit evidențierea impactului fiecărei categorii, fără veleitatea ierarhizării lor. Astfel, conform literaturii de specialitate, nivelul stabilității emoționale este influențat de două mari categorii de factori: interni și externi.

1. Factori interni. Categoria factorilor interni este una extinsă, implicând totalitatea condițiilor individuale, de ordin intern, determinante ale stabilității emoționale. Printre factorii interni, capabili să influențeze nivelul stabilității emoționale în activitatea educațională, evidențiem:

1.1. Tipuri de sistem nervos (puternic - slab, echilibrat - neechilibrat, mobil – inert).

În activitatea didactică, i se acordă prioritate tipului de sistem nervos puternic. Învățătorul trebuie să aibă o capacitate mare de muncă, să reziste la acțiunea unor stimuli puternici, să fie mereu activ, energic, să poată menține un nivel al activismului ridicat pe tot parcursul zilei. În același timp, echilibrul proceselor nervoase este imperios necesar în respectiva activitate profesională: să fie discret în situațiile de conflict, răbdător și disciplinat, cumpătat și liniștit în condițiile de suprasolicitare. Mobilitatea proceselor nervoase ajută cadrul didactic să îndeplinească

repede munca, să treacă ușor de la o activitate la alta, să se adapteze cu ușurință la circumstanțele noi. Însă, menționăm aici citându-l pe psihologul rus *Амундов Н.*, „nici tipul slab al sistemului nervos nu reprezintă un impediment pentru o activitate didactică de succes. Învățătorul cu un astfel de tip al sistemului nervos va fi mai receptiv în comunicare, iar nivelul toleranței și al empatiei va fi sporit” [142]. O importanță majoră în menținerea nivelului înalt al stabilității emoționale îi revine echilibrului sistemului nervos. *Echilibrul* este proprietatea care rezultă din raportul de forță dintre excitație și inhibiție ce se obiectivează în trei tendințe: tendința spre impulsivitate, spre inhibare sau spre echilibru (atunci când forța inhibiției este aproximativ egală cu cea a excitației și invers). Echilibrul este cea dintâi însușire care ni se impune observației în plan comportamental, impulsivitatea sau calmul punându-și amprenta pe orice răspuns motor, verbal sau emoțional [58, p. 781];

1.2. Temperamentul. Integrarea însușirilor și trăsăturilor de ordin dinamico-energetic ale proceselor psihice și actelor motorii, precum intensitatea, pregnanța, acuitatea, modalitatea, echilibrul etc., denotă structura temperamentală a personalității. Dacă însușirile dinamico-energetice ca atare sunt înnăscute, determinate genetic, integrarea lor în plan psihocomportamental, adică în dinamica proceselor psihice și a actelor motorii, se realizează în ontogeneză. Întrucât însă, aceste însușiri bioenergetice se imprimă ca atare pe tabloul comportamental, ce se elaborează stadial în cursul vieții individului, structura *temperamentală* și respectiv, tipul temperamental este înnăscut, reprezentând, astfel, alături de tipul sistemului nervos, „elementul” ereditar în organizarea internă a personalității [58, p. 769]. Astfel, analizând însușirile fiecărui tip temperamental, melancoliciei și colericiei au o predispoziție crescută pentru instabilitatea emoțională. Afirmția aceasta însă nu este o legitate, fiind dependentă de nivelul introversiunii-extraversiunii personalității, precum și de nivelul intensității stimulului [153, p. 56];

1.3. Particularități afective. Afectivitatea este acea componentă a vieții psihice care reflectă, în forma unei trăiri subiective de un anumit semn, de o anumită intensitate și de o anumită durată, raportul dintre dinamica evenimentelor motivaționale sau a stărilor proprii de necesitate și dinamica evenimentelor din plan obiectiv extern [58, p. 640]. Procesele afective constituie latura energetică a proceselor psihice și a comportamentului uman, ele fiind surse de energie care potențează activitatea. Maturitatea afectivă indică prezența controlului de sine, precum și însușirea modalităților adaptative la situațiile cu care ne confruntăm. „Cheia înțelegerii altora, spunea V. Pavelcu, se află în propriile noastre vibrații afective”, subliniind astfel rolul trăirilor afective în cunoașterea interpersonală. Vom prezenta în continuare câteva particularități afective, desprinse din literatura de specialitate, capabile să influențeze stabilitatea emoțională. Activitatea pedagogică optează pentru o *stare emoțională* pozitivă a cadrului didactic, care poate contribui la evitarea sau depășirea iritabilității și eliminarea stresul

profesional inutil. În ceea ce privește *sensibilitatea emoțională*, Boico V. consemnează că un nivel excesiv al sensibilității emoționale poate provoca o trăire intensă a evenimentelor, o diminuare gradată a resurselor emoționale, ceea ce poate conduce în timp, la sindromul arderii emoționale. Pe de altă parte, menționează același autor, persoanele foarte rezervate emoțional sunt mai predispuse sindromului arderii emoționale [131, p. 243];

Labilitatea emoțională. Învățătorul labil emoțional reacționează rapid la schimbarea situației, a circumstanțelor sau partenerilor, „parcurgând” ușor trăirile emoționale și revenind rapid la starea emoțională obișnuită. Labilitatea emoțională excesivă însă, poate complica relațiile cu ceilalți, persoana devenind reactivă și impulsivă [150, p. 228]. Calitatea opusă labilității este *rigiditatea emoțională*, care denotă reacții emoționale reduse, inflexibile, selective, inadecvate (temporal) la diferiți stimuli interni sau externi. Mai poate fi numită vâscozitate emoțională și presupune fixarea atenției pe evenimentul stresant și menținerea ei indiferent de împrejurări. În popor se mai spune: „Fiecare vorbește de ceea ce-l doare”;

Monotonia emoțională: reacțiile emoționale sunt lipsite de flexibilitate, nu depind de influențele factorilor externi sau interni. Emoțiile sunt uniforme, nu există răspunsuri emoționale la evenimentele, mesajele sau stările celor din jur. Energia stimulilor nu se transformă în energie emoțională [119, p. 81]. O astfel de calitate este foarte rar întâlnită în mediul didactic din școala primară și însoțește de obicei epuizarea profesională;

1.4. Caracteristici volitive. Considerată de J. Piaget drept „reglaj al reglajelor”, voința poate fi definită drept capacitatea de a acționa în vederea realizării unui scop conștient, înfrângând anumite bariere interioare sau exterioare [41, p. 244]. Conform concepției psihologice a lui Л. Выготский, voința poate fi apreciată în corelație cu stadiul de dezvoltare a individului. Psihologul român Cosmovici A. menționează că „actul de voință este un act de sinteză foarte complex, în care este antrenată întreaga personalitate: memoria și gândirea, emoțiile și deprinderile, trăsăturile de temperament și caracter” [41, p. 247]. În manifestarea stabilității emoționale, voinței îi revine rolul de-a *supune* impulsurile emoționale unor forme optime și funcționale de manifestare; auto-controlului și autoreglării emoționale. Astfel, autoreglarea emoțională a cadrului didactic este influențată de mai mulți factori, inclusiv și socioculturali: nivelul culturii generale, a culturii profesionale, a culturii emoționale, caracteristici ale sferei volitive, experiența acumulată, particularități individual - tipologice etc. Autoreglarea emoțională este procesul prin care persoana încearcă să-și influențeze emoțiile pe care le trăiește, momentul în care să le trăiască, precum și modul în care trăiește și exprimă aceste emoții [209, p. 275]. Autoreglarea emoțională poate influența, schimba, reduce, bloca, sau intensifica experiența emoțională, precum și corelatele sale comportamentale și psihofiziologice. Drept *strategii de reglare emoțională* sunt considerate

acțiunile comportamentale și mentale întreprinse pentru gestionarea emoțională: reevaluare și supresie, distragere a atenției, detașare, umor, ruminație, concentrare, acceptare sau distanțare etc. La locul de muncă toți suntem, în moduri diferite, manageri ai emoțiilor. A controla emoțiile pe care le trăim sau le afișăm solicită uneori la fel de mult efort ca și desfășurarea muncii fizice sau intelectuale;

1.5. *Factori motivaționali.* Nici un act comportamental nu apare și nu se manifestă *în sine*, fără o anumită incitare, fără o anumită direcționare și susținere energetică. Chiar în cazul absenței unui obiectiv sau scop, un comportament are la bază acțiunea unei cauze. Răspunsul la întrebarea *de ce?* este oferit în acest caz de către *motivație*. Motivația este o formă specifică de reflectare prin care se semnalează mecanismelor de comandă-control ale sistemului personalității o oscilație de la starea inițială de echilibru, un deficit energetico-informațional sau o necesitate ce trebuie satisfăcută [58, p. 670]. Motivația transformă ființa umană dintr-un simplu receptor al influențelor externe, în *subiect activ și selectiv*, cu un determinism intern propriu în alegerea și declanșarea acțiunilor și comportamentelor. Posedând o structură motivațională proprie, omul se va pune într-o dublă relație față de mediul extern: *una de independentă*, constând în capacitatea lui de a acționa pe cont propriu, în absența unor stimuli sau solicitări externe; *cealaltă, de dependență*, constând în satisfacerea stărilor de necesitate pe baza schimburilor substanțiale, energetice și informaționale cu mediul ambiant. De aici rezultă caracterul interacționist complex al activității umane și nemijlocit, al stabilității emoționale. Aceasta înseamnă că, indiferent unde se plasează inițial stimulul declanșator – în plan extern sau în plan intern – realizarea comportamentului implică obligatoriu interacțiunea celor două planuri. Orice stimul extern își atinge efectul numai prin filtrarea și interpretarea lui în planul intern al personalității; la rândul său, orice mobil sau motiv intern determină actul comportamental specific prin raportarea la particularitățile situației externe.

În problematica stabilității emoționale a cadrelor didactice din învățământul primar, o importanță majoră îi revine și motivației pedagogice. În studiul UNESCO, 2006, următoarele motive sunt considerate satisfăcătoare pentru cadrul didactic, ca elemente de echilibrare și de susținere a dezvoltării în carieră:

- dedicarea pentru profesie și pentru activitatea cu copiii;
- succesul obținut în sala de clasă – recompensele profesionale pe care cadrul didactic le primește prin aceea că observă realizările elevilor;
- statutul obținut în comunitate, prin exercitarea unei profesii utile;
- pregătirea obținută prin formarea inițială și continuă în domeniu;

- condiții de muncă favorabile exercitării în bune condiții a profesiei (unde intră atât disponibilitatea materialelor didactice necesare, cât și sprijinul oferit din partea managementului școlar, implicarea părinților etc.);
- posibilitatea de promovare și avansare în carieră [94].

1.6. *Particularități ale dezvoltării intelectuale* (nivelul cunoștințelor profesionale, a erudiției generale, flexibilitate și lipsa stereotipurilor în gândire, simț al umorului dezvoltat) [51]. Achiziționate din mediul social și procesate prin intermediul factorilor interni, abilitățile intelectuale reflectă „capacitatea de-a înțelege ușor și bine, de-a sesiza ceea ce este esențial, de a rezolva situații sau probleme noi pe baza experienței acumulate anterior” și contribuie la constituirea coeficientului de inteligență al persoanei. În literatura de specialitate nu se atestă cercetări ale interdependenței stabilitate emoțională – inteligență, cert este însă faptul că particularitățile dezvoltării intelectuale ale persoanei au repercusiuni asupra stabilității sale emoționale. În ceea ce privește corelația *stabilitate emoțională – coeficient al inteligenței*, o considerăm drept direcție interesantă și utilă de cercetare pentru viitor.

2. *Factori externi*

2.1. *Factorul social (situația socioeconomică, sistemul valorilor sociale, nivelul crescut al stresului psihoemoțional al vieții moderne, lipsa prestigiului profesiei didactice, subestimarea importanței profesiei date, anturaj social preponderent feminin la serviciu etc.).*

Esteve J. a identificat cinci schimbări majore la nivelul societății care au impus o serie de presiuni asupra cadrelor didactice, creând în consecință, rațiuni ce justifică interesul tot mai crescut pentru cercetarea stabilității emoționale în acest domeniu:

– *transformarea rolului tradițional al pedagogului în simplu agent de integrare socială a tinerei generații.* Astăzi pedagogii se găsesc în fața unei dileme referitoare la distribuirea echilibrată și echitabilă a resurselor de timp și energie de care dispun în direcția activității de instruire, dar și în direcția cercetării științifice. Pe de altă parte, familia și comunitatea acceptă din ce în ce mai puțină responsabilitate în ceea ce privește formarea tinerei generații, transferând aproape integral acest rol școlii și cadrului didactic și având așteptări pe măsură de la aceștia;

– *sporirea contradicțiilor referitoare la rolul cadrului didactic* – din acest punct de vedere, poate cel mai contradictoriu rol al pedagogului este acela de formator al generației în creștere pentru integrarea într-o societate mereu în schimbare, pentru o societate a viitorului necunoscut, fapt ce solicită responsabilități și competențe complexe cadrului didactic;

– *schimbarea atitudinii societății față de școală* – nu de puține ori școala și profesorii sunt blamați de politicieni, mass-media și de părinți pentru o varietate foarte mare de deficiențe sociale.

S-a schimbat și politica de finanțare a școlilor, lăsând de multe ori cadrele didactice fără mijloacele și condițiile necesare unei activități de succes;

– *îndoiala cu privire la rezultatele învățământului* – cunoștințele oferite astăzi de școală nu mai garantează inserția viitorului absolvent pe piața muncii. De aici rezultă o serie de probleme legate de motivarea elevilor puși în fața unor experiențe de învățare;

– *deteriorarea imaginii cadrului didactic* – adesea această deteriorare este produsă de asocierea cadrului didactic cu stereotipurile livrate de media, în legătură cu această profesie: violența fizică și verbală a unor pedagogi în clasă, salarii foarte mici, lipsa dotărilor și a materialelor din școli, lipsa de atractivitate a acestui domeniu profesional pentru cei mai buni dintre absolvenți etc. [118, p. 7];

2.2. *Factorul material* (condițiile de viață sociale și cele particulare, de zi cu zi; condițiile tehnico-materiale, cu care este asigurat locul de muncă; salariul mic al învățătorilor etc.);

2.3. *Factorul organizațional-administrativ* (sarcini dificile în exces, lecții publice, ședințe metodologice, inovații neclare, număr prea mare de elevi în clasă etc). Tot aici se include și gradul înalt de responsabilitate pentru bunăstarea și sănătatea fizică și mentală a discipolilor, precum și pentru asimilarea cunoștințelor prevăzute de curriculum) [132]. Multe cadre didactice menționează aici și dificultăți vizând comunicarea multinivelară: subaltern-conducător, coleg-coleg, cadru didactic-elev, cadru didactic-părinți ai elevilor. În acest context, semnificativă este și satisfacția în muncă a cadrelor didactice;

Satisfacția în muncă se referă la sentimentele unui angajat față de activitatea sa sau de exigențele profesionale legate de experiențele anterioare, așteptările actuale sau alternativele pe care le are la dispoziție. Satisfacția în muncă este influențată în sens pozitiv sau negativ, facilitator sau perturbator de o mulțime de factori, printre care [117, p. 442]:

- Factori psihoindividuali: Conform cercetărilor au șanse mai mari să fie satisfăcuți în munca lor cei încrezuți în sine, hotărâți; cei stabili emoțional, bine adaptați social; cu control intern dominant etc;
- Factori psihosociali: cei care lucrează în grupuri mici; cei care lucrează în grupuri coezive; cei care sunt în relații bune cu administratorii;
- Factori organizaționali: Cei care ocupă posturi înalte în organizații, cei cu salarii mari și posibilități crescute de promovare, cei care desfășoară activități clare, structurate, nestresante, cei care practică activități cu un grad înalt de autonomie, complexitate; cei ce au libertate de acțiune la locul de muncă.

Respectivii factori însă nu sunt decisivi, ponderea lor asupra nivelului satisfacției în muncă fiind crescută în cazul acțiunii combinate a mai multor factori simultan [117, p. 463].

2.4. Anturaj social preponderent feminin la serviciu.

Rezultatele cercetărilor din domeniu [150, 176, 148] relevă existența diferențelor gender în structura stabilității emoționale, explicabile în mare parte prin educația primită sau apartenența culturală (și mai puțin ereditar). Psihologii sociali [105, 124, 150, 235] argumentează diferențele ținând cont și de poziția socială a celor două sexe. Desfășurând activități în care se pretinde că trebuie să afișeze tot timpul amabilitate față de clienți sau de parteneri (secretare, asistente medicale, educatoare, vânzătoare, coafeze, recepționere, profesoare etc.), femeile trebuie să-și inhibe propriile stări sufletești care, din varii motive, nu sunt întotdeauna pozitive și senine. Dar și mediul domestic cere din partea femeii străduința de-a se antrena în citirea corectă a manifestărilor verbale și nonverbale ale copiilor, soțului, părinților - frământările, dorințele, intențiile lor, deoarece, în mod tradițional stereotipizat, ea se ocupă de latura psihoemoțională a familiei. Mai mult, și în acest spațiu este prezentă „disonanța emoțională”. Dacă la locul de muncă încearcă să facă tot posibilul pentru a nu-și manifesta necazurile și frustrările cu care poate veni de acasă, la fel și în spațiul familial nu este bine să aducă stările tensionate, nervoase de la serviciu, ci să fie amabilă, înțelegătoare cu ceilalți și mai ales cu partenerul conjugal, neglijarea și lipsa de înțelegere (comunicațională și erotică) față de acesta implicând riscul de a-l pierde. Această situație de la locul de muncă și din viața de familie poate fi numită „dublă disonanță emoțională” [62, p. 307]. În asemenea condiții sociale, emoțiile refulate condiționează mai curând nervozitate decât stabilitate emoțională, chiar și în condițiile unui tip de sistem nervos puternic, echilibrat și mobil;

Sentimentul vinovăției la femeile angajate. Cercetătorii occidentali [150, 213] au acordat o atenție deosebită sentimentului de vinovăție resimțit de către femeile angajate. Acesta apare ca rezultat al conflictului interpersonal când femeia tinde să fie o bună familistă, dar și o buna profesionistă. Aceste două roluri impun cerințe distincte, uneori chiar contradictorii și deseori femeilor nu le ajung resurse fizice și psihice pentru a îndeplini cu succes ambele activități. Înțelegând acest lucru, femeia se simte vinovată sau față de copii, sau față de soț, sau față de șefii de la serviciu; lucru care poate să dea naștere unor afecțiuni psihosomatice. Sentimentul vinei față de copii (resimțit cel mai intens atunci când femeia, după nașterea copilului, se întoarce imediat la serviciu) produce anumite pattern-uri comportamentale, tendințe de compensare a timpului petrecut departe de copil. Femeile care au acest sentiment se autoneglijează, pentru ca soțul și copiii să nu rămână fără atenție [150, p. 414];

Mediul sociocultural în care locuiesc și activează cadrele didactice.

În acest context, Comitetul ONU pentru Drepturile Economice, Sociale și Culturale menționează femeile din Republica Moldova drept unul dintre grupurile vulnerabile, evidențiind în mod special femeile din mediul rural, ca fiind cele mai afectate de problemele sociale și

economice din țară [38]. Vulnerabilitatea lor este explicată de mediul, condițiile în care acestea locuiesc, dar și de un șir de stereotipuri și prejudecăți; de asemenea și de tradiționalismul existent, privind distribuirea rolurilor în familie și în societate între femei și bărbați, persistent în special în localitățile rurale din țară. Efectele asupra societății a unui grup recunoscut vulnerabil pot fi majore în cazul când acesta are o pondere semnificativă, iar în R. Moldova femeile din mediul rural constituie aproape 30% din totalul populației și 51% din populația stabilă din mediul rural.

O abordare analitică în disputa factorilor interni și externi indică și concepția lui Daniel Goleman [57, p. 177]. „S-a presupus mult timp, menționează el, că comportamentul uman este controlat de factori în exclusivitate biologici. Astăzi, studiile epigenetice se interesează de modalitățile prin care creșterea îi modelează copilului creierul. Creierul unui copil este pre-programat să se dezvolte, dar e nevoie de mai mult de douăzeci de ani pentru ca această operațiune să ajungă la bun sfârșit, ceea ce face din creier ultimul organ al corpului care se maturizează din punct de vedere anatomic. De-a lungul acestei perioade de timp, toate figurile principale din viața unui copil – părinții, frații și surorile, bunicii, profesorii și prietenii – pot deveni elemente active în procesul de evoluție a creierului, creând un amestec social și emoțional propice dezvoltării neurale. Asemenea unei plante care se adaptează solului bogat sau sărăcăcios, creierul copilului se modelează astfel încât să se adapteze ecologiei sale sociale, în special climatului emoțional cultivat de principalii oameni din viața sa. Unele sisteme cerebrale sunt mai receptive față de aceste influențe sociale decât altele. Și fiecare rețea de sisteme de circuite cerebrale își are perioada ei de vârf în care forțele sociale o pot modela”. La fel și stabilitatea emoțională - nu depinde doar de factorii biologici, importanți firește, dar nu determinanți. Societatea impune încadrarea temporală a emoțiilor, chiar dacă există o mare variabilitate individuală în trăirea lor [27, p. 371].

La finalul acestei analize se conturează următoarele concluzii:

- În cele mai timpurii cercetări ale stabilității emoționale, se acorda o importanță majoră determinantilor biologici, iar cercetările contemporane, fără a neglija rolul determinantilor biologici, accentuează impactul crescut al determinantilor socioculturali în consolidarea stabilității emoționale;
- Disputa cu referire la rolul determinant al factorilor interni sau externi în stabilitatea emoțională se dovedește a fi neîntemeiată, căci se bazează pe eroarea conform căreia genele noastre și mediul sunt independente unele de altele. Este ca și cum am încerca să calculăm aria unui dreptunghi, eliminându-i lungimea sau lățimea;

- Potrivit schemei interacționist-circulare, pe măsură ce se formează și se consolidează, diferitele verigi sau componente psihice se includ în mulțimea condițiilor interne, participând activ la procesarea influențelor externe ulterioare;

- Noi considerăm determinanții biologici un soi de presetare, de „normă de răspuns”, adică ei stabilesc anumite limite posibile ale nivelului stabilității emoționale. Iar poziționarea între aceste limite este condiționată de contextul sociocultural. Limitele însă fiind destul de largi, factorilor externi le revine un rol important în dezvoltarea stabilității emoționale.

1.3. Interferențe ale stabilității emoționale în contextul fenomenelor psihosociale

Dezvoltarea stabilității emoționale, propulsată de nevoia de optimizare și valorificare, acționează ca factor de echilibrare a conduitei, orientând și susținând individul în vederea realizărilor personale și performanțelor profesionale. Importanța și necesitatea dezvoltării conștientă a stabilității emoționale a cadrelor didactice, implică orientarea demersului investigativ spre precizarea și integrarea în structura stabilității emoționale a dimensiunilor inter relaționale ale SE în contextul fenomenelor psihosociale. Prin urmare, în acest paragraf ne-am propus elucidarea interferențelor stabilității emoționale cu reglarea emoțională, inteligența emoțională, cultura emoțională și sindromul burnout.

Analiza teoretică a domeniului de interacțiune a stabilității emoționale și reglării emoționale

Printre cele mai proifice domenii ale psihologiei din ultimii 15 ani, care implică atenția unui număr tot mai mare de cercetători, se regăsesc reglarea emoțională și inteligența emoțională. Am considerat oportună analiza componentelor lor constitutive în scopul elucidării relațiilor acestor fenomene cu stabilitatea emoțională. Așa cum am menționat în paragrafele precedente, prin *stabilitate emoțională* înțelegem o proprietate funcțională, dinamică și integrativă a personalității, care contribuie la realizarea cu succes a obiectivelor activității în situații problematice și ne permite să reacționăm flexibil, păstrându-ne echilibrul emoțional.

Standarde de comportament emoțional eficient au fost căutate în toate timpurile. Spre exemplu, unul dintre cei mai mari filosofi ai Greciei Antice, Aristotel menționa în operele sale: „Emoțiile trebuie să fie prezente în doze potrivite, proporționale cu evenimentul declanșator; trebuie să fie exprimate la timpul cuvenit, să fie în acord cu declanșatorul emoțional și circumstanțele în care acesta a apărut; în fine, trebuie să fie exprimate într-o manieră potrivită, nedăunătoare”[208]. De cele mai multe ori, emoțiile ne ajută, având un caracter funcțional. Ele însă, pot fi și disfuncționale atunci când sunt de un tip indezirabil, când apar într-un context nepotrivit, când sunt prea intense sau când durează prea mult. Managementul inefficient sau fără

succes al emoțiilor dăunătoare poate conduce, pe termen scurt, mediu sau lung, la geneza unor probleme intra personale sau interpersonale. Emoțiile negative sunt cu precădere „țintele” tentativelor de reglare: psihologia evoluționistă argumentează că ele pot deveni disfuncționale în lumea modernă deoarece și-au pierdut mare parte din rațiunea adaptativă de bază, aceea de a asigura supraviețuirea; schimbările de context fizic fac din ce în ce mai rare situațiile în care tendințele de acțiune generate de stările negative intense sunt cu adevărat utile. Deci, efectele emoțiilor depind de capacitatea noastră de a le regla eficient, de a le crește valoarea adaptativă, limitându-le consecințele negative, însă păstrându-le elementele valoroase pentru comportamentul nostru în acea situație.

O definiție concisă și larg acceptată a reglării emoționale este cea a lui Gross J., unul dintre cei mai mari teoreticieni și cercetători din domeniu. El descrie acest concept ca „procesele prin care individul încearcă să influențeze emoțiile pe care le trăiește, momentul în care să le trăiască, precum și modul în care trăiește și exprimă aceste emoții” [209, p. 271]. Gross clasifică strategiile de reglare emoțională în două categorii ordonate temporal sub aspectul momentului în care acționează pe parcursul dinamicii emoționale [44, p. 399]:

Prima categorie este cea a strategiilor orientate pe antecedente, ce include acțiunile întreprinse de individ înainte ca tendințele de răspuns emoțional să fie pe deplin activate, deci înainte de instalarea emoției propriu-zice. În această categorie sunt patru tipuri majore de acțiuni: *selecția situației*, care se referă la alegerea sau evitarea anumitor stimuli (obiecte, persoane, situații), despre care individul anticipează că-i vor aduce anumite stări afective; *modificarea situației*, adică intervenția directă asupra stimulului emoțional, în tentativa de a-i altera proprietățile afectogene inițiale; *manipularea atenției*, prin concentrarea ei în mod selectiv pe anumite aspecte ale situației, fie prin schimbarea obiectului atenției în cazul emoțiilor negative, fie prin concentrarea mai intensă pe anumite elemente în cazul celor pozitive; *schimbarea cognitiv-semantică*, sau manipularea semnificațiilor, presupune modificarea perspectivei din care este analizat acel eveniment, descoperirea unei alte semnificații care i se poate atașa respectivei situații.

Cea de-a doua categorie, este cea a strategiilor orientate pe consecințe, adică a intervențiilor de după generarea emoției, cu scopul modulării răspunsurilor emoționale, comportamentale și fiziologice la stimulul solicitant. Oamenii încearcă să intervină în diverse moduri asupra felului în care reacționează emoțional la un eveniment, cum ar fi: apelul la diverse substanțe (alcool, medicamente), fumat, consumul exagerat de alimente, exerciții fizice, tehnici de relaxare etc.

Reglarea emoțională focalizată pe antecedent are loc timpuriu în procesul de generare a emoțiilor, înainte ca emoția să fi fost complet formată și permite alterarea traiectoriei emoționale, influențând atât experiența, cât și expresia ulterioară a emoției (exemplul prototipic este

reevaluarea cognitivă). Reglarea focalizată pe răspuns are loc târziu în procesul de generare a emoției și ca urmare permite mai puține posibilități de intervenție. Cum emoția e complet formată, strategiile focalizate pe răspuns tind să se centreze pe componenta de expresie a emoției, mai degrabă decât pe componentele experiențiale și fiziologice (exemplul prototipic fiind suprimarea) [43].

Reglarea defectuoasă a emoțiilor poate conduce, pe termen mediu sau lung, la apariția diferitor tulburări emoționale. (Prin *reglare defectuoasă* înțelegem aici strategii de reglare folosite cronic, foarte frecvent, până la punctul automatizării lor, transformarea lor în tendințe spontane de negare a emoției naturale; utilizarea doar a unor strategii și evitarea altora, suprimarea excesivă permanentă, tentativele de evitate a emoțiilor nedorite prin metode disfuncționale, ce implică controlul lor exagerat etc.[44]. Reglarea emoțională eficientă presupune utilizarea strategiei potrivite pentru contextul concret, selecția optimă dintr-un registru personal cât mai larg de intervenții asupra propriilor emoții, reevaluarea situației prin modificarea credințelor iraționale (disfuncționale).

Analizând relația dintre stabilitatea emoțională și reglarea emoțională, remarcăm:

- Stabilitatea emoțională are o sferă mai largă, implicând reglarea emoțională, dar și alte componente (motivaționale, intelectuale), menite să asigure „funcționarea eficientă în situații afectogene”;
- Stabilitatea emoțională presupune reglarea emoțiilor până la un nivel optimal al intensității lor, favorabil realizării obiectivelor propuse, și nu suprimarea lor totală sau controlul excesiv;
- Ca și reglarea emoțională defectuoasă, stabilitatea emoțională excesivă poate căpăta, în timp, o conotație negativă, traducându-se prin rigiditate emoțională, apatie, lipsa emoțiilor;
- Stabilitatea emoțională ca stare (și nu ca trăsătură) recurge frecvent la reglarea emoțională. Dacă reglarea este incorectă (aceleași metodă de reglare utilizată permanent, intensitate prea mare etc.) pot apărea diverse tulburări comportamentale sau chiar psihice;
- Stabilitatea emoțională presupune menținerea stărilor bazate pe emoții funcționale (în dependență de situația concretă) și nu neapărat pozitive. Reglarea emoțiilor va fi necesară atunci când emoțiile tind să devină disfuncționale (exemplul cu lecția publică nereușită);
- Persoana stabilă emoțional se caracterizează prin maturitate emoțională [123, p. 202], adică starea în care reactivitatea emoțională a unei persoane este considerată potrivită/normală pentru un adult într-o societate dată; prin urmare, de multe ori nici nu este necesară reglarea emoțională.

Analiza sferei de interacțiune a stabilității emoționale cu inteligența emoțională

Vom continua cu analiza inteligenței emoționale pentru a putea determina ariile sale de interferență cu stabilitatea emoțională.

Studiile privind inteligența emoțională sunt relativ recente, ele debutând în jurul anilor '90 ai secolului trecut. Există 3 mari direcții în definirea inteligenței emoționale, reprezentate de John D. Mayer și Peter Salovey, Reuven Bar-On și Daniel Goleman. Fiindcă abordează și unele elemente distincte, vom face o scurtă descriere a fiecăreia dintre ele:

1. Mayer și Salovey (1990, 1993) au evidențiat intercondiționările pozitive între emoție și gândire. După cei doi autori, în cadrul inteligenței emoționale sunt incluse următoarele capacități, grupate în cinci domenii [32, p. 25]:

- *Conștiința de sine a propriilor emoții* (introspecția, observarea și recunoașterea unui sentiment în funcție de modul în care ia naștere);
- *Stăpânirea emoțiilor*: conștientizarea elementelor care stau în spatele sentimentelor, însușirea unor metode de a face față temerilor, anxietății și supărărilor;
- *Motivarea interioară*: canalizarea emoțiilor și sentimentelor pentru atingerea unui scop, însoțită de controlul emoțional, care presupune capacitatea de a reprima impulsurile și de a amâna obținerea gratificațiilor, recompenselor;
- *Empatia*. Capacitatea de a manifesta sensibilitate și grijă față de sentimentele altora, persoana fiind în stare să aprecieze diferențele dintre oameni;
- *Stabilirea și dirijarea relațiilor interumane*. Se referă la competența și aptitudinile sociale, persoana fiind în stare să cunoască, să analizeze și să controleze emoțiile altora.

2. În cadrul celei de-a doua versiune de explicare a inteligenței emoționale se află studiile realizate pe parcursul a 25 ani de Reuven Bar-On, care a grupat componentele inteligenței emoționale în felul următor [194]:

- *Aspectul intrapersonal*, care implică: conștientizarea propriilor emoții, optimism, asertivitate, respect și considerație pentru propria persoană, autorealizare și independență;
- *Adaptabilitate*, care presupune: rezolvarea problemelor, aprecierea corectă a realității, flexibilitatea în gândire, emoții și comportament pentru facilitarea procesului de adaptare;
- *Controlul stresului*, care implică: toleranța la stres și controlul impulsurilor;
- *Dispoziția generală*, ce implică abilitatea de a fi optimist și fericit.

3. A treia direcție de abordare a inteligenței emoționale este reprezentată de D. Goleman (1995). În viziunea lui, constructele care compun această formă a inteligenței sunt [57]:

- *Conștiința de sine*;
- *Auto-controlul* – tendința spre adevăr, conștiinciozitatea, adaptabilitatea, inovarea;

- *Motivația* – dorința de a cuceri, dăruirea, inițiativa, optimismul;
- *Empatia* – a-i înțelege pe alții, a accepta diversitatea;
- *Aptitudinile sociale* – influența, comunicarea, managementul conflictului, conducerea, stabilirea de relații, colaborarea, cooperarea, capacitatea de lucru în echipă.

Urmare logică a sintetizării studiilor reprezentative din domeniu, vom încerca să caracterizăm ***relația dintre inteligența emoțională și stabilitatea emoțională, prin evidențierea elementelor lor comune și distincte:***

- Inteligența emoțională are o sferă mult mai largă, incluzând stabilitatea emoțională;
- Stabilitatea emoțională și inteligența emoțională au drept elemente comune: conștientizarea propriilor trăiri afective, reglarea emoțională, aprecierea corectă a realității, înțelegerea emoțiilor altor oameni, flexibilitate în gândire și comportament pentru menținerea unei stări emoționale funcționale în condiții stresante.

Elemente distincte:

- Dacă inteligența emoțională implică abilitatea de-a fi fericit și optimist în general; stabilitatea emoțională se referă la a fi realist în situația concretă, punând accent pe emoțiile funcționale, mai curând decât pe cele pozitive;
- Inteligența emoțională presupune empatie. Desigur, în profesia pedagogică, un învățător stabil emoțional va fi numaidecât și empatic, în alte profesii însă, stabilitatea emoțională nu presupune neapărat empatie. Spre exemplu: stabilitatea emoțională a sportivilor în timpul competițiilor, sau cea a unui pilot care în timpul orelor de zbor, fiind singur la bord, se confruntă cu o defecțiune a aparatului de zbor;
- În cazul în care stabilitatea emoțională are la bază o gândire irațională de tipul: „Trebuie cu necesitate să reușesc în această activitate, nu concep altă modalitate”, acest lucru poate conduce pe un termen mediu sau lung la diverse tulburări de personalitate. În asemenea caz, sfera de interacțiune dintre stabilitatea emoțională și inteligența emoțională este una restrânsă;
- Stabilitatea emoțională este dependentă într-o măsură mai mare de pregătirea intelectuală, profesională, dar și de experiența profesională anterioară.

În concluzie menționăm că, deși inteligența emoțională are o sferă mult mai extinsă, implicând-o pe cea a stabilității emoționale, profilul psihologic al unei femei inteligente emoțional este asemănător celui al unei femei stabile emoțional (Ne referim doar la femei fiindcă eșantionul din cercetarea noastră este unul în exclusivitate feminin). Prezentăm în continuare *Profilul psihologic al unei femei cu coeficientul de inteligență înalt*, stabilit de Jack Block de la Universitatea Berkeley din California [91, p. 149]: *Tinde să fie afirmativă, pozitivă, exprimându-și direct, natura sentimentele, simțindu-se bine în pielea ei, gândurile despre propria persoană*

fiind pozitive. Pentru ea, viața are sens și merită să fie trăită din plin. Este o ființă sociabilă, care își exprimă adecvat sentimentele și se adaptează bine la stres. Este echilibrată din punct de vedere social, face ușor cunoștință cu persoane noi, se simte confortabil cu sine fiind glumeață, jucăușă, spontană și naturală în plan sexual. Foarte rar se simte anxioasă. Astfel, fiecare dintre caracteristicile unei persoane inteligente emoțional, prezentate mai sus, poate fi atribuită în egală măsură, conform profilului stabilit de Eysenck H. [205, p. 168] și unei persoane stabile emoțional.

Interferențe ale stabilității emoționale și culturii emoționale a cadrelor didactice

Ancorate cultural, emoțiile constituie pe de o parte expresia culturii, iar pe de altă parte dobândesc semnificație în contextul dinamic creat de cultură.

Potrivit opiniei cercetătoarei Cojocaru-Borozan M., **cultura emoțională a cadrelor didactice** constituie o subcomponentă a culturii profesionale, de natură psihopedagogică și sociopedagogică, formațiune dinamică a personalității, reflectată în **unitatea dimensiunilor intrapersonală**, cu următoarele componente structurale subordonate: imaginea de sine (considerația de sine și de alții, asertivitatea), componenta motivațional-normativă (principii, reguli, funcții ale expresiilor emoționale didactice), cognitivă (cunoștințe și experiențe emoționale), conotativă (semnificații atribuite conduitelor emoționale) **și dimensiunea comunicativ-relațională**, având următoarele componente: discursivă (vizând funcționalitatea strategiilor discursive aplicate), managerială (arta gestionării emoțiilor), integratoare (ingineria emoțională declanșând premise ale inteligenței sociale), axiologică (valori emoționale pedagogice reflectate în comportamentul deontologic) **reprezentate într-un sistem de variabile afective** elaborate/adoptate de pedagogi pentru maximizarea eficienței profesionale/sociale integrate într-un stil charismatic de comunicare pedagogică, catalizator de confort profesional și valori emoționale [33, p. 32]. În contextul structurii și dinamicii personalității profesorului, cultura emoțională constituie o variabilă majoră, care depinde de elementele interne ale organismului, de conținutul sistemului personalității și de condiționarea socială. Cadrul didactic cu un nivel ridicat al culturii emoționale demonstrează, de regulă, și un nivel înalt al stabilității emoționale în activitatea profesională.

Fiind o componentă esențială a culturii emoționale, stabilitatea emoțională are o sferă mai restrânsă, punând pe prim plan persoana și confortul ei funcțional, ancorat într-un context sociocultural concret. Caracterizată drept indiciu al maturității afective, stabilitatea emoțională indică prezența controlului de sine, precum și însușirea modalităților adaptative la situațiile cu care ne confruntăm. Reiese de aici importanța și contribuția determinantilor externi, socioculturali, în structura atât a stabilității emoționale, cât și a culturii emoționale.

Stabilitatea emoțională și relația sa cu sindromul *burnout* al cadrelor didactice din învățământul primar

”...nicio profesiune nu cere posesorului ei atâta competență, dăruire și umanism ca cea de educator, pentru că în niciuna nu se lucrează cu un material mai prețios, mai complicat și mai sensibil decât este omul în devenire. Ancorat în prezent, întrezărind viitorul și sondând dimensiunile posibile ale personalității, educatorul instruiște, educă, îndeamnă, dirijează, cultivă și organizează, corectează, perfecționează și evaluează neîncetat procesul formării și desăvârșirii calităților necesare omului de mâine” [94, p. 188].

Școala este un loc important în care comunitatea poate rezolva deficiențele competențelor emoționale și sociale ale copiilor. Asta nu înseamnă ca școlile pot ține locul tuturor instituțiilor sociale dar, așa cum fiecare copil merge la școală (cel puțin la început), aceasta devine un loc în care copiii trebuie să fie crescuți învățând lecțiile de baza pentru viață, pe care altfel nu ar avea de unde să le primească. Alfabetizarea emoțională implică un mandat extins pentru școli, care trebuie să recupereze ceea ce familiile n-au reușit în privința adaptării sociale a copiilor lor. Această misiune plină de răspundere stipulează că cadrele didactice trebuie să meargă dincolo de îndatorirea lor tradițională, implicându-se mult mai activ emoțional în activitatea profesională [57, p. 335]. Astfel, cadrul didactic din societatea contemporană trebuie să dețină o serie de competențe:

- *științifice*, ce includ abilitați cognitive necesare procesării informațiilor; informații științifice selectate, actualizate, exacte; aptitudini necesare pentru cercetare și experimentare etc;

- *psihopedagogice*, ce includ capacitatea de a face accesibilă informația transmisă; capacitatea de înțelegere a disponibilităților interne ale elevilor; atitudine stimulativă, energică, creativă; tact pedagogic, spirit metodic și luciditate în activitate etc;

- *psihosociale*: capacitatea de a stabili fără dificultate relații interpersonale calitative cu elevii, colegii, membrii administrației, părinții elevilor; capacitatea de adaptare la diverse roluri; capacitatea de comunicare eficientă atât cu grupul, cât și cu un elev separat; capacități de reglare a raportului libertate-autoritate, indulgență-exigență în funcție de specificul situațiilor apărute; entuziasm, înțelegere, prietenie;

- *manageriale*: capacitatea de a organiza, monitoriza și coordona activitatea clasei/elevului, echilibrul între autoritate-putere-responsabilitate; rezistență la situațiile de stres [72, p. 37].

Toate aceste activități sunt consumatoare de resurse energetice, cadrele didactice neglijându-și de multe ori necesitățile personale sau familiale pentru a reuși să îndeplinească sarcinile profesionale. Recompensa pe care o primesc în schimb este evaluată de către majoritatea ca fiind insuficientă, iar statutul lor social rămâne a fi unul relativ modest. În asemenea condiții,

există pedagogi care nu pot face față multiplelor solicitări și surselor de stres prelungit și ajung să dezvolte simptomatologia sindromului *burnout*.

Introdus de Bradley (1969), preluat și dezvoltat de Freudenberger (1974) și Cristina Maslach (1976), conceptul de *burnout* semnifică un sindrom de epuizare emoțională, de depersonalizare și de reducere a realizării profesionale apărut la indivizii implicați profesional alături de alții [207]. Dezvoltarea sindromului *burnout* 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* [221]. Aceasta duce la dezvoltarea primului simptom al *burnout*-ului, și anume epuizarea emoțională.

1. *Epuizarea emoțională* se exprimă prin senzația de oboseală și dezechilibru emoțional, provocate de munca profesională. 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 [211]. 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 constituie un indiciu important al arderii emoționale [215, 231].

2. *Depersonalizarea* este a doua componentă a sindromului *burnout*. Depersonalizarea presupune lipsa emoțiilor, prezența cinismului în relația cu elevii, părinții acestora sau colegii. Elevul este perceput ca un obiect, fiind tratat de cele mai multe ori cu indiferență. Atitudinea negativă față de munca îndeplinită cauzează pesimismul, lipsa dorinței de a comunica, însoțite de un comportament ignorant. Inițial persoana afectată de depersonalizare își reține emoțiile, dar treptat îi este greu să se abțină și în final poate deveni agresivă [221].

3. *Reducerea realizărilor personale*, a treia componentă a arderii emoționale, este însoțită de scăderea autoaprecierii persoanei. Principalele manifestări ale respectivei etape sunt: tendința de apreciere negativă a propriei persoane, a realizărilor și succeselor sale profesionale, manifestarea negativismului în raport cu obligațiunile de serviciu, scăderea motivației profesionale etc. Individul pierde speranța în perspectivele sale profesionale, scade satisfacția profesională și, drept rezultat, apare sentimentul de incompetență, de insucces. În acest caz, deja se poate vorbi despre sindromul *burnout*. Persoana încă păstrează aparențele respectabile, dar la o examinare mai profundă, devin evidente „privirile goale” și „inima rece”: Toată lumea i-a devenit indiferentă [190].

Cel mai frecvent, o persoană afectată de sindromul *burnout* acuză: oboseală, dureri scheleto-musculare, simptome cardiace și hipertensiune, dureri de cap, tulburări digestive,

probleme respiratorii, tulburări ale somnului, pierderea vocii, sentimente de vinovăție, frustrare, autocompătimire, pierderea încrederii în sine și în alții, stări anxioase, depresive etc. [59, 60].

Constatări concluzive ale interrelației stabilitate emoțională – sindromul burnout:

- Ambele au funcții de protecție: Stabilitatea emoțională împiedică creșterea necontrolată a tensiunii emoționale până la nivelul dezorientării, are rolul de reglare și stabilizare și permite menținerea echilibrului emoțional interior. Chiar dacă la prima vedere poate părea paradoxal, și sindromul *burnout* reprezintă un mecanism de apărare al organismului, deoarece impune dozarea și distribuirea cu economie a resurselor energetice;

- Dacă stabilitatea emoțională presupune adaptarea flexibilă, optimală, la schimbările survenite; atunci în cazul *burnout*-ului situația este dramatic alta – persoana epuizată face față cu dificultate schimbărilor survenite, preferând mai curând să fugă din calea dificultăților întâlnite.

- Unul dintre predictorii *burnout*-ului și mai ales al epuizării emoționale, este considerat neuroticismul sau instabilitatea emoțională;

- Stabilității emoționale îi revine un rol important în prevenirea sindromului *burnout* la locul de muncă prin realizarea funcțiilor sale homeostatică și adaptativă;

- În cazul în care cadrul didactic a dezvoltat SB, un nivel ridicat al stabilității emoționale poate contribui la ameliorarea simptomaticii prin antrenarea activă a tuturor componentelor sale: emoțională, motivațională, volitivă și intelectuală. Foarte probabil însă, că persoana afectată de *burnout* este și instabilă emoțional, de aceea este nevoie de ajutorul unui specialist în domeniu pentru dezvoltarea unui nivel optimal al stabilității emoționale și respectiv, ameliorarea simptomaticii *burnout*-ului.

Dovezile științifice ale valorii de predicție a coeficientului înalt de emoționalitate în asigurarea succesului uman demonstrează necesitatea dezvoltării stabilității emoționale ca cerință indispensabilă a profesiei didactice, întrucât asigură integrarea, păstrarea sănătății mentale și rezistența la situații de stres ocupațional. Modelul de profesionalism didactic, solicitat de societatea contemporană, orientat accentuat în sens cognitiv, dar și afectiv, impune recunoașterea valorii stabilității emoționale ca integralizator și dinamizator al performanțelor profesionale. Absența unor studii teoretice și empirice complexe în Republica Moldova, care ar elucida nivelul real al stabilității emoționale a cadrelor didactice, precum și impactul psihosocial al stabilității emoționale în contextul învățământului primar au identificat **problema de cercetare** a demersului nostru științific. În vederea soluționării ei, au fost conturate următoarele direcții de cercetare:

- Stabilirea particularităților psihosociale ale stabilității emoționale;

- Determinarea impactului psihosocial ale stabilității emoționale în activitatea profesională a cadrelor didactice din învățământul primar;
- Elaborarea, implementarea și validarea experimentală a programului de optimizare a stabilității emoționale a cadrelor didactice.

Scopul cercetării rezidă în determinarea particularităților psihosociale ale stabilității emoționale și evidențierea modalităților de optimizare a acestora la cadrele didactice din învățământul primar.

Obiectivele urmărite în realizarea demersului experimental vizează:

- Identificarea influenței vechimii în muncă, a vârstei și mediului de trai asupra dinamicii stabilității emoționale a cadrelor didactice din învățământul primar;
- Determinarea impactului psihosocial al stabilității emoționale în activitatea profesională a cadrelor didactice din învățământul primar;
- Conceptualizarea profilurilor psihosociale ale cadrelor didactice stabile/instabile emoțional și caracteristica lor prin prisma diferențelor semnificative înregistrate;
- Elaborarea, implementarea și validarea experimentală a *Programului de optimizare a nivelului funcțional al stabilității emoționale*.

Baza metodologică a cercetării au constituit-o următoarele concepții, teorii și modele: - Concepția despre rolul activității în dezvoltarea personalității, prezentată în lucrările lui Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, care afirmă că activitatea în diversele ei forme, realizează schimbări în structura personalității; - Abordarea sistemică, conform căreia stabilitatea emoțională nu semnifică implicarea unor acțiuni izolate, ci o abordare exhaustivă și o legătură reciprocă între diferitele verigi formative ale procesului integral (Л. Бертаданфи, И.И. Блауберг, В.Н. Садовский,); - Teoria determinismului, conform căreia cauzele sau influențele externe *interacționează* și sunt procesate prin intermediul condițiilor interne, a căror complexitate se amplifică de la un nivel evolutiv la altul, atât în filogeneză, cât și în ontogeneză (Goleman D., Ильин Е., Fraisse P.); - Teoria personalității elaborată de Eysenck H., teoria periodizării vârstelor realizată de Șchiopu U. și Verza E., teoria culturii emoționale elaborată de Cojocaru-Boroza M., teorii ale consecințelor stresului și a sindromului *burnout* în mediul profesional structurate de Lefebvre B., Poirot M., Maslach C. etc.

1.4. Concluzii la capitolul 1:

1. Stabilitatea emoțională este o caracteristică funcțională, dinamică și integrativă a personalității, ce contribuie la realizarea optimală a obiectivelor în situații emoțional solicitante și ne permite să reacționăm flexibil, păstrându-ne echilibrul emoțional;

2. În cele mai timpurii cercetări ale stabilității emoționale, se acorda o importanță majoră determinantilor biologici, iar cercetările contemporane, fără a neglija rolul determinantilor interni, accentuează impactul crescut al determinantilor socioculturali în consolidarea stabilității emoționale. Analizând rolul factorilor interni și externi în formarea stabilității emoționale, noi considerăm determinanții interni un soi de presetare, de „normă de răspuns”, stabilind anumite limite posibile ale dezvoltării stabilității emoționale. Iar poziționarea între aceste limite este condiționată practic de contextul sociocultural. Limitele însă fiind destul de largi, factorilor externi le revine un rol important în optimizarea stabilității emoționale;

3. Stabilitatea emoțională, ca o caracteristică integrativă a personalității, are o structură nivelară formată din componente emoționale, volitive, intelectuale și motivaționale, care interacționează între ele, condiționând manifestarea și dinamica stabilității emoționale. Componenta dominantă, care determină și asocierea celorlalte componente într-un sistem, este cea emoțională;

4. Stabilitatea emoțională are două funcții de bază: adaptativă și homeostatică, care sunt într-o permanentă interacțiune. *Funcția homeostatică* are rolul de reglare și stabilizare, permițând menținerea echilibrului emoțional interior, iar *funcția adaptativă* presupune adaptarea optimală și flexibilă la schimbările survenite, fără consecințe negative cauzate de reactivitatea emoțională;

5. Stabilitatea emoțională implică reglarea emoțiilor până la un nivel optimal al intensității lor, favorabil realizării obiectivelor propuse și nu suprimarea lor totală sau controlul excesiv. Ca și reglarea emoțională defectuoasă, stabilitatea emoțională excesivă poate căpăta, pe termen mediu sau lung, o conotație disfuncțională, traducându-se în rigiditate emoțională sau apatie;

6. Analiza interferențelor stabilității emoționale și a inteligenței emoționale, a scos în evidență faptul că inteligența emoțională are o sferă mai extinsă, implicând-o pe cea a stabilității emoționale. Totuși, profilul psihologic al unei persoane inteligente emoțional este asemănător celui al unei persoane stabile emoțional;

7. Stabilitatea emoțională deține un rol important în prevenirea sindromului *burnout* și mai ales a epuizării emoționale la locul de muncă, prin realizarea funcțiilor sale homeostatice și adaptative.

2. DEMERSUL EXPERIMENTAL AL CERCETĂRII PARTICULARITĂȚILOR PSIHOSOCIALE ALE STABILITĂȚII EMOȚIONALE A CADRELOR DIDACTICE DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR

2.1 Designul cercetării

Scopul demersului investigativ rezidă în determinarea particularităților psihosociale ale stabilității emoționale a cadrelor didactice din învățământul primar.

Fundamentarea praxiologică a scopului cercetării s-a întemeiat pe următoarele **obiective generale**:

1. Identificarea influenței vechimii în muncă, a vârstei și a mediului de trai asupra dinamicii stabilității emoționale a cadrelor didactice din învățământul primar;
2. Determinarea impactului psihosocial al stabilității emoționale în activitatea profesională a CDÎP.
3. Conceptualizarea profilurilor psihosociale ale cadrelor didactice stabile/instabile emoțional și caracteristica lor prin prisma diferențelor semnificative înregistrate.

În vederea realizării obiectivelor generale, au fost întreprinse următoarele **acțiuni**:

- Determinarea nivelului stabilității emoționale la diferite etape de vârstă, cu evidențierea caracteristicilor biologice, dar și socioprofesionale, specifice fiecărei categorii de vârstă;
- Identificarea particularităților de gen, capabile să confere o notă distinctivă sferei afective în general și nivelului stabilității emoționale în particular;
- Elucidarea însușirilor specifice vechimii în muncă și a influenței lor asupra dinamicii stabilității emoționale a cadrelor didactice din învățământul primar;
- Evidențierea sferei de influență a mediului de trai (rural sau urban) asupra nivelului stabilității emoționale a învățătorilor;
- Stabilirea corelației dintre stabilitatea emoțională și a patternul comportamental dominant și determinarea rolului acestora în apariția sindromului *burnout* la cadrele didactice din învățământul primar;
- Investigarea nivelului controlului emoțional în mediul profesional, prin prisma funcției homeostatice a stabilității emoționale a cadrelor didactice din învățământul primar;
- Determinarea impactului stabilității emoționale, prin realizarea funcției sale adaptative, asupra indicatorilor integrali ai adaptării social psihologice a cadrelor didactice;
- Identificarea surselor stresului în contextul profesional, precum și a intensității fațetare a satisfacției în muncă și analiza lor în relație cu nivelul stabilității emoționale al cadrelor didactice;

- Investigarea domeniilor toleranței în comunicare și determinarea comparativă a nivelului toleranței la cadrele didactice stabile/instabile emoțional.

Analiza epistemologică a caracteristicilor stabilității emoționale, specifice cadrelor didactice, a servit drept punct de plecare pentru formularea următoarelor **ipoteze, ce au stat la baza studiului constatativ:**

1. Ținând cont de determinanții stabilității emoționale, am presupus că asemenea variabile generale ca vârsta, vechimea în muncă și mediul de trai, prezintă influențe semnificative asupra dinamicii stabilității emoționale a cadrelor didactice din învățământul primar;
2. Analizând stabilitatea emoțională prin prisma funcției sale adaptative, presupunem că cadrele didactice stabile emoțional vor prezenta un nivel mai înalt al adaptării social-psihologice comparativ cu cadrele didactice instabile emoțional;
3. Cercetând impactul homeostatic al stabilității emoționale, considerăm că cadrele didactice instabile emoțional vor prezenta un nivel mai scăzut al controlului emoțional în mediul profesional, demonstrând și o incidență *burnout* mai înaltă comparativ cu cadrele didactice stabile emoțional;

În conformitate cu obiectivele și ipotezele formulate, în experimentul constatativ au fost parcurse următoarele etape:

1. Selectarea instrumentarului metodologic, precum și a eșantionului reprezentativ de cercetare;
2. Realizarea demersului investigativ, în vederea cercetării impactului stabilității emoționale și determinarea corelațiilor semnificative caracteristice stabilității emoționale în contextul fenomenelor psihosociale;
3. Analiza diferențelor statistice între rezultatele cadrelor didactice stabile emoțional și a celor instabile emoțional.

Demersul investigativ privind particularitățile psihosociale ale stabilității emoționale a cadrelor didactice s-a bazat pe o strategie complexă de cercetare, care îmbină metode cantitative și calitative de cercetare.

În cadrul demersului investigativ au fost utilizate următoarele **instrumente de cercetare:**

1. Chestionarul de Personalitate Eysenck - este unul dintre chestionarele cu cea mai largă utilizare în psihologie, determinând doi factori bipolari: extraversiunea/introversiunea și stabilitatea emoțională/neuroticismul [80, p. 82]. Primul factor reprezintă caracteristica individual-psihologică, extremele căreia corespund orientării personalității spre lumea exterioară sau interioară. Factorul al doilea – stabilitatea emoțională/neuroticismul - formează o scală, la unul dintre poli se află persoanele foarte stabile, adaptative, iar la celălalt pol – persoanele

instabile emoțional, nevrotice și cu o adaptare social-psihologică precară. Majoritatea oamenilor se află între acești poli, mai aproape de centru. Intersecția acestor două caracteristici bipolare permite raportarea destul de clară a persoanei la unul dintre cele patru tipuri temperamentale.

2. Chestionarul de diagnosticare a adaptării social-psihologice, autori - Carl Rogers și Rozalind Dymond. Este un chestionar de personalitate destinat cercetării particularităților social-psihologice ale adaptării. Chestionarul conține 101 afirmații formulate la persoana a III-a singular fără specifica careva pronume. Autorii au utilizat această formulare cu scopul evitării efectului „identificării directe” și pentru neutralizarea montajului respondenților de a oferi răspunsuri social dorite și nu cele reale [181, p. 138]. Rezultatele descriu 6 indicatori integrali: adaptarea, acceptarea altora, locul controlului, acceptarea de sine, confortul emoțional și tendința spre dominare. Fiecare dintre indicatori se calculează după o formulă individuală dedusă de către autori pe cale empirică. Interpretarea se efectuează conform datelor normative calculate separat pentru adolescenți și adulți. Caracteristicile ASP coincid în mare parte cu criteriile maturității personale, printre care: stima de sine, acceptarea altora, confortul emoțional, înțelegerea propriilor probleme și tendința de-a le depăși. La celălalt pol, inadaptarea social-psihologică presupune: neacceptarea propriei persoane și neacceptarea altora, prezența barierelor în procesul de auto cunoaștere, disconfortul emoțional, lipsa flexibilității, escapismul [150, p. 43].

3. Chestionarul de diagnosticare a toleranței în comunicare. Chestionarul de diagnosticare a toleranței comunicative elaborat de Бойко В. [119], permite diagnosticarea montajelor tolerante sau intolerante ale personalității care se manifestă în procesul de comunicare. Chestionarul conține 9 scale ale intoleranței în comunicare:

1. Nu puteți sau nu vreți să înțelegeți și să acceptați individualitatea altor persoane.
2. Apreciați comportamentul, gândirea sau alte caracteristici ale celorlalți având drept etalon propria persoană. În acest caz privați partenerul de dreptul la manifestarea individualității, considerând dreptatea în exclusivitate de partea voastră. Judecați partenerul conducându-vă de propriile montaje, obișnuințe sau dispoziții.
3. Sunteți categorici sau conservativi în aprecierea altor oameni.
4. Nu puteți ascunde sau măcar estompa impresiile neplăcute apărute în confruntarea cu calitățile necomunicative ale partenerului.
5. Aveți tendința de-a modela sau reeduca partenerul.
6. Ați vrea să adaptați partenerul la sine, să-l faceți convenabil.
7. Nu puteți ierta greșelile celui alt, stângăciile, neplăcerile care v-au fost cauzate neintenționat.
8. Nu suportați stările de disconfort (fizic sau psihic) ale partenerului.

9. Vă adaptați dificil la caracterul, obișnuințele, montajele sau revendicările altor persoane.

Fiecare dintre aceste 9 scale conține câte 5 itemi și 4 variante de răspuns. Respectiv, cu cât valorile lor vor fi mai mici, cu atât mai mare va fi nivelul toleranței în comunicare. Rezultatele generale stabilesc patru niveluri ale toleranței: înalt, mediu, scăzut și neacceptare totală a celor din jur.

4. Chestionarul Comportamentul cotidian

Pentru determinarea controlului reacțiilor emoționale în diferite situații sociale am utilizat chestionarul *Comportamentul cotidian*, elaborat de către psihologul canadian Sidney Lecker [28]. În cadrul chestionarului, respondenții sunt rugați să aprecieze cum reacționează emoțional în 8 situații sociale diferite (pentru a scoate în evidență specificul profesiei didactice au fost selectate 8 situații emoțional solicitante din mediul profesional (conform părerii cadrelor didactice)):

1. *Susțineți un interviu de angajare la serviciu.*
2. *La pauză, sunteți chemat de urgență la director*
3. *Sunteți anunțat(ă) că salariul va întârzia*
4. *Urmează să susțineți o lecție publică pentru un grad didactic mai înalt*
5. *Aveți neînțelegeri cu unii părinți ai copiilor din clasa dvs.*
6. *Aveți neînțelegeri cu careva colegi de serviciu*
7. *Aveți neînțelegeri cu soțul (sau cu alți membri ai familiei)*
8. *Conștientizați că nu veți avea nicicând respectul pe care-l meritați în munca profesională*

În fiecare dintre situații persoana va trebui să-și evalueze următoarele reacții emoționale: „Inima vă bate mai repede”, „Transpirați”, „Simțiți nevoia să urinați”, „Vi se schimbă vocea”, „Vi se usucă gura”, „Vă tremură mâinile”, „Simțiți că stomacul vi se contractă”, „Vă simțiți de-a dreptul amețită”. Răspunsul poate fi ales din cinci variante posibile, după cum urmează: 1 - foarte puțin, 2 - puțin, 3 - nici mult nici puțin, 4 - mult, 5 - foarte mult. Pentru interpretarea rezultatelor, se analizează valorile la fiecare scală în parte. Ele sunt cuprinse între 8 și 40. Cu cât mai mică este suma lor, cu atât sunteți mai stăpân pe reacțiile emoționale în domeniul dat. Și invers, o valoare numerică ridicată denotă lipsa capacității de gestiune emoțională în situația dată.

5. Inventarul Burnout Maslach

Pentru determinarea nivelului arderii emoționale la învățătorii din învățământul primar, am utilizat Inventarul *Burnout Maslach*, elaborat în 1981 de către Christina Maslach și Susan Jackson. Acest chestionar este utilizat în aproximativ 90% dintre studiile științifice publicate despre sindromul *burnout* într-un număr impunător de țări. Inventarul conține 22 de itemi și evaluează componentele principale ale *burnout*-ului: epuizarea emoțională, depersonalizarea și reducerea realizărilor personale. Itemii traduc frecvența cu care învățătorul experimentează aceste trăiri, pe

o scală de la 0 la 6 (0 însemnând „niciodată” și 6 – „în fiecare zi”) [137, p. 158]. O incidență mare a *burnout*-ului este indicată de valori crescute la scalele *depersonalizare* și *epuizare emoțională* și de valori scăzute la scala *realizărilor profesionale*.

6. Chestionarul de satisfacție în muncă

Pentru evaluarea satisfacției în muncă a fost utilizat chestionarul elaborat de Ticu Constantin în 2004 [106, p. 285]. Chestionarul conține 32 de afirmații, care identifică 4 scale: remunerare și promovare; conducere și relații interpersonale; organizare și comunicare; satisfacție generală. Fiecare item are 6 variante de răspuns, în ordine crescătoare de la „niciodată adevărat”(1 punct) până la „întotdeauna adevărat”(6 puncte). Valorile finale denotă intensitatea cu care se manifestă fiecare factor, dar și satisfacția generală în muncă.

7. Chestionarul stresului organizațional MacLin, care determină toleranța la stres în mediul profesional [194, p. 123]. Rezistența la stres implică capacități de comunicare, evaluare corectă a situației, echilibru emoțional, dar și odihnă activă pentru restabilirea forțelor. Este examinată toleranța la stresul organizațional în cinci domenii: capacitatea de autocunoaștere, spectrul intereselor, acceptarea valorilor altora, flexibilitatea comportamentală și productivitatea muncii. Scala conține 20 itemi, fiecare având 5 variante de răspuns. Persoanele ce au obținut valori numerice înalte ale scorului final au comportamentul de tipul A, cei cu valori medii – AB, iar cei ce au obținut un scor mic au un pattern comportamental de tip B [137, p. 23].

Analiza statistică a rezultatelor a fost efectuată cu ajutorul programului SPSS, implicând utilizarea următoarelor **metode statistice**:

- indicatori de statistică descriptivă;
- coeficientul de corelație liniară simplă Bravais-Pearson;
- testul t Welch pentru compararea a două eșantioane independente cu varianțe inegale;
- testul Mann-Whitney U pentru compararea a două eșantioane independente;
- testul Wilcoxon pentru compararea a două eșantioane dependente;
- testul ANOVA simplă corectat de Welch pentru compararea a mai mult de două eșantioane independente cu varianțe inegale (pentru analiza post-hoc a fost folosit testul t Welch și corecția lui Holm pentru pragul de semnificație);
- testul Hi pătrat pentru compararea a două distribuții de frecvențe.

Caracteristica eșantionului cercetării

Ne-am propus să cercetăm stabilitatea emoțională a cadrelor didactice fiindcă, conform părerii unui mare număr de cercetători [137, 139, 162, 190, 192, 198, 222, 234] sunt acea categorie profesională care, în virtutea specificului activităților desfășurate sunt supuse frecvent stresului

profesional și chiar arderii emoționale. Printre factori emoțional solicitanți amintim aici: dezechilibrul între oferta intelectual-energetică și recompensa moral-materială, suprasolicitarea zilnică, responsabilitatea crescută pentru elevi, statutul social relativ scăzut etc. Profesia de învățător în clasele primare este în prezent feminizată, de aceea stresorilor profesionali li se mai adaugă munca casnică și deficitul de timp pentru familie și copii. În asemenea condiții, un nivel înalt al stabilității emoționale va contribui la menținerea productivității activității în condiții stresante, fără a influența bunăstarea, sănătatea și performanța profesională a cadrului didactic.

Pentru identificarea nivelului stabilității emoționale, precum și a impactului său în activitatea profesională, a fost efectuată cercetarea empirică, la care au participat 210 cadre didactice din învățământul primar, selectate în mod aleatoriu. Genul respondenților a fost în exclusivitate feminin, vârsta a fost cuprinsă între 21 și 63 ani; vechimea în muncă s-a încadrat în intervalul 1- 44 ani. Mediul în care locuiesc și își desfășoară activitatea profesională a fost: 54% - urban, 46% - rural. Printre instituțiile de învățământ din mediul urban care au participat la cercetare sunt: Liceul Teoretic „Mihail Sadoveanu”, Chișinău; Liceul Teoretic „Dante Alighieri”, Chișinău; Liceul Teoretic „Miguel de Cervantes”, Chișinău; Liceul Teoretic „Nicolae Sulac”, Chișinău; Școala primară – Grădiniță „Ilie Fulga”, Stăuceni. Cea mai mare parte a eșantionului rural a fost constituită din învățătorii din clasele primare participanți la cursurile de formare continuă desfășurate în cadrul Institutului de Științe ale Educației, Chișinău, în perioada noiembrie 2015 – aprilie 2016, precum și studenții facultății „Învățământ Primar” cu frecvență redusă de la Universitatea de Stat din Tiraspol (persoane care lucrau în baza diplomei de colegiu (sau *tehnicum*, *școală normală*, cum era numită anterior aceeași instituție de învățământ), făcând paralel și studii universitate). La fel, printre respondenți se numără și masteranzi ai specialității *Învățământ Primar* de la aceeași universitate. Eșantionul rural a implicat persoane din diferite raioane ale țării, printre care: Strășeni, Cimișlia, Călărași, Florești, Ialoveni, Leova, Basarabeasca, Soroca, Dondușeni, Hâncești, Telenești etc. Menționăm însă, că în urma prelucrării rezultatelor *Chestionarului de Personalitate Eysenck*, au fost depistate valori înalte pentru *scala minciunii* la 10 respondenți. În scopul respectării principiului obiectivității științifice, chestionarele acestor respondenți au fost excluse definitiv din cercetare.

În vederea conturării unei viziuni de ansamblu a fenomenului stabilității emoționale în mediul didactic, ne-am propus investigarea nivelului stabilității emoționale la și cadrele didactice ce activează în învățământul liceal sau gimnazial din țara noastră. Astfel, a fost cercetată stabilitatea emoțională la 50 de profesori din mediul rural și urban și efectuată o analiză comparativă cu SE a cadrelor didactice din învățământul primar.

Pentru o abordare complexă a influențelor mediului profesional asupra stabilității emoționale, ne-am propus investigarea SE și la studenții din ultimul an de studiu, care se pregătesc să devină cadre didactice în școala primară. Astfel, au fost implicați în cercetare și 59 de studenți din ultimul an de studii la specialitățile „Învățământ primar și preșcolar” și „Învățământ primar și limbă engleză” de la Universitatea de Stat din Moldova, Universitatea de Stat Ion Creangă și Universitatea de Stat din Tiraspol, în perioada februarie 2016 – octombrie 2016.

Prin urmare, numărul total al respondenților implicați în cercetarea particularităților psihosociale ale stabilității emoționale este de 319 de persoane. Menționăm că participarea la cercetare a tuturor cadrelor didactice a fost în exclusivitate una voluntară, iar eșantionul respectiv întrunește toate condițiile necesare pentru a fi considerat reprezentativ.

2.2. Cadrul investigativ al analizei influenței vârstei, vechimii în muncă și a mediului de trai asupra dinamicii nivelului stabilității emoționale a cadrelor didactice

Cu jumătate de secol în urmă, cercetarea devenită clasică asupra emoției, dezvoltată de Schachter S. și Singer J., afirma că „ingredientele” esențiale producerii unei trăiri emoționale sunt starea de excitație psihologică și interpretarea în termeni emoționali a motivelor apariției acestei stări. Ei mai susțineau, că o anumită excitație fiziologică poate fi implicată în trăiri subiective destul de variate [54, p. 143]. Cu toate că a fost clasificată în timp drept simplistă, valoarea sa este incontestabilă și în prezent. Rolul evaluării subiective a motivelor stărilor emoționale este regăsit foarte frecvent și în lucrările altor psihologi, precum:

- Hans Eysenck: „Secretul fericirii - cheia ei - este personalitatea însăși. Nu lucrurile care ni se întâmplă contează, ci felul în care reacționăm noi față de ele – de aceasta depinde dacă ne simțim în al nouălea cer sau în ultimul subsol nenorocit al infernului” [205].
- Paul Ekman: „Emoțiile ne salvează viața, dar pot și să ne-o distrugă, ne împing să acționăm aparent rezonabil, dar și în moduri pe care ajungem să le regretăm. Cu toții avem emoții, dar fiecare le resimte în mod diferit. Trăirea emoțională variază de la o persoană la alta, în funcție de viteza de apariție, forța și durata răspunsului emoțional, precum și intervalul de timp necesar revenirii la starea inițială” [52].
- David D., citându-l pe Epictet: „Nu evenimentele ne influențează ci felul în care le interpretăm” [47, p. 17].
- Cojocaru-Borozan M.: „Emoția este un răspuns personal la problemele existențiale, devenind rezonatorul lumii contemporane în universul afectiv al individului [33, p. 6].

În cele mai multe cercetări, răspunsurile emoționale individuale sunt grupate după astfel de criterii generale ca: vârsta, genul, mediul de trai, specificul profesional, vechimea în muncă etc., criterii de relevanță cărora vom ține și noi cont în analiza rezultatelor cercetării empirice a stabilității emoționale a cadrelor didactice din învățământul primar.

Pentru determinarea nivelului stabilității emoționale am apelat la unul dintre cele mai frecvent utilizate chestionare în psihologie - *Chestionarul de personalitate Eysenck* [80]. La cercetare au participat 210 cadre didactice din învățământul primar. Toți participanții au fost de genul feminin. Fiindcă în țara noastră profesia de învățător în clasele primare este una feminizată (cu foarte mici excepții), am considerat oportun, înainte de prezentarea rezultatelor, să identificăm particularitățile de gen capabile să confere o notă distinctivă sferei afective în general și nivelului stabilității emoționale în particular.

În literatura de specialitate *genurile* sunt considerate drept *o construcție culturală care îmbină roluri, așteptări, dogme nescrise și „rețete de viață”* [44]. Deseori ne conformăm acestora, fără a pune multe întrebări despre rațiunea pentru care procedăm astfel. Suntem crescuți de mici să știm „ceea ce este potrivit” unui bărbat sau unei femei, în termeni de comportament, vestimentație, gândire sau simțire [44, p. 253]. Aceste lucruri devin parte integrantă a felului în care înțelegem lumea, implicând niște credințe puternice, multe dintre ele nefondate, despre rezistență, datorie, emoții, putere și așteptări, având și un rol determinant în sănătatea emoțională. Chiar dacă intensitatea cu care trăiesc emoțiile femeile și bărbații este aceeași, diferit este felul și modul de exprimare a emoțiilor. Femeile sunt mai expresive, mai ales într-un grup pur feminin (cum este și cazul nostru) [37, p. 103]. În cercetările sale, psihologul rus Андреева И. dezvoltă teza potrivit căreia, deși nu există diferențe între bărbați și femei în ceea ce privește nivelul inteligenței emoționale, femeile demonstrează valori mai ridicate privind aspectele interpersonale (sociabilitate, sensibilitate emoțională, responsabilitate socială), iar bărbaților le este caracteristică predominanța valorilor intrapersonale (asertivitate, monitorizarea stresului, controlul impulsivității, adaptabilitate, flexibilitate, gestionare emoțională, respect de sine, independență și optimism) [124, 176]. Analizând aceste caracteristici valorice, observăm prezența componentelor constituente ale stabilității emoționale mai curând la bărbați. Și caracteristicile predominante ale femeilor permit existența unui nivel înalt al stabilității emoționale, dar menținerea lui devine mai vulnerabilă în condițiile importanței majore atribuite altor persoane. În această ordine de idei, reiese că bărbații „își caută” stabilitatea emoțională în interior, fiind influențați mai puțin de alte persoane, iar stabilitatea emoțională a femeilor depinde într-o măsură mai mare de relațiile cu alte persoane, deci de influențele exterioare.

În cercetarea noastră, abordând un eșantion feminin, implicând caracteristicile specifice sferei afective feminine, am obținut următoarele valori ale stabilității emoționale (figura 2.1):

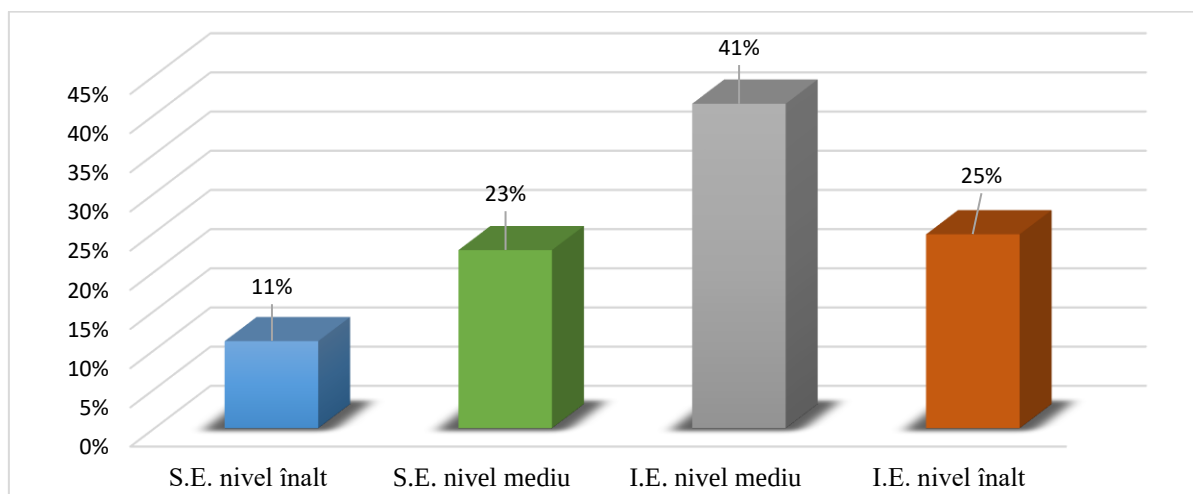


Fig. 2.1. Stabilitatea emoțională a cadrelor didactice din învățământul primar

Figura 2.1 prezintă rezultatele scalei stabilitate emoțională – neuroticism, valorile obținute încadrându-se în categoriile: stabilitate emoțională înaltă, stabilitate emoțională medie, instabilitate emoțională medie și instabilitate emoțională ridicată (cote înalte pentru neuroticism). Distanța dintre cadrele didactice cu niveluri diferite ale stabilității/instabilității emoționale, analizată statistic cu tehnica ANOVA simplă, este semnificativă la pragul $p < 0.001$ (tabelul 2.1).

Tabelul 2.1. Distanța statistică dintre CD cu diferite niveluri ale stabilității emoționale

	F	grade de libertate	p
Stabilitate/Instabilitate emoțională	441.57	3, 71.056	<0.001

Analiza post-hoc (testul t Welch, corecția Holm) denotă existența unor diferențe semnificative statistic absolut între toate nivelurile stabilității/instabilității emoționale, comparate câte două, rezultatele fiind prezentate în tabelul 2.2.

Tabelul 2.2. Analiza statistică a nivelurilor stabilității emoționale

	Stabilitate emoțională		Instabilitate emoțională
	nivel înalt	nivel mediu	nivel mediu
Stabilitate emoțională /nivel mediu/	<0.001	-	-
Instabilitate emoțională /nivel mediu/	<0.001	<0.001	-
Instabilitate emoțională /nivel înalt/	<0.001	<0.001	<0.001

Descriind fenomenul de stabilitate/instabilitate emoțională, Eysenck utilizează termenul *neuroticism*, explicând astfel stabilitatea emoțională cu ajutorul indicatorilor de labilitate ai sistemului nervos. Conform autorului, la unul dintre poli se află persoanele foarte stabile,

adaptative, iar la celălalt pol - persoanele extrem de instabile, nevrotice și neadaptative. Majoritatea oamenilor se află între acești doi poli, mai aproape de centru. Asemenea repartizare valorică este valabilă și pentru eșantionul nostru (figura 2.1). Astfel, 11% din eșantion o constituie cadrele didactice cu un nivel înalt al stabilității emoționale, ceea ce înseamnă, conform concepției autorilor: comportament organizat, concentrare conjuncturală ridicată atât în situațiile obișnuite, cât și în cele cu un grad de emotivitate crescut. Persoana stabilă emoțional se caracterizează prin maturitate emoțională, adaptabilitate, lipsa rigidității și a anxietății, dar și prin prezența calităților de lider, sociabilitate [123, p. 202]. Totuși, atunci când scorurile sunt foarte scăzute (0-5 puncte, ceea ce semnifică un nivel foarte înalt al stabilității emoționale), avem de-a face cu persoane greu de stimulat emoțional, reacțiile emoționale fiind slabe ca intensitate, lente, cu tendințe apatice. Astfel de valori se regăsesc în eșantionul nostru în 0,5% dintre cazuri (doar o singură persoană a obținut 5 puncte), lucru previzibil datorită condițiilor de lucru, dar și calităților necesare profesiei didactice.

La celălalt pol, cu 25%, adică a patra parte din eșantion, se situează cadrele didactice cu un nivel înalt al instabilității emoționale. Un scor înalt al instabilității emoționale indică hipersensibilitate emoțională și dificultăți în restabilirea echilibrului emoțional în situații stresante. Persoanele cu un grad crescut al instabilității emoționale (25% în cazul nostru), se plâng frecvent de dereglări somatice difuze cum ar fi: dureri de cap, tulburări digestive, insomnii, amețeli. Pe plan psihic, acuză o stare de anxietate, sunt preocupați de tot felul de griji și sentimente neplăcute. Reacțiile emoționale puternice ale persoanei instabile emoțional interferează cu adaptarea sa slabă, conducându-l spre răspunsuri iraționale, uneori rigide [71, p. 203]. H. Eysenck descrie instabilul emoțional (nevroticul) tipic în următorii termeni: „...sub medie ca inteligență, voință, control emoțional, acuitate senzorială și capacitate de a se afirma. Este sugestiv, lipsit de persistență, nesociabil și tinde să reprime faptele neplăcute”. Aceste persoane sunt predispuse tulburărilor nevrotice în cazul unei suprasolicitări (stres), dar Eysenck atenționează asupra erorii de a confunda aceste predispoziții cu adevărata depresiune nervoasă. *Astfel, este posibil ca o persoană cu un nivel înalt al instabilității emoționale să se adapteze corespunzător la locul de muncă, în familie și în societate.* Deci, neuroticismul este o dimensiune de personalitate bazată pe relativa instabilitate emoțională și nu o stare clinică sau sub-clinică care rezultă din conflictele dintre impulsurile *id*-ului și constrângerile realității sau ale *superego*-ului, cum apare în viziunea psihanalitică [205].

După cum observăm în figura 1.1, 25% dintre respondenți au obținut valori înalte pentru neuroticism, ceilalți 41% având un nivel mai scăzut al instabilității emoționale, adică apropiat de valorile medii.

În linii mari, putem prezenta grafic aceste date și prin următoarea modalitate (figura 2.2):

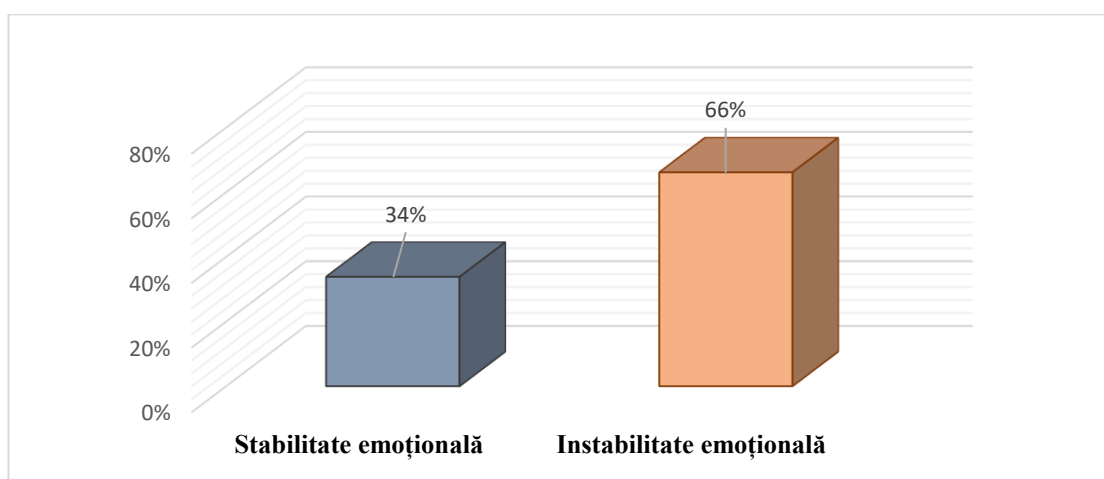


Fig. 2.2. Stabilitatea emoțională a cadrelor didactice din învățământul primar

Atât stabilitatea emoțională, cât și instabilitatea emoțională sunt prezentate însumând nivelul ridicat și mediu. În această accepțiune grafică devine vizibil raportul de 1:2 a cadrelor didactice stabile emoțional versus cadrele didactice instabile emoțional. Această formulă de prezentare a datelor va fi utilizată în continuare în cazurile de comparare a mai multor variabile pentru o expunere mai explicită a rezultatelor.

Tabelul 2.3. Diferența statistică dintre învățătorii stabili emoțional și instabili emoțional

	media CDSE	media CDIE	diferența dintre medii	testul t (Welch)	grade de libertate	p
SE / IE	11.55	17.88	-6.33	-18.84	123.46	<0.001

Datele din tabel denotă faptul că, analizată cu testul t. Welch, diferența dintre cadrele didactice stabile emoțional și cele instabile emoțional, este semnificativă statistic la pragul $p < 0.001$. Acest lucru validează posibilitatea ulterioară a comparării rezultatelor celor două grupuri pentru fiecare dintre fenomenele investigate în cercetare.

În vederea conturării unei viziuni de ansamblu a fenomenului stabilității emoționale în mediul didactic, ne-am propus investigarea nivelului stabilității emoționale la cadrele didactice ce activează în învățământul liceal sau gimnazial din țara noastră. Pentru aceasta, a fost selectat un eșantion alcătuit din 50 de profesori cu vârsta cuprinsă între 24 și 63 ani; vechimea în muncă s-a încadrat în intervalul 2-44 ani, iar mediul în care locuiesc și își desfășoară activitatea profesională a fost: 45% - urban, 55% - rural. Rezultatele obținute pot fi vizualizate în figura 2.3.

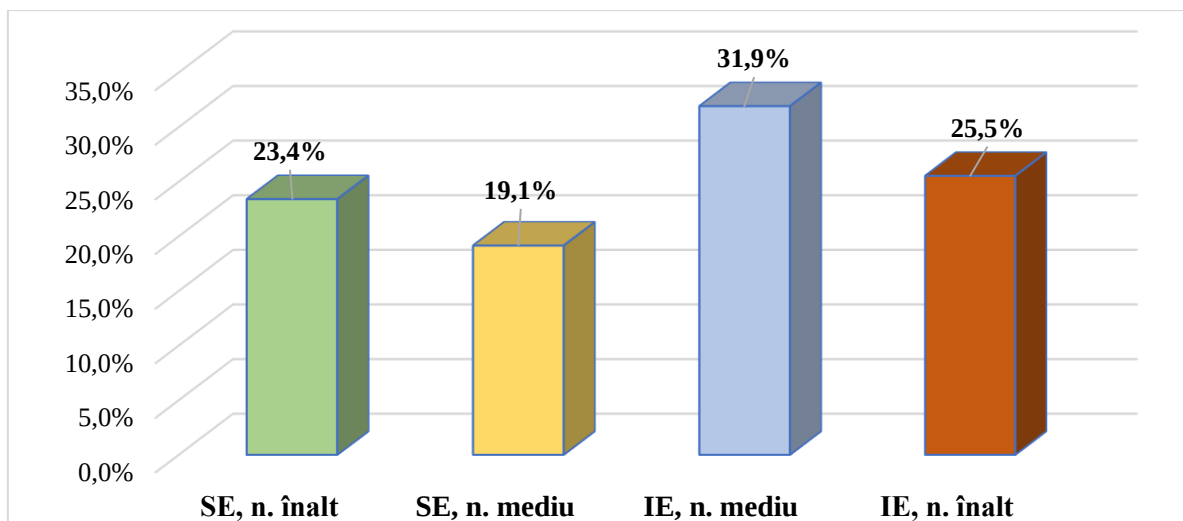


Fig. 2.3. Stabilitatea emoțională a cadrelor didactice gimnaziale/liceale

Rezultatele măsurării nivelului stabilității emoționale la cadrele didactice ce își desfășoară activitatea profesională în gimnazii și liceele din Republica Moldova, prezintă un tablou mai optimist comparativ cu cel al CDÎP (figura 2.1). Astfel, 23,4% dintre ei au un nivel înalt al stabilității emoționale, 19% se caracterizează printr-un nivel mediu al SE; 31,9% sunt preponderent instabili emoțional, iar ¼ din eșantion au un nivel ridicat al instabilității emoționale. Deci, prin stabilitate emoțională se caracterizează 42,5% cadre didactice gimnaziale și liceale, versus 34% CDÎP, iar preponderent instabili emoțional sunt 57,4% profesori versus 66% învățători. Cu toate că diferențele procentuale sunt evidente în această comparație, înclinând substanțial balanța în favoarea celor ce activează în învățământul liceal/gimnazial, comparația statistică a respectivelor eșantioane a demonstrat lipsa diferențelor semnificative la capitolul *Stabilitate emoțională* (tabelul 2.4).

Tabelul 2.4. Semnificația diferențelor între cadrele didactice la variabila *Stabilitate emoțională*

	Media		Diferența	Interval de încredere		testul t	Grade de libertate	p
	Nivel gimnazial/liceal	Nivel primar						
Stabilitate emoțională	14,64	15,74	-1,1	-2,57	0,374	-1,49	60,15	0,141

Prin urmare, între stabilitatea emoțională a cadrelor didactice ce activează în gimnazii/licee și stabilitatea emoțională a cadrelor didactice din învățământul primar, nu există diferențe statistice semnificative. Diferențele procentuale înregistrate pot fi explicate prin particularitățile de vârstă ale elevilor și argumentează opțiunea noastră de cercetare în cadrul prezentului demers investigativ, a particularităților psihosociale ale SE anume la eșantionul de cadre didactice din învățământul primar.

Investigarea nivelului stabilității emoționale la diferite etape de vârstă, cu evidențierea caracteristicilor biologice și socioprofesionale specifice fiecărei categorii de vârstă

Stabilitatea emoțională - caracteristică integrativă a personalității - are o structură nivelară formată din componente emoționale, volitive, intelectuale și motivaționale, care interacționează între ele. Funcționarea și dinamica stabilității emoționale sunt condiționate de particularitățile dezvoltării/manifestării componentelor sale. În literatura de specialitate întâlnim diverse cercetări despre modificarea calitativă sau cantitativă a acestor componente pe parcursul vieții [22, 51, 100, 109, 126, 136, 191, 233]. În această ordine de idei, unul dintre obiectivele demersului nostru investigativ este *cercetarea nivelului stabilității emoționale la diferite etape de vârstă*, implicând determinarea corelației statistice stabilite între respectivele variabile.

Omul organizațional este în esență un om adult. Literatura de specialitate ne oferă informații tangențiale, dar destul de variate privind răspunsul la întrebarea *cine este un adult?* [116, p. 218]:

Marie Jahoda: „Adultul stăpânește activ mediul înconjurător, manifestă o unitate a personalității, este capabil să perceapă corect mediul și pe sine”;

S. Freud: „O persoană adultă trebuie să fie capabilă de a iubi și a munci”;

F. Barron: „Adultul deține posibilitatea de adaptare personală, interpersonală și intrapersonală”;

E. Shoben: „Calitățile esențiale ale adultului sunt autocontrolul și responsabilitatea socială” etc.

În aceste caracteristici ale vârstei adulte, regăsim multe dintre însușirile stabilității emoționale, mai numită de către unii autori [33, 142, 148, 204, 235] și maturitate emoțională, caracterizată prin unitate sau echilibru, percepere corespunzătoare a situației, autocontrol și adaptabilitate. Numai că, consideră G. Allport, persoanele mature sunt rareori atât de fericite și lipsite de conflicte pe cât ar părea s-o implice descrierile diferiților autori. Bolile, stresurile, neajunsurile, „spălarea crierului” produc adeseori prăbușiri sau disperare. În această ordine de idei, vârsta adultă nu reprezintă un stadiu monolitic, ci cuprinde variații interioare, cu substadii și perioade relativ distincte între ele [100]. Se poate vorbi desigur despre existența mai multor tipuri de vârste. Astfel, există o vârstă cronologică, alta biologică (aceasta la rândul ei poate fi împărțită în fiziologică și psihologică) și alta socială. În cercetarea noastră am abordat relația dintre stabilitatea emoțională și etapele cronologice ale vârstei, presupunând existența unei corespondențe între maturitatea cronologică, psihologică, fiziologică și socială, dat fiind faptul că toți membrii eșantionului au aceeași activitate profesională (bazată pe studii asemănătoare și coeficient al inteligenței asemănător), sunt de același gen și își desfășoară activitatea în aceleași condiții sociale.

Rezultatele investigației comparative a nivelului stabilității emoționale sunt reprezentate grafic în figura 2.4.

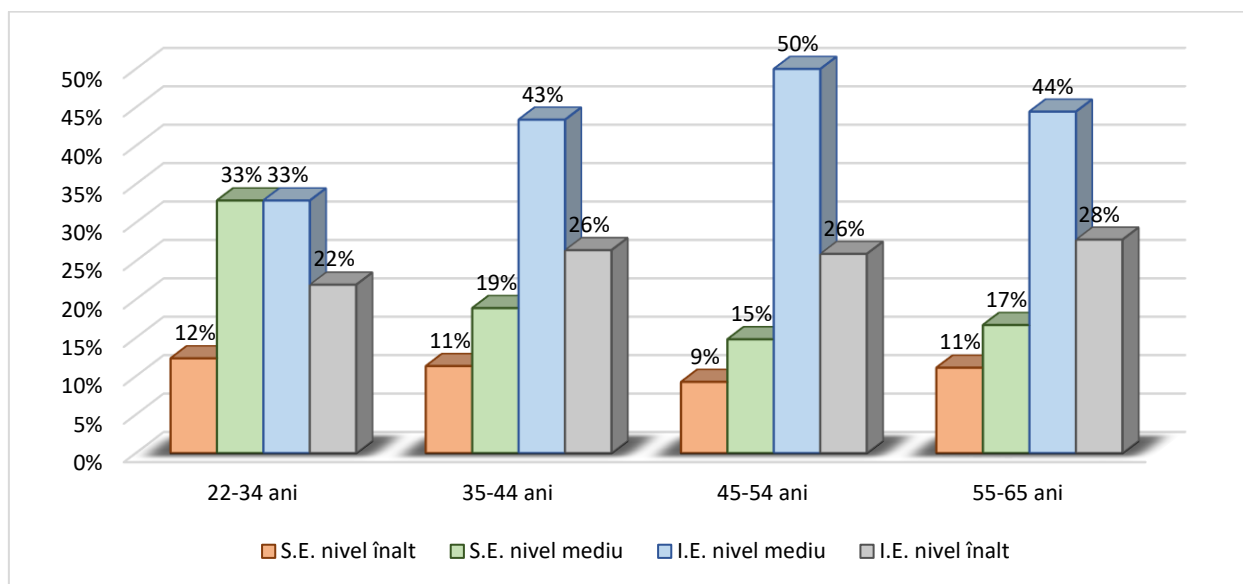


Fig. 2.4. Stabilitatea emoțională în relație cu vârsta cronologică a cadrelor didactice

Figura 2.4 prezintă repartitia nivelară a stabilității emoționale în funcție de variabila *vârsta cronologică*. Periodizarea vârstelor a fost preluată din clasificarea Ursulei Șchiopu și a lui Emil Verza, având la bază tipul fundamental de activitate și tipul de relații implicate [89]. Astfel:

1. Perioada tinereții – 22-35 ani. Eșantionul atribuit acestui segment de vârstă (73 persoane) este de departe, cel mai stabil emoțional - 45% au un nivel înalt sau mediu al stabilității emoționale, iar 55% sunt, mai curând instabili emoțional (figura 2.5). Observăm aici un raport diferit față de cel specific pentru întreg eșantionul - 1:2 (vezi figura 2.2). 66% dintre tineri au obținut valori (ale stabilității sau instabilității emoționale) mai curând apropiate de cele medii, doar 1/3 din eșantion având aceste caracteristici foarte accentuate (12% au un nivel înalt al stabilității emoționale, iar 22% - un nivel înalt al instabilității emoționale). Vom încerca să explicăm aceste variabile făcând apel la literatura de specialitate. Perioada respectivă este una foarte activă, caracterizată în special prin adaptabilitate, extinderea relațiilor sociale, implicarea în activități profesionale, întemeierea familiei (căsătoria și nașterea copiilor). Disponibilitatea afectivă este de obicei destul de mare, componenta esențială a SE – cea emoțională, fiind foarte intensă și dinamică. Și starea de sănătate este de obicei una bună la această etapă de vârstă, favorizând echilibrul emoțional. Spre mijlocul sau sfârșitul perioadei, se atestă o stabilizare a vieții de familie, a stării materiale, a implicării în mediul profesional; consolidare ce influențează pozitiv nivelul stabilității emoționale. În această perioadă femeia tânără învață să trăiască pe cont propriu, își construiește un cămin, naște și crește unul sau mai mulți copii, iar atunci când revine la serviciu, devine și mai solicitată. „Tinerețea este mereu grăbită”, atât la propriu, cât și la figurat, iar acest

dinamism aduce cu sine un plus de experiență care, în situațiile stresante sau emoțional solicitante, ne va ajuta să evaluăm corect situația și reacționând flexibil, să ne atingem scopurile propuse. Și aceste caracteristici sunt specifice stabilității emoționale care, să ne amintim, presupune un grad înalt al flexibilității comportamentale. Reiese de aici, că activitățile dominante din perioada tinereții favorizează amplificarea stabilității emoționale. Un raționament similar poate fi găsit și în lucrările psihologului român Mielu Zlate [116, p. 224]: „Sub raport psihologic și fiziologic, în această perioadă se pun bazele echilibrului somatic și psihic interior. Spre deosebire de perioada anterioară, cea a adolescenței, bătută nu de puține ori de tensiuni, crize, căutări și renunțări neîncetate, exagerări egoiste, revolte, originalitate cu orice preț, tinerețea se caracterizează printr-o mai mare armonizare, stabilitate și maturizare psihică și psihosocială”. Această afirmație se regăsește și în rezultatele cercetării noastre, 45% dintre tineri sunt stabili emoțional, comparativ cu studenții (care sunt adolescenți) – doar 34% (vezi figura 2.7).

Totuși, numeroase studii [100, 60, 68, 233] evidențiază, pe lângă o sesizabilă modificare de atitudini esențiale față de lumea înconjurătoare, și unele dificultăți de identificare a tinerilor, dificultăți vizând evoluția situației materiale și a circumstanțelor sociale. Se face trecerea din planul oarecum ideal, imaginar (specific adolescenței) în planul acțional, practic, concret. O astfel de trecere nu este desigur simplă, lineară. Ea poate duce fie la confirmarea viselor, idealurilor, fie la nenumărate deziluzii cu efecte dezadaptative evidente. Aceste manifestări vor influența desigur și nivelul stabilității emoționale, 22% din respondenți prezentând (în cazul nostru) un nivel ridicat al instabilității emoționale.

Tabelul 2.5. Analiza statistică a diferențelor dintre cadrele didactice stabile emoțional și cele instabile emoțional, perioada de vârstă 22-34 ani.

Variabile	Media CDSE	Media CDIE	Diferența dintre medii	Testul t	Grade de libertate	p
Stabilitatea emoțională	11,97	17,80	-5,83	-12,10	61,37	<0.001

Analizată statistic, diferența dintre cadrele didactice stabile emoțional și CD instabile emoțional, din categoria de vârstă 22-34 ani, este semnificativă la pragul $p < 0.001$ (tabelul 2.5).

2. Prima perioada adultă - 35-45 ani se caracterizează printr-o o diminuare considerabilă a stabilității emoționale (30% față de 45% specifice vârstei anterioare), diminuare care continuă să persiste și în perioadele următoare. Este însă încurajator faptul că nivelul înalt atât al stabilității emoționale, cât și al instabilității atestă mult mai puține modificări (11% în comparație cu 12% ale SE și 26% față de cele 22% ale IE specifice tinereții). Mai flexibile s-au dovedit a fi persoanele care aveau valori apropiate celor medii. Astfel, dacă în perioada tinereții ambele subgrupe (stabile

și instabile emoțional) aveau valori procentuale egale: 33%, atunci în prima perioadă adultă balanța înclină simțitor în direcția celor cu instabilitate medie: 19% versus 43%. În linii mari vorbind, 15% dintre persoanele cu vârsta cuprinsă între 35 și 45 ani au devenit mai instabile, irascibile, nervoase decât în perioada tinereții. Vom încerca să explicăm acest fenomen neliniștitor analizând cercetările din domeniu. În perioada respectivă, viața profesională și obștească devine mai densă în probleme ce se resimt ca fiind mai dificile și complexe [100, p. 306]. Experiența practică acumulată cere valorificarea ei în funcții mai înalte și așteaptă recompense materiale mai mari. Și în viața de familie apar probleme noi. Creșterea copiilor, probleme legate de intrarea acestora în școală, aduc după sine aspecte de educație și instruire mai complicate, mai ales că primul copil poate intra în perioada pubertății și poate crea tensiuni de opozabilitate, nemulțumiri. Statistic, aceasta este perioada celor mai numeroase divorțuri, mai ales dacă soții lucrează în localități sau țări diferite. Un fenomen important descris în majoritatea surselor este criza de la 40 ani ca o criză de bilanț (Simțindu-se în mijlocul vieții, omul își analizează realizările, comparându-le cu dorințele, așteptările. Dacă nu este mulțumit de ele, urmează procesul de identificare a cauzelor, care pot fi atât interne, dar și externe: soțul, serviciul, starea materială). Desigur, respectivul proces îi poate dezechilibra emoțional pe mulți dintre ei, ceea ce condiționează și creșterea instabilității emoționale.

O dilemă interesantă iese în evidență aici: multe surse de psihologie a vârstelor [100, 127, 238] caracterizează această etapă de vârstă prin stabilitate profesională. În cazul nostru, devine inevitabilă apariția următoarelor întrebări: Oare calitățile care favorizează stabilitatea profesiei de învățător în clasele primare coincid cu cele specifice stabilității emoționale? Rezultatele din figura 2.4 nu sunt favorabile acestui răspuns. Reiese de aici că a fi un învățător bun în contextul nostru socioeconomic semnifică și o serie de provocări înaintate stabilității emoționale.

Tabelul 2.6. Semnificația statistică a diferențelor dintre CDSE și CDIE, perioada de vârstă 35-45 ani.

Variabile	Media CDSE	Media CDIE	Diferența dintre medii	Testul t	Grade de libertate	p
Stabilitatea emoțională	11,19	17,84	-6,65	-9,47	30,75	<0.001

Analizată statistic, diferența dintre cadrele didactice stabile emoțional și cele instabile emoțional din categoria de vârstă 35-45 ani, este semnificativă la pragul $p < 0.001$ (tabelul 2.6)

3. A II-a perioadă adultă: 45-55 ani: Continuă să descrească stabilitatea emoțională și să crească instabilitatea emoțională. Dacă întreg eșantionul este caracterizat de proporția 1:2 (SE versus IE), atunci acest segment de vârstă este caracterizat de 1:3, unde stabilității emoționale îi revin 24%, iar instabilității emoționale - 76% (vezi figura 2.5). Continuă să scadă stabilitatea

emoțională, însă încurajator este faptul că numărul celor cu instabilitate emoțională ridicată rămâne exact același - 26%; mărindu-se numărul persoanelor cu nivelul mediu al instabilității emoționale, deci mai apropiat de valorile normei sociale.

Respectiva categorie de vârstă mai este numită *critică* [116, p. 234]. Ea începe odată cu scăderea, tulburarea și dereglarea funcțiilor fiziologice, îndeosebi a secrețiilor hormonale, care influențează viața fiziologică, psihologică, sexuală. La femei, ea este cuprinsă între 45 și 55 ani și începe cu dispariția capacității de concepere, deși plăcerea sexuală se menține încă multă vreme. În această perioadă, femeile suferă de oboseală, insomnii, anxietate, iritabilitate, tensiuni sporite. Semnificative sunt și alte modificări psihologice și psihosociale, cum ar fi: limitarea intereselor, adaptarea dificilă la alții – îndeosebi la cei tineri. În această ordine de idei, actualizând contribuția determinantilor interni ai stabilității emoționale, creșterea nivelului instabilității emoționale în respectiva categorie de vârstă devine mai limpede.

Tabelul 2.7. Diferența statistică dintre CDSE și CDIE, perioada de vârstă 45-55 ani.

Variabile	Media CDSE	Media CDIE	Diferența dintre medii	Testul t	Grade de libertate	p
Stabilitatea emoțională	11,00	17,88	-6,88	-8,78	18,84	<0.001

Analizată statistic, diferența dintre cadrele didactice stabile emoțional și cele instabile emoțional din categoria de vârstă 45-55 ani, prezentată în tabelul 2.7, este semnificativă la pragul $p < 0.001$.

4. Perioada vârstei adulte prelungite – 55-65 ani. Se atestă o creștere promițătoare a stabilității emoționale (28% față de 24% pe segmentul precedent de vârstă), în schimb numărul celor cu un nivel înalt al neuroticismului este cel mai mare din tot eșantionul – 28%. În încercarea noastră de a caracteriza această categorie de vârstă, nu vom ține cont de perioada pensionării, întrucât toți respondenții sunt încadrați în câmpul muncii. (Nu știm exact dacă pensionarii au ales să-și continue activitatea profesională din dragoste pentru copii, din considerentul că aveau o stare bună de sănătate ce le permitea să desfășoare această activitate, sau din cauze mai puțin nobile, cum ar fi: neajunsurile materiale, singurătatea de acasă sau lipsa cadrelor didactice din instituția în care activează). Este vârsta măiestriei educaționale, caracterizată de cele mai multe ori prin abilități profesionale bine consolidate. Cu toate că dezangajarea profesională nu a avut loc, învățătorii din această categorie conștientizează faptul că respectiva promoție poate fi ultima, de aceea nu se implică atât de mult în organizarea de lecții publice, obținerea unui grad didactic mai înalt, dorința de ascensiune verticală în carieră etc., fapt ce le aduce un plus de confort emoțional. Ei își îndreaptă atenția de cele mai multe ori către bunăstarea copiilor. Încă un parametru favorizant al stabilității emoționale este și recăpătarea de către organismul feminin al vigoriei de după criza

menopauzei. Subidentitatea parentală și maritală se reîncarcă de intimitate prin apariția nepoților. Toate aceste lucruri par să explice creșterea stabilității emoționale. Faptul că numărul celor instabili emoțional rămâne a fi în continuare foarte mare este o dovadă a faptului că caracteristicile neurotice accentuate, menținute constante în timp pe termen lung, devin mult mai dificil de modificat/optimizat, fiind benefică în acest sens intervenția unui psiholog.

Tabelul 2.8. Diferența statistică dintre CDSE și CDIE, perioada de vârstă 55-65 ani.

Variabile	Media CDSE	Media CDIE	Diferența dintre medii	Testul t	Grade de libertate	p
SE	12,00	18,23	-6,23	-4,66	4,21	0.008

Analizată statistic, diferența dintre învățătorii stabili emoțional și învățătorii instabili emoțional din categoria de vârstă 55-65 ani, este semnificativă la pragul $p=0.008$, rezultatele fiind prezentate în tabelul 2.8.

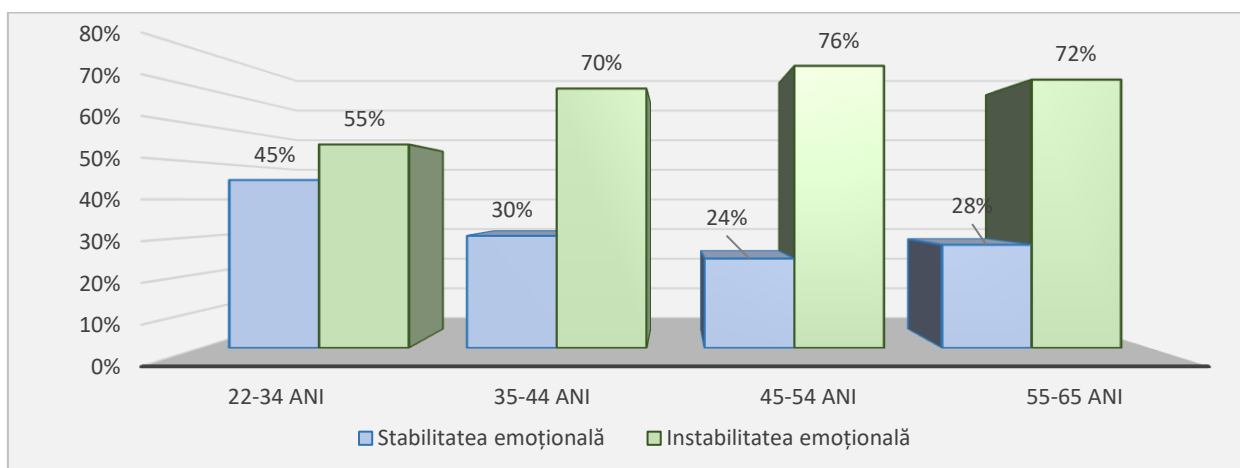


Fig. 2.5. Stabilitatea/instabilitatea emoțională în relație cu vârsta cronologică a cadrelor didactice

Pentru o viziune de ansamblu, rezultatele care însumează nivelul înalt și mediul al stabilității/instabilității emoționale pentru diferite etape ale vârstei cronologice a cadrelor didactice sunt prezentate în figura 2.5:

Tabelul 2.9. Corelația stabilitate emoțională – vârstă cronologică

		Vârsta
Stabilitate/instabilitate emoțională	r Pearson	0.135
	p	0.059

Analiza statistică a corelației dintre variabilele *vârstă* (în general) și *stabilitate emoțională* denotă lipsa unei relații de interdependență reciprocă semnificative (tabelul 2.9), ceea ce înseamnă că factorul vârstă nu influențează semnificativ nivelul stabilității emoționale. Totuși, pentru o analiză aprofundată am considerat oportun să comparăm și stabilitatea emoțională a fiecărei categorii de vârstă (tabelul 2.10 și 2.11).

Tabelul 2.10. Compararea stabilității emoționale a membrilor celor 4 grupe de vârstă

	ANOVA (F)	Grade de libertate		p
		numărător	numitor	
Stabilitate emoțională	1,13	4	81,96	0,350

În acest scop a fost utilizată tehnica ANOVA pentru compararea a patru grupuri, dar și Kruskal-Wallis, fiindcă grupul de vârstă 55-65 ani este unul mai restrâns numeric, implicând doar 17 persoane.

Tabelul 2.11. Semnificația diferențelor dintre stabilitatea emoțională a celor 4 grupe de vârstă

	Kruskal-Wallis (chi pătrat)	Grade de libertate	p
Stabilitate emoțională	5,5	4	0,240

În ambele cazuri am obținut rezultate similare, ce denotă lipsa diferențelor semnificative între stabilitatea emoțională a fiecăruia dintre cele patru grupe de vârstă cronologică.

Investigarea nivelului stabilității emoționale la diferite etape de vârstă ne-a condus spre efectuarea următoarelor **constatări conclusive**:

1. Cercetarea stabilității emoționale la diferite etape ale vârstei cronologice a cadrelor didactice demonstrează grafic că cel mai înalt nivel al SE (45%) îi corespunde tinereții, urmând apoi, în descreștere, perioada 35-44 ani (SE =30%); perioada 55-65 ani (SE=28%) și perioada 45-54 ani, în care SE= 24%, fiind și cel mai scăzut nivel al stabilității emoționale specific eșantionului respectiv;

2. Analiza statistică a variabilelor *stabilitate emoțională* și *vârstă* (în general) scoate în evidență lipsa unei relații de interdependență reciprocă semnificativă. Astfel, variabila *vârstă cronologică* nu este unul dintre factorii capabili să influențeze considerabil modificarea nivelului stabilității emoționale;

3. Putem explica diferențele observate în reprezentarea grafică a nivelului stabilității emoționale pentru fiecare perioadă cronologică nu atât prin *vârsta* în sine, cât prin tipul fundamental de activitate și tipul de relații implicate care au stat la baza efectuării acestei clasificări.

Explorarea însușirilor specifice vechimii în muncă și a influenței lor asupra dinamicii stabilității emoționale a cadrelor didactice din învățământul primar

„Meseria de cadru didactic este o mare și frumoasă profesiune, care nu seamănă cu nici o alta, o meserie care nu se părăsește seara odată cu hainele de lucru. O meserie aspră și plăcută, umilă și mândră, exigentă și liberă, o meserie în care mediocritatea nu este permisă, unde pregătirea excepțională este abia satisfăcătoare, o meserie care epuizează și înviorază, care te

dispersează și exaltă, o meserie în care a ști nu înseamnă nimic fără emoție, în care dragostea e sterilă fără forța spirituală, o meserie când apăsătoare, când implacabilă, ingrată și plină de farmec” [28, p. 135].

Intrarea omului în viața profesională atrage după sine o serie de modificări, dintre care cea mai importantă este, fără îndoială, schimbarea locului și a rolului omului adult în sistemul relațiilor sociale. Dacă până acum viața socială, cu întreaga ei problematică ajungea la adolescent (student) prin intermediul părinților și al profesorilor, acum tânărul trăiește nemijlocit viața profesională și socială. Unele aspecte ale activității didactice pe care le cunoștea din observații, lucruri auzite de la profesorii facultății, acum fac parte nemijlocită din propria sa viață. În această ordine de idei am considerat oportun și chiar necesar să cercetăm și nivelul stabilității emoționale a viitorilor învățători, mai exact a 59 studenți din ultimul an de studii la specialitatea „Învățământ primar”, estimând importanța competențelor emoționale cu care vin tinerii specialiști în mediul educațional.

Analizând informația despre activitatea didactică în literatura de specialitate [76, 51, 126, 139, 192], am găsit mai curând descrieri și periodizări ale carierei didactice (fără a fi indicate perioade concrete de vârstă), precum și informații despre cariera verticală și orizontală. Sintetizând respectivele concepții și ținând cont de faptul că „formarea profesională a cadrului didactic, a poziției sale active, înseamnă în primul rând formarea sa ca personalitate și mai apoi ca profesionist în domeniu”, am optat pentru următoarea periodizare a vechimii în muncă:

1. Etapa adaptării profesionale – primii 4 ani de activitate pedagogică.
2. Etapa autoafirmării profesionale -5-25 ani.
3. Etapa măiestriei pedagogice – 25 + ani.

Mai jos, analizând figura 2.6, putem urmări traiectoria nivelului stabilității emoționale pe parcursul acestor etape:

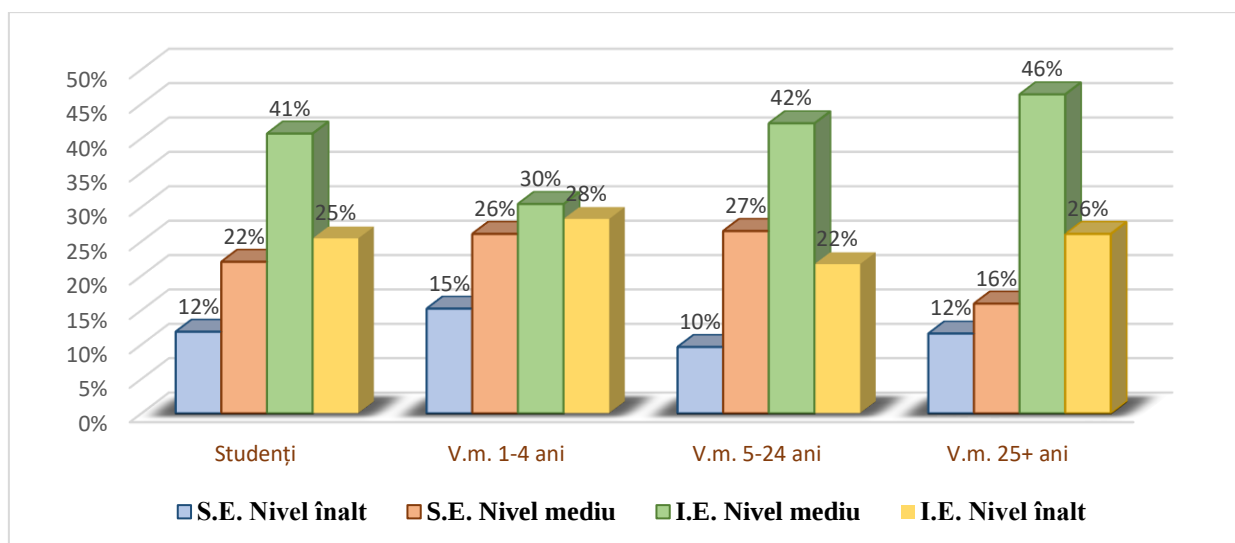


Fig. 2.6. Stabilitatea emoțională în relație cu vechimea în muncă

1. Studenții pedagogi, sau „cadrele didactice de mâine” sunt stabili emoțional în proporție de 34% (vezi și figura 2.7). În literatura de specialitate, studenții mai sunt numiți *optanți* sau *adepti* ai profesiei date [198]. Nu știm exact câți dintre ei vor merge în școală să lucreze, totuși presupunem că mulți, datorită accesibilității ofertelor de muncă (comparativ cu alte profesii), îndeosebi în mediul rural. Menționăm însă și faptul că, conform cercetărilor [149, p. 279], doar 30-45% dintre studenții facultăților pedagogice au o atitudine pozitivă față de profesia de cadru didactic. Ceilalți au ales această facultate din diferite motive: interesul pentru o anumită disciplină, amplasarea geografică convenabilă a universității, dorința de-a avea o diplomă de studii superioare sau pentru că se învață mai ușor decât la alte facultăți. Indiferent de motivația profesională, la această etapă (obligatorie pentru cariera didactică) are loc o aprofundare în cunoașterea profesională, care determină conștientizarea orientărilor valorice și a calităților profesionale necesare cadrului didactic. Are loc o conștientizare profundă a importanței profesiei date pentru societate, se formează gândirea pedagogică și motivația educațională. Se atestă însă carențe în ceea ce privește formarea competențelor emoționale necesare profesiei didactice. În lucrarea sa *Metodologia cercetării culturii emoționale*, cercetătoarea Cojocaru-Boroza Maia menționează: „Actualul sistem de pregătire profesională a cadrelor didactice este insuficient orientat spre formarea culturii emoționale, fapt ce se reflectă în particularitățile și nivelurile de formare a culturii emoționale și asupra gradului de pregătire pentru munca emoțional-pedagogică influențând calitatea prestației didactice [33, p. 98]. Cadrele didactice universitare, deși conștientizează calitatea precară a dezvoltării culturii emoționale a studenților, precum și necesitatea implicării lor active în această direcție, recunosc că posedă cunoștințe modeste privind standardele organizării educației emoționale în universitate și respectiv, consideră necesară reevaluarea comportamentului propriu din perspectiva formării culturii emoționale”. Aceeași cercetătoare demonstrează experimental că 62% dintre studenții pedagogi au un nivel mediu al culturii emoționale, 23% - un nivel scăzut, 14% - peste medie, iar un nivel ridicat al culturii emoționale au doar 0,6% dintre studenți.

Tabelul 2.12. Semnificația statistică a diferențelor dintre studenții pedagogi SE și IE.

Variabile	Media Stud. SE	Media Stud. IE	Diferența dintre medii	Testul t	Grade de libertate	p
Stabilitate emoțională	11,90	17,87	-5,97	-10,02	35,86	<0.001

Analizată statistic, diferența dintre studenții pedagogi stabili emoțional și cei instabili emoțional, este semnificativă la pragul $p < 0.001$ (tabelul 2.12).

În continuare vom examina cum influențează vechimea în muncă nivelul stabilității emoționale, ținând cont de faptul că societatea (și mediul profesional nemijlocit) ne „obligă” să ne

manifestăm emoțiile în expresii acceptate social/profesional, adică ne constrânge la respectarea unor norme în legătură cu exprimarea emoțiilor, norme pe care sociologul Hochschild A. [213, p. 551] le numește „reguli emoționale”. Potrivit autoarei, efortul pe care un individ îl depune atât pentru a-și adapta expresiile emoționale la contextul profesional, cât și pentru a reduce sau inhiba sentimentele celorlalți, poartă numele de „muncă emoțională”. Păstrând acest context, vom analiza nivelul stabilității emoționale în „munca emoțională” didactică:

2. Etapa adaptării profesionale 1-4 ani. Este etapa la care nivelul stabilității emoționale atinge cotele maxime - 41%, cu toate că și aici rămâne a fi predominantă instabilitatea emoțională – 59% (figura 2.6). Este o performanță pentru această profesie, de aceea vom căuta să înțelegem și să descriem factorii care o favorizează.

Dintr-un ”investigator” al vieții sociale – cum se manifesta în perioada studenției, tânărul devine un participant nemijlocit al acesteia. Din subordonat și cu rol oarecum secundar în familie și la facultate, tânărul devine acum o persoană importantă, cu rol semnificativ, fapt ce poate contribui la creșterea stabilității emoționale. Perioada adaptativă este una mai curând de ordin reproductiv-creativ, caracterizată prin predominarea cunoștințelor asupra capacităților, tendința de auto-schimbare, deschiderea la tot ce este nou, căutare profesională activă. Tânărul specialist tinde să se integreze în comunitatea pedagogică din școală și să demonstreze că poate face față multiplelor exigențe profesionale (componenta motivațională și volitivă a stabilității emoționale). Este etapa de aplicare în practică a cunoștințelor de la facultate și se pare că la mulți dintre ei sunt destul de temeinice (pregătirea intelectuală fiind una dintre componentele esențiale ale stabilității emoționale). Salariul este pentru majoritatea tinerilor specialiști satisfăcător, dat fiind lipsa lui în perioada anterioară, dar și fiindcă mulți dintre ei încă nu și-au întemeiat o familie, ceea ce ar presupune costuri mărite. Desigur, foarte important este și factorul vârstă. Să ne amintim de figura 2.5, unde perioadei tinereții îi corespundea un nivel al SE de 45%. În concluzie la această etapă, ținând cont de funcțiile stabilității emoționale, putem prognoza că toate cadrele didactice cu un nivel înalt sau mediu al stabilității emoționale vor demonstra o bună adaptare la realitatea profesională existentă.

Tabelul 2.13. Semnificația statistică a diferențelor CDSE și CDIE
cu vechimea în muncă 1-4 ani.

Variabile	Media CDSE	Media CDIE	Diferența dintre medii	Testul t	Grade de libertate	p
Stabilitatea emoțională	11,26	18,04	-6,77	-10,27	35,12	<0.001

Analizată statistic, diferența dintre cadrele didactice stabile emoțional și cele instabile emoțional, cu vechimea în muncă de 1-4 ani, este semnificativă la pragul $p < 0.001$ (tabelul 2.13).

3. Etapa profesionalismului pedagogic - 5-25 ani. Nivelul SE este în scădere, tendința de-a manifesta instabilitate emoțională în situații emoțional solicitante predominând la aproape 2/3 din eșantion, sau mai exact la 64%. Îmbucurător însă este faptul că numărul celor cu un nivel înalt al neuroticismului este cel mai mic comparativ cu alte grupuri – 22% (figura 2.6), ceilalți 42% având valori mai apropiate de cele medii, fiind preponderent instabili emoțional, sau cum sunt numiți în alte surse [97] – cu potențial de instabilitate emoțională.

Este o etapă a vechimii în muncă caracterizată de autoafirmare profesională, care are, la rândul ei, câteva stadii. Citându-l pe С. Вершловский, „perioada de 26-30 de ani este cea mai instabilă profesional, mulți dintre tinerii specialiști alegând dacă rămân sau renunță la această profesie, statornicia în profesia pedagogică instituindu-se la vârsta de 30 ani [127]. Are loc formarea unui stil didactic individual, bazat pe soluții optime. După vârsta de 30 ani se atestă o creștere a satisfacției profesionale [207], o conștientizare a importanței sociale a profesiei de pedagog. Este etapa în care se fac cele mai multe și cele mai de succes lecții publice. Multe cadre didactice decid să-și continue studiile, făcând un masterat în domeniu sau diverse cursuri de instruire continuă. Este o etapă în care se muncește foarte mult, ținând cont de faptul că marea majoritatea a cadrelor didactice au familie, copii, fapt ce necesită multă muncă și înafara orelor de serviciu. O serie de studii [142, 190, 197] scot în evidență existența numeroaselor contradicții generatoare de frustrări în această perioadă, printre care: contradicții între nevoia învățătorului de recunoștință publică și insuficiența atenției sociale; contradicții între dorința de ascensiune în cariera verticală și numărul foarte limitat al „treptelor verticale”; contradicții între volumul muncii și retribuția financiară etc. Dragu A, în cercetările sale experimentale, susține că frustrația pe care o resimte profesorul conduce de cele mai multe ori la un comportament agresiv sau la tulburări nevrotice, la atitudini creative în cel mai bun caz, sau la elaborarea mecanismelor de compensare. Echilibrul proceselor nervoase și stabilitatea emoțională în exercitarea profesiunii didactice apar drept cerințe principale într-o activitate confruntată permanent cu solicitări noi și asalt informațional [50].

Tabelul 2.14. Semnificația statistică a diferențelor CDSE și CDIE
cu vechimea în muncă 5-24 ani.

Variabile	Media CDSE	Media CDIE	Diferența dintre medii	Testul t	Grade de libertate	p
Stabilitatea emoțională	11,83	17,68	-5,85	-11,90	64,47	<0.001

Analizată statistic (tabelul 2.14), diferența dintre cadrele didactice stabile emoțional și cele instabile emoțional, cu vechimea în muncă 5-24 ani, este semnificativă la pragul $p < 0.001$.

4. Etapa măiestriei pedagogice care presupune, în scopul delimitării etapelor vechimii în muncă, o perioadă de cel puțin 25 ani lucrați în mediul educațional, admitând însă și existența în realitate a persoanelor mult mai tinere la această etapă a carierei profesionale. Este o etapă a maturității pedagogice, când învățătorul, pe baza cunoștințelor și experienței acumulate devine creator de metode didactice în scopul eficientizării procesului instructiv – educativ. Spre deosebire însă de talentul didactic în creștere, stabilitatea emoțională continuă să scadă la această etapă, atingând cota minimă pentru întreg eșantionul – 28%. Numărul celor foarte stabili emoțional rămâne practic neschimbat -12%, în schimb mulți dintre cei cu un nivel mediu al stabilității emoționale trec „în cealaltă tabără”, demonstrând mai frecvent dificultăți de menținere a echilibrului emoțional în situații profesionale stresante (9%). Rezultatele date pot fi interpretate ca *produs* al muncii pedagogice îndelungate, purtând amprenta activităților anterioare și oferind dovezi suplimentare în favoarea rolului factorilor sociali în determinarea nivelului stabilității emoționale a învățătorilor.

Tabelul 2.15. Semnificația statistică a diferențelor CDSE și CDIE
cu o vechime în muncă de 25+ ani.

Variabile	Media CDSE	Media CDIE	Diferența dintre medii	Testul t	Grade de libertate	p
Stabilitatea emoțională	11,39	18,00	-6,61	-9,61	24,28	<0.001

Tabelul 2.15 prezintă analiza statistică a diferenței dintre învățătorii stabili emoțional și învățătorii instabili având o vechime în muncă mai mare de 25 ani, ca fiind semnificativă la pragul $p < 0.001$. Cu toate că tabloul descris mai sus este unul prea puțin optimist, rezultate similare putem urmări și în alte cercetări desfășurate în R. Moldova:

- În lucrarea „Efectele reglajului emoțional pentru activitatea didactică”, psihologii Bucun N. și Coroi O., demonstrează faptul că reglarea emoțională ocupă o poziție semnificativă în structura de competențe profesionale ale educatorilor. Utilizând *Chestionarul de personalitate Eysenck* în cercetarea empirică, autorii scot în evidență faptul, că 10% dintre subiecți au un nivel ridicat de rezistență emoțională, 15% - un nivel scăzut, iar pentru 75% dintre subiecți este specific un nivel mediu al stabilității și rezistenței emoționale. Observăm aici că cercetătorii caracterizează reglarea/rezistența emoțională prin intermediul nivelului stabilității emoționale [16, p. 13].

- În lucrarea „Particularități ale anxietății cadrului didactic contemporan”, psihologii Bolboceanu A. și Baxan Iu. demonstrează că, o dată cu înaintarea în vârstă, nivelul anxietății reactive, dar și al anxietății ca însușire a personalității, crește atât la cadrele didactice, cât și la reprezentanții altor profesii, la cadrele didactice însă, manifestându-se mai pronunțat. În concluzie, cercetătorii menționează că anxietatea, fiind unul dintre criteriile echilibrului emoțional al cadrelor

didactice, manifestă o tendință de creștere. Situația este alarmantă, având în vedere faptul că echilibrul emoțional al cadrului didactic are repercusiuni asupra calității procesului educațional [8, p. 49].

- Echilibrul emoțional este cercetat empiric și ca parte componentă a culturii emoționale. Astfel psihologul și pedagogul Cojocaru-Borozan M. demonstrează că echilibrul emoțional este mediu dezvoltat la 50% dintre profesorii din R. Moldova, optim – la 17%, iar 33% dintre ei au un nivel minim al echilibrului emoțional, „fapt ce explică caracterul conflictual al mediilor educaționale” [33, p. 96].

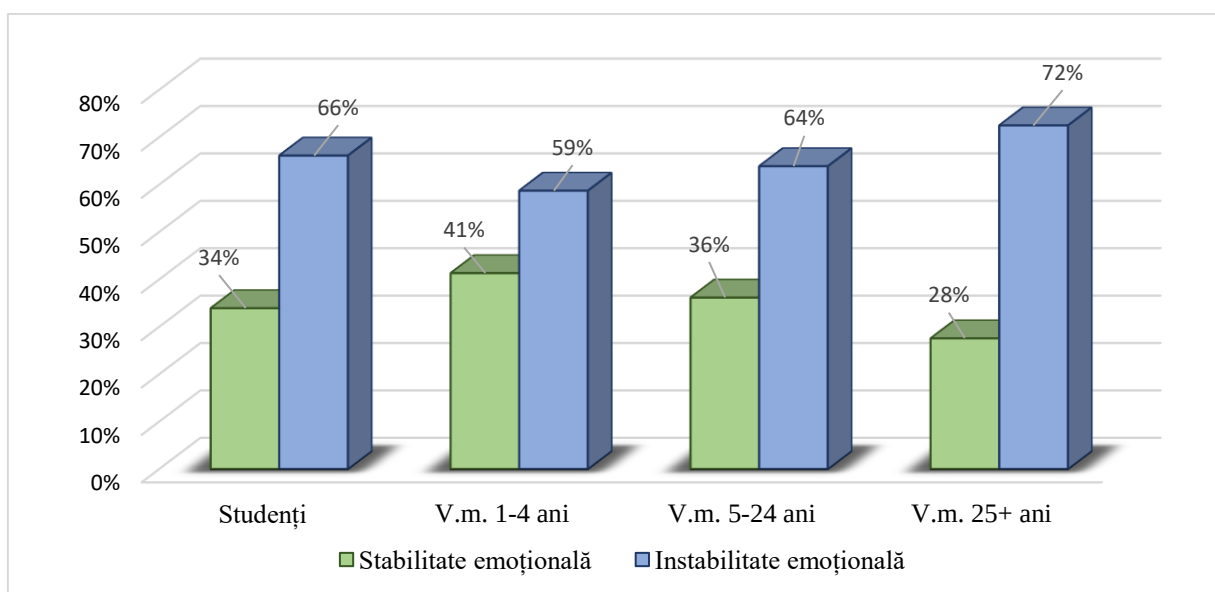


Fig. 2.7. Stabilitatea emoțională în relație cu vechimea în muncă a cadrelor didactice

În vederea conturării unei viziuni de ansamblu, am prezentat în figura 2.7 rezultatele care însumează nivelul înalt și mediu al stabilității/instabilității emoționale pentru diferite etape ale vechimii în muncă.

Pentru verificarea ipotezei conform căreia vechimea în muncă poate influența nivelul stabilității emoționale, am efectuat analiza statistică a variabilelor cercetate. Rezultatele au confirmat existența unei corelații pozitive, de interdependență, statistic semnificative, dar slabe ca putere/intensitate (tabelul 2.16).

Tabelul 2.16. Corelația statistică *stabilitate emoțională - vechime în muncă*

		Vechimea în muncă
Stabilitate/instabilitate emoțională	r Pearson	0.155
	p	0.0294

Astfel, munca didactică îndelungată își lasă amprenta asupra stabilității emoționale, influențând-o în sens negativ. Totuși, această influență nu este obligatorie, ci conjuncturală, dependentă de contextul sociocultural. Altfel spus, vechimea în munca pedagogică este un factor

ce contribuie la creșterea neuroticismului iar mărimea influenței sale depinde atât de caracteristicile cognitive, afective și reglatorii ale cadrului didactic, cât și de ipostazele profesionale concrete. Aceasta ne permite să formulăm supoziția conform căreia, modificarea calitativă a unor condiții ca: stabilitatea reformelor educaționale, creșterile salariale, asigurarea locului de muncă cu mijloacele didactice necesare etc., ar putea contribui la diminuarea influenței negative a vechimii în muncă.

La finalul acestei analize se conturează ***următoarele concluzii:***

- Analiza stabilității/instabilității emoționale la diferite etape ale vechimii în munca pedagogică demonstrează grafic că cel mai înalt nivel al SE (41%) îi corespunde perioadei adaptative (1-4 ani), urmând apoi în descreștere, perioada 5-25 ani (SE=36%) și perioada 25+ ani, unde SE= 28%, fiind și cel mai scăzut nivel al stabilității emoționale în relație cu vechimea în muncă;
- Nivelul SE al studenților pedagogi absolvenți prezintă valori apropiate cu cele ale eșantionului de învățători, ceea ce ne conduce la conștientizarea necesității efectuării unei cercetări (de perspectivă) în vederea determinării profilului caracterial al absolvenților de liceu care optează pentru universitățile pedagogice;
- Analiza statistică a variabilelor *stabilitate emoțională* și *vechime în muncă* scoate în evidență existența unei corelații pozitive, semnificative statistic, dar slabă ca putere și intensitate. Astfel, creșterea vechimii în muncă contribuie la creșterea instabilității emoționale. Această contribuție însă este slabă ca intensitate și dependentă de contextul sociocultural;
- Stabilitatea emoțională este influențată de specificul contextului profesional, având la rândul ei, repercusiuni calitative și cantitative pozitive asupra muncii didactice.

Evidențierea sferei de influență a mediului de trai asupra nivelului stabilității emoționale al cadrelor didactice

Tema influenței unui anumit mediu (social, cultural, fizic) asupra personalității umane, a constituit obiectul de studiu al multiplelor cercetări din psihologia socială, antropologie, pedagogie și sociologie [4, 38, 62, 238]. Concepția clasică a raportului dintre mediu și personalitate este cea a circuitului cauzal între configurația culturală și personalitate, în sensul că un anumit context cultural induce (deliberat ori spontan) anumite trăsături de personalitate membrilor săi, iar aceștia, prin proiecția acțională, multiplică, mențin și perpetuează specificul praxiologic al respectivului context. În demersul nostru investigativ, ținând cont de determinanții sociali ai stabilității emoționale ca proprietate funcțională, dinamică și integrativă a personalității, vom examina variabila centrală a cercetării noastre în contextul mediului urban și rural. Vom tinde spre o

abordare complexă a satului și orașului, ca un context valoric sociocultural, mai mult decât așezare geografică. Repartizarea numerică a populației eșantionului nostru este redată în figura 2.8, iar figura 2.9 demonstrează nivelul stabilității emoționale a cadrelor didactice din mediul rural și urban.

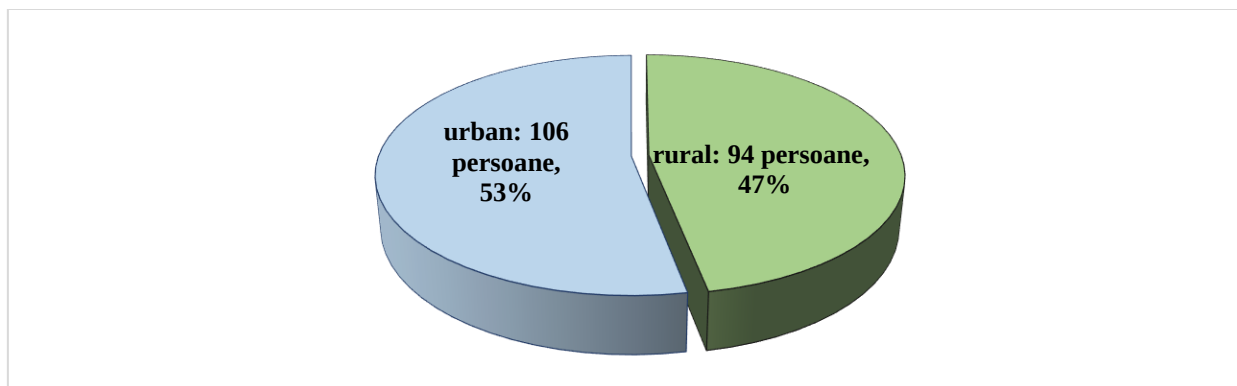


Fig. 2.8. Mediul în care locuiesc și își desfășoară activitatea profesională cadrele didactice implicate în cercetare.

Astfel, 106 persoane (sau 53%) locuiesc în mediul urban, iar 94 persoane, cea ce constituie 47% din eșantion, sunt din mediul rural. Desigur, apartenența nu este una pură, întrucât toate cadrele didactice din sate și-au făcut studiile pedagogice în instituții localizate în orașe, petrecând astfel un număr de ani în mediul urban, iar mulți dintre cei ce lucrează și locuiesc în oraș, s-au născut și au crescut în sat. Totuși, ținând cont de complexitatea și importanța unor asemenea fenomene sociale ca: asimilarea culturală, adaptarea socială, capitalul social al emoțiilor etc., presupunem că vor exista diferențe semnificative și în manifestarea stabilității emoționale a respondenților din mediul urban și rural.

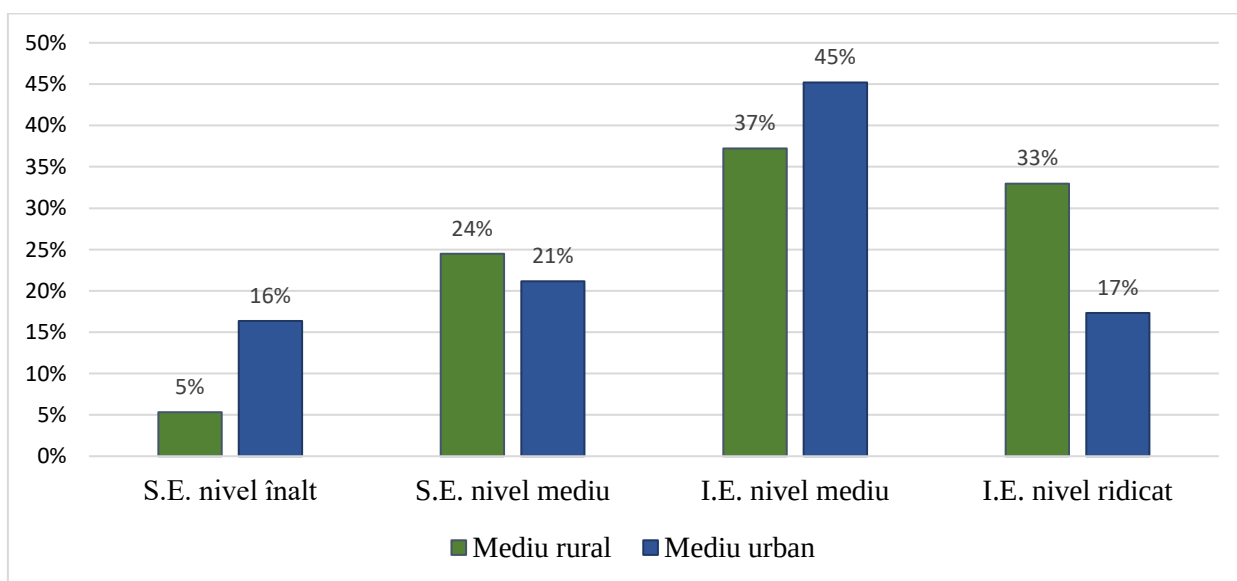


Fig. 2.9. Nivelul stabilității emoționale a cadrelor didactice din mediul rural și urban

Analizând valorile stabilității emoționale, observăm o înclinație semnificativă a balanței SE în favoarea populației urbane. În linii mari, prin stabilitate emoțională se caracterizează 29% dintre cadrele didactice din mediul rural și 37% CD din mediul urban. Iar instabilitatea emoțională este specifică pentru 70% dintre respondenții din sate și 62% - din orașe. Concludente sunt și rezultatele specifice nivelului înalt al stabilității/instabilității emoționale: 5% dintre învățătorii din sat versus 16% din oraș sunt foarte stabili emoțional, menținându-și calmul, echilibrul emoțional și încrederea în sine în situațiile stresante. De cealaltă parte, 33% dintre învățătorii din mediul rural și 17% din cel urban, au un nivel ridicat al neuroticismului, demonstrând un comportament nesigur, îngrijorat, tensionat, anxios sau deprimat în aceleași situații emoțional-solicitante.

Tabelul 2.17. Analiza statistică comparativă a stabilității emoționale
a cadrelor didactice din mediul rural și urban

		Stabilitatea/Instabilitatea emoțională				
Mediul		1	2	3	4	Total
rural	frecvența	5	23	35	31	94
	%	5.32%	24.47%	37.23%	32.98%	47.47%
urban	frecvența	17	22	47	18	104
	%	16.35%	21.15%	45.19%	17.31%	52.53%
Total		22	45	82	49	198

Analiza statistică comparativă a stabilității emoționale a cadrelor didactice din mediul rural și urban (tabelele 2.17 și 2.18), evidențiază existența unor diferențe semnificative ($p=0,01$) privind modul de repartizare al CD pe diferite niveluri ale stabilității/instabilității emoționale în mediul rural și urban, constatată cu testul *Chi pătrat* (χ^2).

Tabelul 2.18. Analiza statistică comparativă a stabilității emoționale
a cadrelor didactice conform mediul de trai

	χ^2	grade de libertate	p
Chi pătrat	11.30	3	0.01

Traectoria grafică a stabilității emoționale a cadrelor didactice din mediul rural/urban poate fi analizată în figura următoare - 2.10, unde: 1 = nivel înalt al SE, 2 = nivel mediu al SE, 3 = nivel mediu al IE, 4 = nivel înalt al IE.

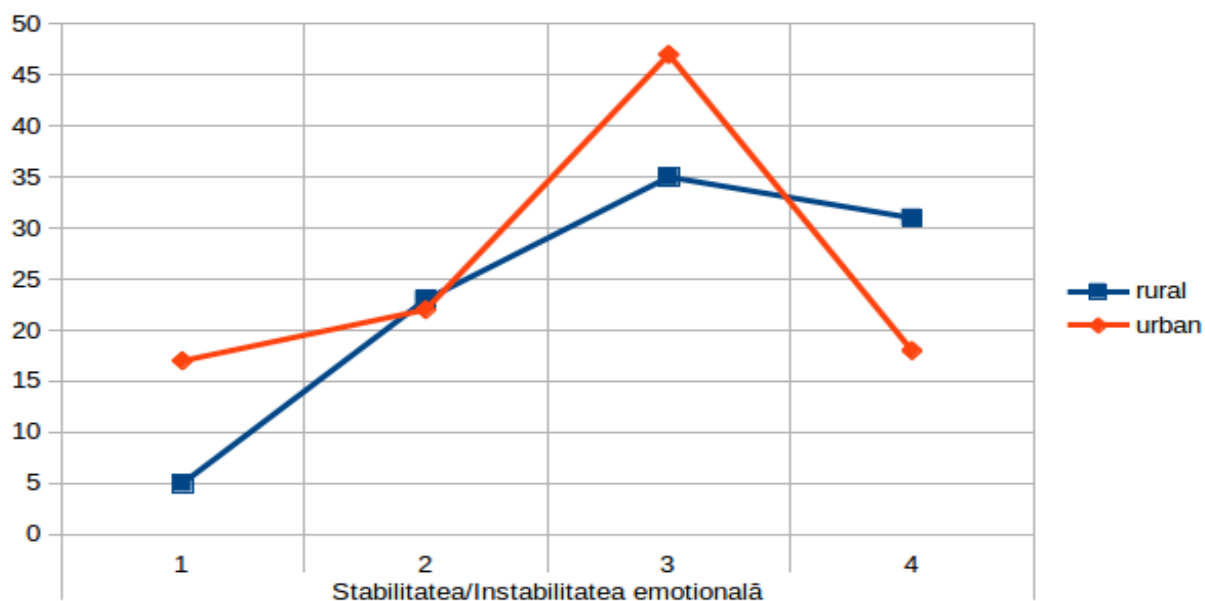


Fig. 2.10. Repartizarea grafică a cadrelor didactice din mediul rural și urban, în dependență de nivelul stabilității lor emoționale.

Necesitatea explicării acestor diferențe și nemijlocit a nivelului scăzut al stabilității emoționale în mediul rural, ne obligă să trecem peste atât de frecvent întâlnitele aforisme ca: „Veșnicia s-a născut la sat” sau „Satul este casa binelui și a frumosului” și să apelăm la cercetări științifice riguroase, care vizează *femeile din mediul rural* (eșantionul nostru fiind în exclusivitate feminin). Astfel, în cercetarea „*Profilul femeilor din mediul rural*”, desfășurată de Biroul Național de Statistică în anul 2016 [100], găsim o serie de dovezi ale dificultăților reale din mediul rural, dificultăți ce sunt în măsură să sporească instabilitatea emoțională indiferent de tipul sistemului nervos sau a altor caracteristici biologice. Astfel, viața femeilor din satul contemporan din R. Moldova se caracterizează (pe baza cercetărilor) prin: oportunități limitate în găsirea unui loc de muncă sau a obținerii unor venituri suplimentare (de obicei, în majoritatea satelor este câte o singură instituție de învățământ); condiții reduse de utilizare a cunoștințelor obținute; predominanța modelului masculin asociat succesului antreprenorial și decizional; calitatea joasă a locuirii, determinată de lipsa de utilități și acces la bunuri care ar facilita menajul; acces redus la serviciile sociale, influențat de lipsa de resurse financiare și infrastructură socială subdezvoltată/degradantă; suprasolicitarea cu muncă neremunerată în gospodărie ca urmare a redistribuirii inechitabile a rolurilor în menaj, fapt ce reduce timpul liber pentru activitățile de socializare, divertisment și întruniri; atitudinile stereotipizate bazate pe asumarea rolului de gen în familie și societate, intensitatea cărora rămâne a fi destul de puternică, în special în comunitățile rurale; miturile privind posibilitățile și capacitățile reduse ale femeilor de a conduce; abordarea

superficială a principiului egalității de șanse între femei și bărbați, care nu este considerat drept principiu fundamental, ci doar ca un drept suplimentar etc. [112, p. 31].

Cercetând particularitățile anxietății cadrului didactic din țara noastră, psihologii Bolboceanu A. și Baxan Iu. evidențiază faptul că „cadrele didactice din mediul rural prezintă un nivel mai înalt al anxietății, comparativ cu pedagogii din orașe. În același timp, se constată o diferență semnificativă între pedagogii din mediul rural și reprezentanții altor profesii din același mediu (32/29), pedagogii fiind caracterizați printr-un nivel mai înalt al anxietății reactive [8, p. 51]. Aceste dovezi, având suport științific, au menirea să evidențieze (încă o dată) rolul incontestabil al factorilor sociali în determinarea nivelului stabilității emoționale. Argumente în acest sens găsim și în lucrările psihologului român Daniel David [47, 48, 49]:

- Comportamentul nostru depinde nu atât de intenția noastră, cât de contextul fizic în care ne aflăm și de sistemul de recompense și pedepse asociat acestui context fizic;
- Din punct de vedere biologic, avem materialul genetic, ADN-ul. Din punct de vedere cultural și social avem o serie de norme, valori și idei, grupate în *meme*, care codează și determină comportamentele noastre. *Memele* sunt supuse principiilor evoluționiste exact ca genele, adică apar diverse variații, unele dintre care, fiind întărite social, devin mai frecvente și au un impact mai mare.

Analizând influența mediului de trai asupra dinamicii stabilității emoționale a cadrelor didactice din învățământul primar, putem efectua următoarele **constatări conclusive**:

1. Există diferențe semnificative privind modul de repartizare al cadrelor didactice pe niveluri ale stabilității/instabilității emoționale în mediul rural și urban;
2. Cadrele didactice din mediul urban se caracterizează printr-un nivel mai înalt al stabilității emoționale (SE = 37%) comparativ cu cadrele didactice din mediul rural (SE=29%);
3. Nivelul scăzut al stabilității emoționale specific cadrelor didactice din mediul rural poate fi explicat prin caracteristicile socioculturale și materiale ale satului moldovenesc contemporan.

2.3. Domenii de implicare psihosocială a stabilității emoționale în activitatea profesională a cadrelor didactice din învățământul primar

Având drept scop determinarea interferențelor psihologice și sociale ale stabilității emoționale în profesia didactică, am considerat oportun să începem studiul nostru constatativ cu evidențierea ariilor de implicare ale stabilității emoționale, în conformitate cu funcțiile sale de bază - homeostatică și adaptativă. Astfel, vom urmări evidențierea diferitor particularități psihosociale ale stabilității emoționale și implicarea sa funcțională în activitatea profesională a învățătorului.

Pentru început, vom cerceta funcția homeostatică a stabilității emoționale care, având rol de reglare și stabilizare, permite menținerea echilibrului emoțional interior, împiedicând creșterea necontrolată a tensiunii emoționale până la nivelul dezorientării, al dezorganizării activității și al trăirilor emoționale frustrante. Pentru evidențierea modalității de realizare a acestei funcții, ne-am propus să studiem toleranța la stresul profesional, sindromul *burnout* și controlul emoțiilor în mediul profesional al cadrelor didactice; la fel ne-am propus determinarea corelațiilor statistice ale acestor variabile cu stabilitatea emoțională, precum și analiza lor diferențiată în funcție de nivelul stabilității emoționale a cadrelor didactice.

Caracteristica impactului homeostatic al stabilității emoționale, prin elucidarea sferelor sale de influență în stresul organizațional și prevenirea sindromului *burnout* al cadrelor didactice din învățământul primar

Stresul în general și cel profesional în particular au devenit, în condițiile societății actuale, omniprezente, constituind o adevărată problemă socială. Agenții stresori care acționează asupra individului, produc uzura somato-psihică a acestuia, corelată cu mari dificultăți de adaptare [117, p. 571]. Printre consecințele stresului ocupațional excesiv, se numără epuizarea emoțională, depersonalizarea și reducerea realizărilor personale, toate împreună constituind sindromul *burnout*. Pentru a depăși ipostazele stresante și a pentru a-și menține homeostazia, organismul trece prin trei faze: faza de alarmă, cea de rezistență și faza de epuizare. În scopul evitării simptomatiei specifice fazei de epuizare, o importanță majoră îi revine, la nivelul fazei de rezistență, stabilității emoționale.

În această ordine de idei, ne-am propus, drept obiective: investigarea nivelului de stres al cadrelor didactice din învățământul primar; determinarea influenței stabilității emoționale în definitivarea patternului comportamental dominant și a rolului său în prevenirea sindromului *burnout* al cadrelor didactice din învățământul primar. În contextul în care *nu evenimentele ne influențează, ci modul în care le interpretăm*, presupunem, drept ipoteză, că există o corelație semnificativă între stabilitatea emoțională și patternul comportamental dominant al cadrelor didactice. La fel, considerăm că instabilitatea emoțională în asociere cu *tipul A* de comportament, constituie factori de risc în dezvoltarea sindromului *burnout* al cadrelor didactice, fiindcă „...nicio profesiune nu cere posesorului ei atâta competență, dăruire și umanism ca cea de educator, pentru că în niciuna nu se lucrează cu un material mai prețios, mai complicat și mai sensibil decât este omul în devenire. Ancorat în prezent, întrezărind viitorul și sondând dimensiunile posibile ale personalității, educatorul instruește, educă, îndeamnă, dirijează, cultivă și organizează, corectează, perfecționează și evaluează neîncetat procesul formării și desăvârșirii calităților

necesare omului de mâine” [94, p. 188]. Și dacă cerințele profesiei didactice sunt aceleași pentru toți respondenții, stilul de muncă a fiecăruia dintre ei are o coloratură individuală. Există mai multe caracteristici care definitivează stilul de muncă [214]:

- Nerăbdarea – toleranță scăzută față de amânări sau orice lucru care împiedică derularea unei acțiuni;
- Furia – manifestare antagonică, implicând dorința de pedepsire și răzbunare;
- Presiunea timpului – preocupare față de *deadline*-uri, având drept caracteristici stereotipuri comportamentale/motorii;
- Implicarea în muncă - investiție excesivă în muncă, până la reducerea drastică a preocupărilor sociale;
- Insatisfacția în muncă – lipsa unei stări emoționale pozitive vizavi de activitatea profesională;
- Competitivitatea – dorința de a fi primul și de a i se recunoaște această poziție.

Predominarea acestor caracteristici predispune la un stil de muncă asociat comportamentului de **tip A**, caracterizat prin spirit competitiv și agresiv, nerăbdare, sentimentul urgenței și presiunea timpului, activism verbal și psihomotor, furie și ostilitate, instituite cu ușurință.

Pentru determinarea tipului de comportament caracteristic cadrelor didactice din eșantionul nostru, am utilizat *Scala stresului organizațional Mac –lin* [137, p. 20], care pe lângă *tipul de comportament dominant (A, B, sau AB,)* examinează și *toleranța la stresul organizațional* în cinci domenii: capacitatea de autocunoaștere, spectrul intereselor, acceptarea valorilor altora, flexibilitatea comportamentală și productivitatea muncii. Rezultatele obținute au scos în evidență profilul comportamental caracteristic eșantionului nostru, fiind prezentate în figurile 2.11 și 2.12.

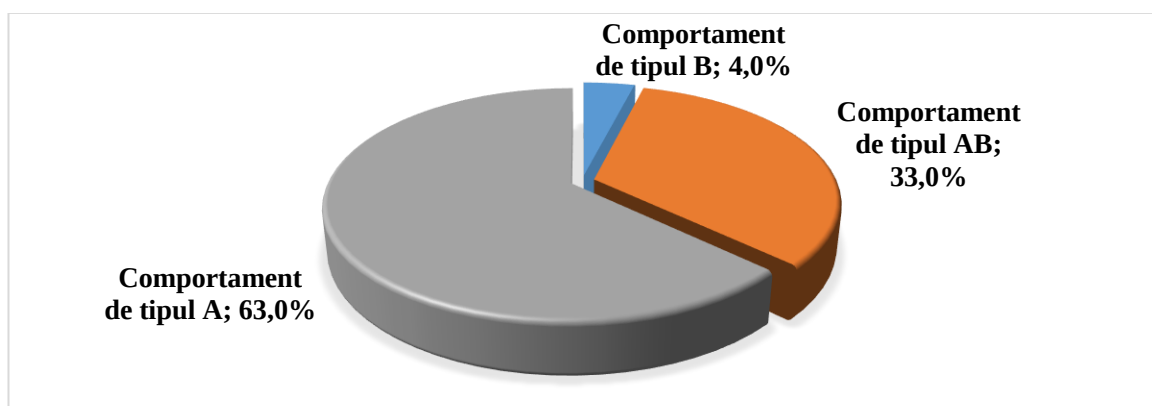


Fig. 2.11. Patternul comportamental caracteristic cadrelor didactice

Astfel, 63% dintre respondenți au obținut valori înalte ale scorului final, caracterizându-se prin vulnerabilitate la stresul organizațional și predispoziție pentru patternul comportamental de tip A. Persoanele caracterizate printr-un asemenea pattern se disting prin: dorința de a face cât mai

multe lucruri într-un timp cât mai scurt; trăsături cum ar fi: agresivitate, ambiție, simțul competitivității, impulsivitate; comportamente verbale explozive frecvente; sunt nerăbdătoare, orientate și centrate aproape exclusiv pe profesie, se află mereu în luptă cu oamenii, cu lucrurile, cu evenimentele. Tipul opus de comportament, tipul B, este specific doar la 4% dintre cadrele didactice și prezintă următoarele caracteristici: nu se simte în conflict cu timpul sau oamenii, muncește mult și bine, bazându-se pe motivație și voință; posedă un stil încrezător, care-i dă posibilitatea să lucreze constant și să nu fie într-o permanentă alertă și competiție cu ceasul. Tipul B de comportament prezintă toleranță la stresul organizațional, mai numită în literatură și „imunitate la stres”. O treime dintre cadrele didactice din eșantionul nostru se caracterizează printr-un nivel mediu al toleranței la stres și predispoziție pentru un comportament de tipul AB (de interferență între A și B).

K. MacLin explică predispoziția pentru un anumit tip comportamental (A sau B), pornind de la sinteza următoarelor 5 domenii [137, p. 22]:

- *Autocunoașterea*: cunoașterea propriilor slăbiciuni și a calităților forte care ne ajută în muncă; asumarea unui volum potrivit de muncă într-un timp optimal; capacitatea de-a acționa rațional, cu stabilirea clară a priorităților și capacitatea de menținere a propriei poziții într-o discuție contradictorie,

- *Amplitudinea intereselor*: persistența grijilor profesionale și după finisarea orelor de muncă; calitatea relațiilor cu colegii de serviciu, interesul pentru activitatea desfășurată la serviciu; combinarea muncii cu odihna și distracțiile;

- *Acceptarea valorilor altora*: aprecierea și respectul pentru colegii de serviciu; atitudinea (pozitivă sau negativă) pentru oamenii ce au viziuni diferite; dezacordul frecvent vizând părerea managerilor;

- *Flexibilitatea comportamentală*: capacitatea de a reacționa activ la apariția problemelor; capacitatea de-a lucra productiv și cu cei diferiți de propria persoană; lipsa dificultăților în soluționarea situațiilor problematice de la serviciu;

- *Activitate și productivitate*: satisfacția profesională; odihna activă în zilele libere; motivația profesională; îngrijorarea cu privire la păstrarea locului de muncă;

Reprezentarea grafică a domeniilor stresului profesional al cadrelor didactice din învățământul primar prezintă următoarele valori procentuale:

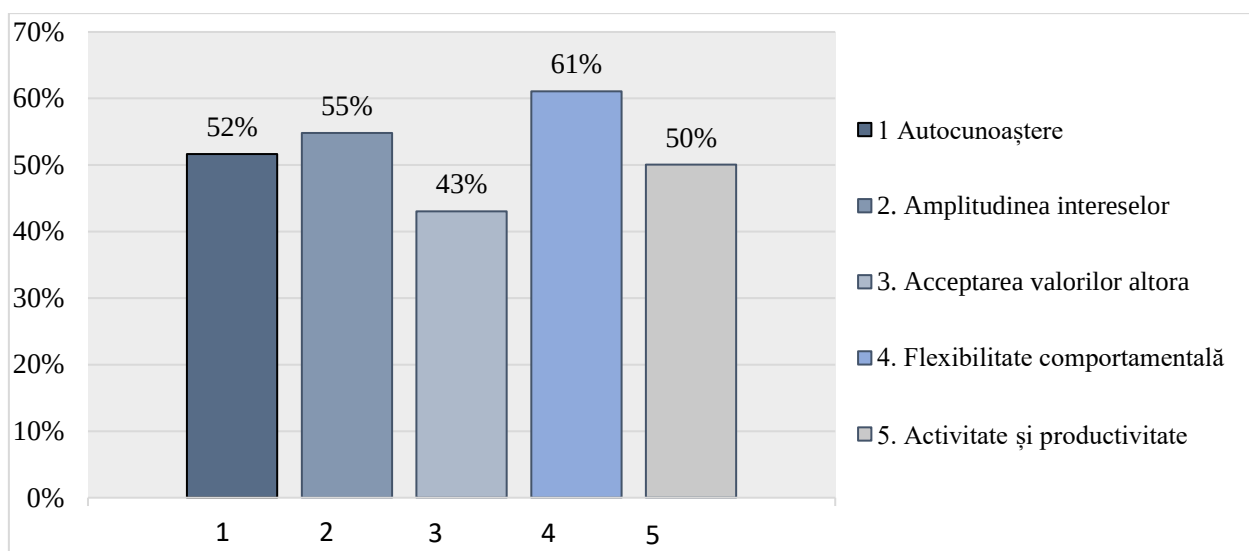


Fig. 2.12. Domenii ale stresului profesional al cadrelor didactice din învățământul primar

Datele empirice obținute indică faptul, că domeniul cel mai stresant pentru cadrele didactice este cel al flexibilității comportamentale (61%), cel mai puțin stresant fiind acceptarea valorilor altor persoane (43%). Celelalte 3 domenii au obținut valori medii, cuprinse în intervalul 50-55%. Remarcăm aici faptul că, niciunul dintre domeniile investigate nu reprezintă un factor major de risc pentru stresul organizațional al CD. Nivelul general al stresului se încadrează în limita valorilor medii, constituind 52,5%.

Pentru depistarea modului de asociere a stabilității emoționale cu domeniile stresului organizațional, am utilizat *coeficientul de corelație Bravis – Pearson*, rezultatele obținute fiind prezentate în tabelul 2.19:

Tabelul 2.19. Corelația stabilitate emoțională – domenii ale stresului organizațional

		Autotun.	Ext.int.	Accept.	Flex.com.	Activit.	Total
Stabilitate/ Instabilitate emoțională	r Pearson	0.082	0.114	0.083	0.067	0.180	0.175
	p	0.25	0.111	0.243	0.35	0.011	0.014

Datele din tabel relevă existența unei relații de interdependență slabă ca intensitate între stabilitatea emoțională și toleranța la stresul organizațional în domeniile *Nivelul general al toleranței la stresul organizațional* și *Activitate și productivitate*. Între celelalte domenii ale stresului organizațional și SE nu există corelații semnificative.

Rezultate similare au fost obținute și la analiza statistică a diferențelor dintre eșantioanele de cadre didactice stabile/instabile emoțional, evaluate cu *testul t* pentru eșantioane independente (tabelul 2.20):

Tabelul 2.20. Analiza statistică a stresului profesional la CDSE și CDIE

Variabile	Media CDSE	Media CDIE	Diferența dintre medii	Testul t	Grade de libertate	p
Autocunoaștere	10.28	10.36	-0.08	-0.25	126.74	0.803
Extinderea intereselor	10.91	10.97	-0.06	-0.19	139.40	0.850
Acceptarea altora	8.43	8.70	-0.27	-0.67	107.59	0.507
Flexibilitate comportamentală	12.07	12.26	-0.19	-0.56	125.81	0.579
Activitate și productivitate	9.43	10.31	-0.87	-2.22	119.54	0.028
Stres, valori totale	51.10	52.52	-1.41	-1.26	112.44	0.212

Datele obținute indică faptul că învățătorii cu un nivel ridicat al stabilității emoționale prezintă un nivel mai înalt al toleranței la stres în domeniul *Activitate și productivitate*. În celelalte domenii ale stresului organizațional nu au fost constatate diferențe semnificative, ambele grupuri demonstrând un nivel similar al toleranței la stres, încadrat în limita valorilor medii.

Pentru o înțelegere mai profundă a surselor stresului în mediul didactic din țara noastră, vom prezenta în continuare și alte rezultate derivate din cercetări autohtone vizând același subiect. Spre exemplu, Robu V. și Stoica C. în lucrarea *Sursele ale stresului percepute în rândul profesorilor: cazul Republicii Moldova*, având drept eșantion 70 cadre didactice (ce activează în 3 licee din orașul Chișinău) menționează următorii factori de stres profesional resimțiți cel mai frecvent de către cadrele didactice: necesitatea de a lucra acasă pentru pregătirea activităților școlare (81%), nivelul scăzut al salarizării și a altor stimulente materiale (66%), dificultățile întâmpinate în managementul claselor de elevi (60%), volumul mare și greu de acoperit al programelor educaționale (60%), dispozițiile normative numeroase și adesea contradictorii, emise de Ministerul Educației (55%), precum și amenințarea reprezentată de restructurarea normelor didactice (56%). Aceiași autori indică și nivelul global al stresului profesional, resimțit de către pedagogi. Astfel, 5,7% se caracterizează prin lipsa stresului, 47% dintre pedagogi sunt ușor stresați, 39% - destul de stresați și 8,6% - foarte stresați [90, p. 12];

Cercetătorii Șova T. și Cojocaru-Borozan M. în teza de doctorat „Condiții psihopedagogice de diminuare a stresului ocupațional la debutul carierei didactice” menționează, având la bază un eșantion de 50 profesori școlari, că „supraîncărcarea, complexitatea muncii profesionale, nivelul scăzut al salarizării și al suportului social, responsabilitatea crescută și auto eficacitatea minimă au valoare de predicție a stresului, a epuizării emoționale și a extenuării psihice. Stresul ocupațional al cadrelor didactice apare în condițiile în care cerințele (interne și externe) depășesc permanent posibilitățile reale de a răspunde satisfăcător acestora, importantă fiind îmbunătățirea resurselor personale și profesionale” [103, 104].

Urmare logică a interpretării rezultatelor cercetării, vom prezenta influența stabilității emoționale asupra patternului comportamental al cadrelor didactice (figura 2.13). Dar, ținând cont de complexitatea determinațiilor stabilității emoționale, vom căuta să înțelegem și cealaltă parte a relației și anume: care este nivelul stabilității emoționale a persoanelor cu un pattern comportamental de tip A sau B (figura 2.14):

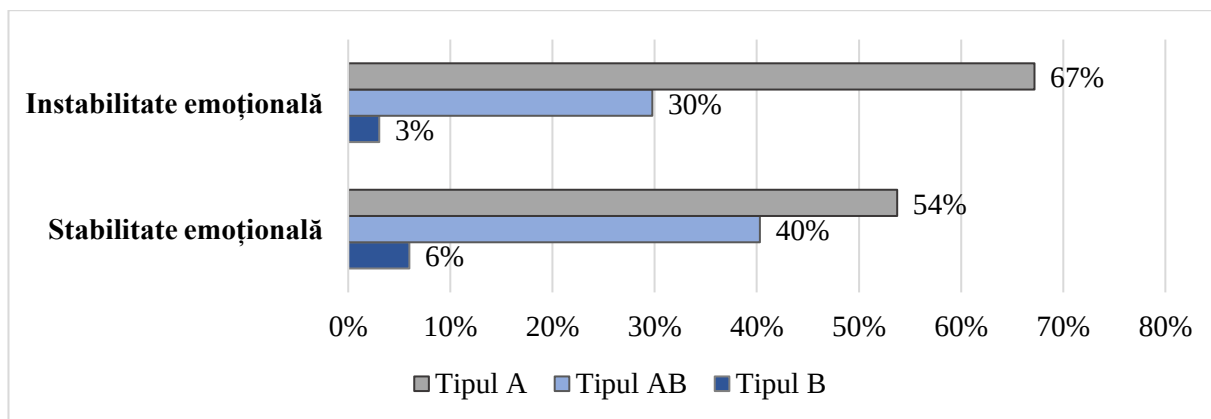


Fig. 2.13. Patternul comportamental dominant în dependență de stabilitatea emoțională a cadrelor didactice

Datele empirice reprezentate grafic în figura 2.13, vin să completeze descriptiv portretul cadrelor didactice din clasele primare. Astfel, 6% dintre CD stabili emoțional (cu un nivel înalt sau mediu al stabilității), au predispoziție pentru un pattern comportamental de tip B; 40% - demonstrează un model combinat al comportamentului (AB); iar 54% dintre ei au preponderent caracteristici specifice comportamentului de tip A. Datele obținute nu sunt concordante cu așteptările noastre (presupuneam că vor fi mai multe persoane cu comportament de tipul B), dar sunt concludente în ceea ce privește determinanții stabilității emoționale: dacă SE ar fi fost determinată de factori preponderent biologici, numărul persoanelor cu un tip B de comportament ar fi fost mai mare (să ne amintim, 34% din eșantion demonstrează stabilitate emoțională, iar comportament de tipul B – doar 4%). Deci, 30% dintre cadre didactice având tendințe comportamentale de tip A sau AB, reușesc să rămână emoțional stabili). Este evident aici rolul reglării emoționale, al unei bune pregătiri intelectuale și a motivației profesionale.

Cadrele didactice emoțional instabile prezintă caracteristici mai predictibile și anume: 67% dintre ei au predispoziție pentru un comportament de tip A, 30% - AB și doar 3% demonstrează un comportament de tip B în activitatea profesională (amintim aici că din numărul total al participanților la cercetare 66% sunt preponderent instabili emoțional, iar 63% demonstrează caracteristici ale tipului A de comportament). Și analiza statistică (tabelul 2.21) confirmă existența diferențelor semnificative la scala de stabilitate/instabilitate emoțională, constatate cu tehnica ANOVA simplă ($p=0.008$) între cadrele didactice cu patternuri comportamentale diferite.

Tabelul 2.21. Diferența statistică între CDSE și CDIE cu patternuri comportamentale diferite

	F	grade de libertate	p
Stabilitate/instabilitate emoțională	6.15	2, 19.876	0.008

Analiza post-hoc (testul t Welch, corecția Holm), prezentată în tabelul 2.22, denotă existența unor diferențe semnificative statistic între tipurile A și AB; A și B.

Tabelul 2.22. Corelații statistice între patternurile comportamentale A, B și AB

	A	AB
AB	0.023	-
B	0.049	0.274

Analizând portretul comportamental al CD stabile/instabile emoțional, considerăm că relația dintre aceste două variabile poate fi bilaterală, adică și tipul de comportament dominant pe o perioadă mai îndelungată, poate influența nivelul stabilității emoționale. În această ordine de idei, ne-am propus să analizăm și nivelul stabilității emoționale în dependență de tipul de comportament dominant (figura 2.14):

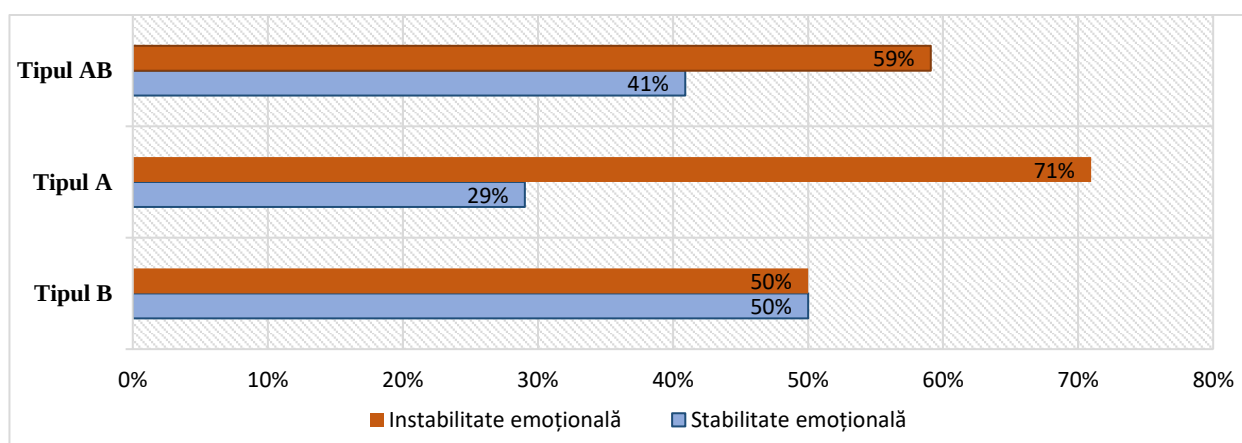


Fig. 2.14. Nivelul stabilității emoționale în dependență de patternul comportamental dominant

Astfel, 71% dintre respondenții cu un pattern comportamental de *tip A* denotă un nivel înalt sau mediu al instabilității emoționale, iar ceilalți 29% sunt mai curând stabili emoțional. Cadrele didactice cu un comportament mixt *AB* au și un nivel mixt al stabilității emoționale, 59% fiind instabili, iar 41% - stabili emoțional. În ceea ce privește CD cu *tipul B* de comportament dominant, jumătate dintre ei sunt emoțional stabili, iar cealaltă jumătate - emoțional instabili. (*Atenție însă: 1) această categorie (tip B) nu este reprezentativă întrucât include doar 8 persoane, 2) Nivelul instabilității emoționale la persoanele cu tipul B de comportament nu este înalt, ci este unul mediu, mai apropiat de valorile normale*).

Constatări conclusive a interrelației stabilitate emoțională – stres organizațional:

- Între variabilele *stres organizațional* și *instabilitate emoțională* există o relație de interdependență reciprocă, dar slabă ca intensitate;
- Între cadrele didactice cu patternuri comportamentale diferite (A, AB, B) există diferențe semnificative statistic la scala de stabilitate/instabilitate emoțională;
- Cadrele didactice cu un nivel înalt al stabilității emoționale prezintă un nivel mai înalt al toleranței la stres în domeniul *Activitate și productivitate*. În celelalte domenii ale stresului organizațional nu au fost constatate diferențe semnificative, ambele grupuri demonstrând un nivel similar al toleranței la stres, încadrat în limita valorilor medii.

O altă ipoteză a cercetării noastre, derivată din analiza numeroaselor studii notorii din domeniu [157, 168, 196, 215, 217, 220, 221], este: *Relația dintre stabilitatea emoțională și sindromul burnout este invers proporțională*, sau *Există o corelație pozitivă între instabilitatea emoțională și sindromul burnout al cadrelor didactice din învățământul primar*. Pentru determinarea nivelului arderii emoționale, am utilizat *Inventarul Burnout Maslach*, elaborat în 1981 de către Christina Maslach și Susan Jackson [137, 221]. Inventarul evaluează componentele principale ale *burnout*-ului: epuizarea emoțională, depersonalizarea și reducerea realizărilor personale, dar și nivelul general al arderii emoționale. Rezultatele empirice ale cercetării sindromului *burnout* la cadrele didactice din învățământul primar sunt prezentate în figura 2.15:

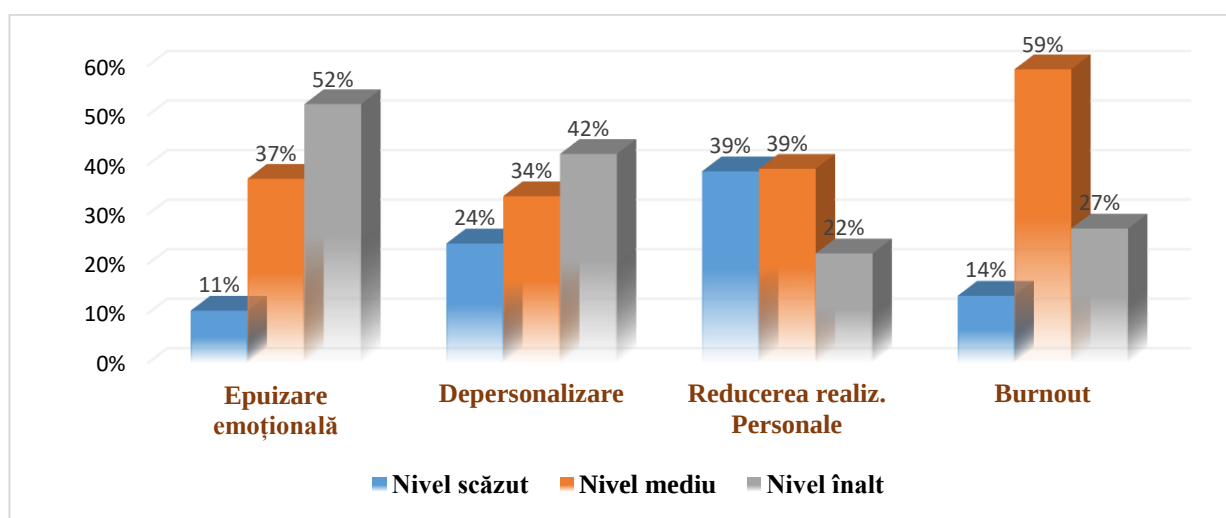


Fig. 2.15. Caracteristici ale sindromului *burnout* a cadrelor didactice din învățământul primar

Pentru o analiză pertinentă, ne-am propus să examinăm în parte fiecare componentă a *burnout*-ului și anume:

1. *Epuizarea emoțională* (ca dimensiune afectiv-motivațională) presupune vidarea emoțională a persoanei, pierderea energiei și a motivației, apariția frământărilor și a tensiunilor, perceperea muncii ca pe o corvoadă. Un nivel scăzut al epuizării emoționale este specific pentru

11% dintre cadrele didactice participante la cercetare; un nivel mediu al epuizării emoționale caracterizează 37% dintre CD, iar jumătate dintre ei (52%) au un nivel înalt al epuizării emoționale.

2. *Depersonalizarea (ca dimensiune interpersonal-evaluativă)* este asociată cu apariția atitudinilor impersonale, de detașare față de cei avuți în grijă, de respingere sau de stigmatizare a acestora, toate fiind destinate să facă față epuizării resurselor interne. Un nivel scăzut al depersonalizării este caracteristic pentru 24% dintre cadrele didactice participante la cercetare, 34% denotă un nivel mediu, iar 42% dintre CD întrunesc toate caracteristicile enumerate mai sus, demonstrând un nivel înalt al depersonalizării.

3. *Reducerea realizărilor profesionale (ca dimensiune cognitivă, autoevaluativă)*, implică pierderea competențelor, autodevalorizarea, diminuarea stimei de sine și a autoeficacității. La această componentă a arderii emoționale, 22% dintre cadrele didactice au obținut valori corespundente unui nivel înalt, ceilalți fiind caracterizați în egală măsură de un nivel scăzut (39%) și mediu (39%) al reducerii implicării personale și a realizărilor profesionale. Fără a fi subiectivi, exprimăm înaltele noastre considerațiuni acelor cadre didactice, care continuă să fie competente, eficiente și valoroase în munca educațională, indiferent de circumstanțe. Dintre cei 53% epuizați emoțional și cei 42% cu o simptomă clară a depersonalizării, doar 22% prezintă un nivel al reducerii realizărilor profesionale. Considerăm această comparație extrem de importantă pentru caracterizarea calității învățământului primar și pentru predictibilitatea impactului învățământului primar asupra creșterii potențialului intelectual al societății noastre. La fel, considerăm că această comparație scoate în evidență o cauză importantă a numărului mare de cadre didactice instabile emoțional: 31% dintre cei epuizați emoțional continuă să aibă un nivel înalt sau mediu al realizărilor profesionale, reiese de aici că emoțiile lor negative nu sunt proiectate în exterior, ci se manifestă la nivel intrapersonal, constituind și o posibilă cauză a instabilității emoționale.

O incidență mare a *burnout*-ului este indicată de valori crescute la scalele *depersonalizare* și *epuizare emoțională* și de valori scăzute la scala *realizărilor profesionale*. În cazul eșantionului nostru, 14% au prezentat valori corespunzătoare unui nivel scăzut al *burnout*-ului; pentru 59% dintre cadre didactice este caracteristic un nivel mediu al *burnout*-ului, iar 27% dintre ei au obținut valori specifice unui nivel înalt al *burnout*-ului.

Pentru determinarea modului de asociere dintre stabilitatea emoțională și componentele sindromului *burnout*, am efectuat analiza statistică, utilizând *coeficientul de corelație Bravis-Pearson*. Rezultatele obținute (tabelul 2.23), denotă existența unei relații de interdependență semnificative statistic între variabilele *instabilitate emoțională* și *epuizare emoțională*, *depersonalizare* și *valori totale ale burnout-ului*. Astfel, putem afirma că, creșterea nivelului instabilității emoționale influențează intensificarea epuizării emoționale, a depersonalizării și a

sindromului *burnout* în general. În ceea ce privește relația instabilitate emoțională – reducerea realizărilor personale, ea este una cu conotație negativă, dar nesemnificativă statistic. Deci, instabilitatea emoțională a cadrelor didactice din clasele primare nu constituie un impediment în domeniul realizărilor profesionale.

Tabelul 2.23. Corelația statistică stabilitate emoțională - componente ale sindromului *burnout*

		Epuizare emoțională	Depersonalizare	Reducerea realiz. pers.	Valori totale
Stabilitate/instabilitate emoțională	r Pearson	0.254	0.277	-0.071	0.320
	p	<0.001	<0.001	0.32	<0.001

Datele obținute prezintă o similitudine cu cele caracteristice profesorilor universitari. Conform cercetărilor Platon C. și Gorincioi V., 36,7% dintre profesorii universitari din R. Moldova demonstrează un nivel ridicat al arderii emoționale, 48,3% – un nivel mediu, iar 15% dintre profesori (femei și bărbați) au obținut un nivel scăzut al *burnout*-ului [60, p. 54].

Câteva precizări sunt necesare aici:

- Se consideră că sindromul *burnout* debutează cu epuizarea emoțională, care la rândul ei induce depersonalizarea, considerată un răspuns adaptat atâta vreme cât alte forme de reacție nu s-au soldat cu succes, continuându-se apoi cu reducerea implicării personale. Nu este însă neapărat ca o secvență să o declanșeze pe următoarea. Cercetările demonstrează faptul că reducerea realizărilor profesionale se poate dezvolta și independent de epuizarea emoțională sau depersonalizare [117, p. 612];

- În diagnosticarea sindromului *burnout* este bine să ținem cont de anumite particularități gender și de vârstă. Spre exemplu, o oarecare epuizare poate apărea ca consecință a schimbărilor specifice vârstei, iar un anumit nivel al depersonalizării – drept mecanism de apărare specific profesiilor comunicaționale (inclusiv celei pedagogice) în procesul adaptării profesionale;

- Unele persoane prezintă o vulnerabilitate mai mare în experimentarea *burnout*-ului, în virtutea trăsăturilor de personalitate pe care le posedă. Rezultatele cercetării noastre au arătat că patternul comportamental de tip A (figura 2.13) și instabilitatea emoțională sunt predictorii semnificativi ai *burnout*-ului (fig. 2.16). Astfel, deși există o stabilitate generală a trăsăturilor de personalitate, există și diferențe individuale ale stabilității de-a lungul dezvoltării, ceea ce înseamnă că ea se află sub influența unor factori de mediu [225, p. 270]. Așa stând lucrurile, ar fi plauzibilă constatarea, conform căreia *burnout*-ul este determinat de interacțiunea factorilor psihoindividuali și a celor psihosociali. Coincidența, complementaritatea, concordanța sau non

concordanța lor ar putea explica mai bine apariția *burnout*-ului, a modului său de instalare, evoluție și a efectelor generate.

Incidența arderii emoționale la cadrele didactice emoțional stabile/instabile este reprezentată grafic în figura 2.16.

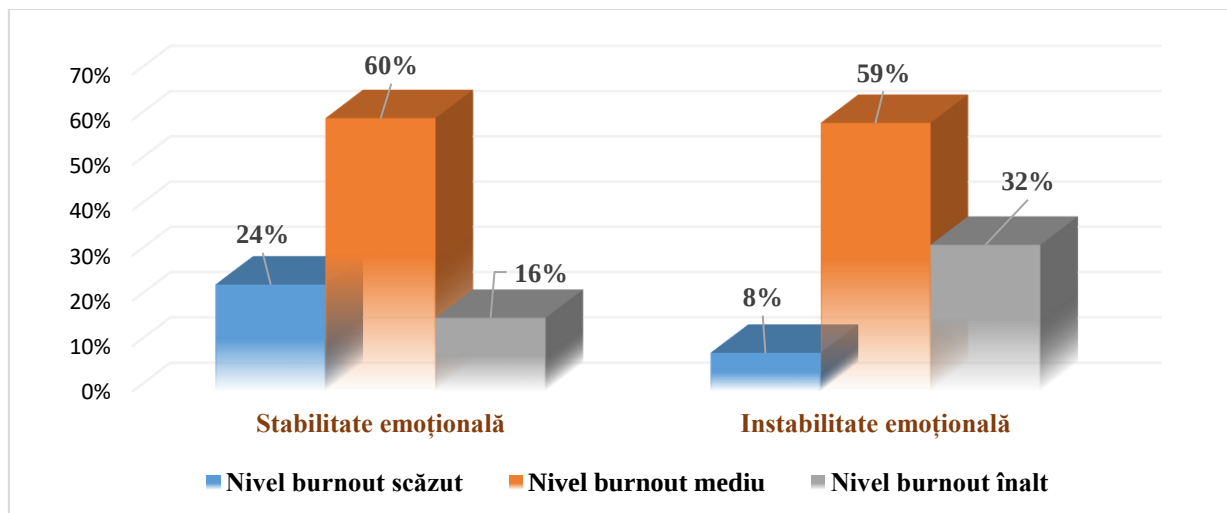


Fig. 2.16. Nivelul *burnout* al CDÎP stabile/instabile emoțional

Analiza figurii 2.16 ne permite să completăm calitativ portretul cadrului didactic din clasele primare cu următoarele caracteristici:

- Cadrele didactice stabile emoțional prezintă un nivel scăzut al *burnout*-ului în 24% dintre cazuri, un nivel mediu al *burnout*-ului în 60% dintre cazuri, iar comportamente specifice arderii emoționale se atestă la 16% dintre ei. Nivelul înalt al ponderii *burnout*-ului (16%), ne sugerează faptul, că felul în care sunt constituite și funcționează la ora actuală mediile didactice creează o presiune asupra individului și nu neapărat numai cei *slabi emoțional* cedează, ci pot ceda și cei entuziaști, și cei care sunt stabili emoțional;
- 32% dintre cadrele didactice instabile emoțional demonstrează o simptomă specifică arderii emoționale, ceilalți obținând valori medii (59%) și scăzute (8%) ale *burnout*-ului.

Pentru calcularea diferențelor statistice dintre cele două categorii de cadre didactice în ceea ce privește componentele sindromului *burnout*, a fost aplicat *testul t* pentru eșantioane independente. Datele obținute (tabelul 2.24) indică faptul că există o diferență semnificativă între cadrele didactice SE și IE în ceea ce privește epuizarea emoțională, depersonalizarea și valorile totale ale *burnout*-ului. În fiecare dintre cazuri, CD instabile emoțional au înregistrat valori mai ridicate. Nu au fost înregistrate diferențe semnificative în ceea ce privește *reducerea realizărilor personale*, ceea ce confirmă încă o dată faptul că și cadrele didactice instabile emoțional pot avea realizări profesionale optime.

Tabelul 2.24. Diferența statistică între CDSE și CDIE
în ceea ce privește componentele *burnout*-ului

Variabile	Media CDSE	Media CDIE	Diferența dintre medii	Testul t	Grade de libertate	p
Epuizare	23.24	26.46	-3.22	-2.75	146.13	0.007
Depersonalizare	8.16	10.17	-2.01	-2.60	118.74	0.010
Reducerea realizărilor personale	35.07	34.42	0.66	0.67	115.34	0.502
Valori totale	5.93	6.68	-0.75	-3.20	117.02	0.002

Rezultatele obținute demonstrează faptul, că instabilitatea emoțională poate constitui un factor predictiv al epuizării emoționale și al depersonalizării, iar în consecință - al sindromului *burnout* al cadrelor didactice din învățământul primar.

Ținând cont de complexitatea simptomatică a sindromului *burnout*, ne-am propus aprofundarea analizei relației dintre stabilitatea emoțională și *burnout*, implicând și influența stresului profesional sau mai exact, a patternului comportamental dominant, rezultatele fiind prezentate în figura 2.17:

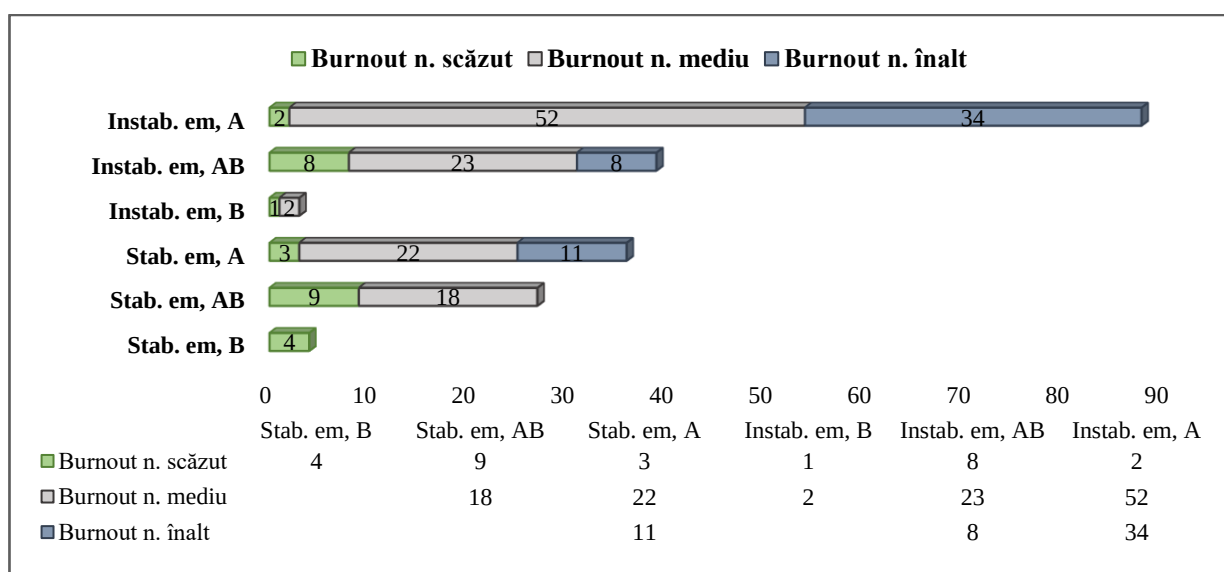


Fig. 2.17. Relația *stabilitate emoțională - stres - burnout*

Așadar, în cadrul eșantionului nostru, un nivel înalt al *burnout*-ului este caracteristic pentru: 34 respondenți instabili emoțional cu tipul A de comportament; 11 CD stabile emoțional cu tipul A de comportament și 8 CD instabile emoțional, cu tipul AB de comportament.

Un nivel scăzut al *burnout*-ului este definitoriu pentru toate cadrele didactice stabile emoțional, participante la cercetare, cu comportamentul dominant de tip B; pentru 9 (ceea ce constituie 1/3) dintre cadrele didactice stabile emoțional cu tipul AB de comportament și pentru 2 dintre cele stabile emoțional cu tipul A de comportament. Există și 11 respondenți cu un nivel al

instabilității emoționale crescute, care se încadrează în limitele nivelului scăzut al *burnout*-ului, și anume: o persoană instabilă emoțional cu tipul B de comportament; 8 CD instabile emoțional cu un comportament mixt de tip AB și surprinzător, 2 CD instabile emoțional cu tipul A de comportament. (2 din 88 constituie 2,3%). Restul cadrelor didactice (116), demonstrează un nivel mediu al arderii emoționale (vezi figura 2.17, segmentele colorate în gri).

Analizând impactul psihosocial al stabilității emoționale în prevenirea sindromului burnout al cadrelor didactice din învățământul primar, ***putem conchide următoarele:***

1. Există o relație de interdependență semnificativă statistic între variabilele: instabilitate emoțională și epuizare emoțională, depersonalizare și valori totale ale *burnout*-ului. Astfel, creșterea nivelului instabilității emoționale influențează intensificarea epuizării emoționale, a depersonalizării și a sindromului *burnout* în general;
2. Există o diferență semnificativă statistic între cadrele didactice SE și cele IE, în ceea ce privește epuizarea emoțională, depersonalizarea și valorile totale ale *burnout*-ului. În fiecare dintre cazuri, cadrele didactice instabile emoțional au înregistrat valori mai înalte;
3. Între variabilele instabilitate emoțională și reducerea realizărilor personale nu există o corelație statistică semnificativă, ceea ce înseamnă că instabilitatea emoțională a cadrului didactic din clasele primare nu constituie un impediment în domeniul realizărilor profesionale;
4. Respondenții instabili emoțional demonstrează o incidență *burnout* mai mare decât cei stabili emoțional. Așadar, nivelul scăzut al stabilității emoționale favorizează instituirea nivelului înalt sau mediu al sindromului *burnout*. Totuși, această influență nu este una decisivă, fiind mediată de diferiți factori socioculturali;
5. În corelație cu tipul A de personalitate, instabilitatea emoțională poate contribui la dezvoltarea unui nivel mediu sau înalt al sindromului *burnout*. Această influență însă nu este una decisivă, drept dovadă constituind cele 2,3% dintre persoanele instabile emoțional cu un pattern comportamental de tip A, care demonstrează un nivel scăzut al caracteristicilor *burnout*-ului;
6. Stabilitatea emoțională în asociere cu un pattern comportamental de tip B, stabilesc o corelație inversă cu sindromul *burnout*. Toți respondenții cu aceste caracteristici au demonstrat un nivel scăzut al *burnout*-ului.

Analiza influenței stabilității emoționale a cadrelor didactice asupra controlului reacțiilor emoționale în mediul profesional

Abordând stabilitatea emoțională prin prisma funcției sale homeostatice, menționăm că printre parametrii săi de bază se regăsesc: capacitatea reflexivă de apreciere a propriei stări emoționale, reflectarea deciziei cu referire la modalitățile de acțiune într-o situație emoțional tensionată, nivelul autocontrolului, autoaprecierea și încrederea în sine, tipul emoțiilor dominante. În această ordine de idei, ne-am propus investigarea influenței stabilității emoționale asupra dinamicii controlului emoțional al cadrelor didactice, precum și determinarea corelației statistice dintre aceste două variabile. Considerăm, cu statut de ipoteză, că cadrele didactice stabile emoțional vor prezenta un nivel mai înalt al controlului emoțional în mediul profesional, comparativ cu cadrele didactice a căror nivel al stabilității emoționale este mai scăzut.

Din perspectiva psihologiei evoluționiste, Randolph Nesse, profesor la Universitatea din Michigan, consideră că „emoțiile sunt modalități specializate de operare, formate prin selecția naturală de ajustare a parametrilor fiziologici, psihologici și comportamentali ai organismului, în sensul creșterii capacității lui și a tendinței de a răspunde adaptativ amenințărilor și oportunităților caracteristice situațiilor specifice” [232, p. 280]. Cercetările recente, mai ales din domeniul neuroștiințelor, au pus în evidență primordialitatea afectivității față de raționalitate, atât în ceea ce privește evoluția creierului în procesul hominizării, cât și funcționarea creierului în timp real. Se știe că regiunea prefrontală (creierul rațional) este distinctivă pentru omul modern. Anatomic, este cu 40% mai extinsă decât la humanoizii ancestrali, dar informațiile ajung la ea cu o întârziere de un sfert de secundă față de amigdală (creierul emoțional), astfel că avem tendința să reacționăm înainte ca zona prefrontală din neocortex „să își dea seama ce se întâmplă” [29, p. 366]. Se acceptă, în general, că stările emoționale se compun din trei elemente: trăire subiectivă, răspuns fiziologic și comportament [29, p. 355]. Fiindcă trăirea subiectivă este dificil de măsurat, cei mai mulți psihologi și-au orientat cercetările asupra emoțiilor pe răspunsurile fiziologice și pe schimbările comportamentale, dar și pe modalitatea de control a acestora. S-a constatat că aceeași situație poate genera răspunsuri emoționale (fiziologice și comportamentale) distincte la diferite persoane. În acest context, îl cităm din nou pe Epictet: *Nu evenimentele ne influențează, ci felul în care le interpretăm* (care de altfel, este și unul dintre raționamentele de bază ale psihologiei cognitiv-comportamentale). Iar *modalitatea de interpretare a evenimentelor este formată într-un mediu social, cultural și ideologic anume*. În această ordine de idei, ne-am propus în cele ce urmează, să răspundem la următoarele întrebări, importante pentru demersul nostru investigativ:

- Care sunt situațiile din mediul didactic percepute de către cadrele didactice din învățământul primar ca având un impact emoțional mai mare?

- Care este intensitatea reacțiilor fiziologice în situațiile respective, în relație cu nivelul stabilității emoționale a cadrelor didactice?

Pentru a răspunde la aceste întrebări, am utilizat o variantă a chestionarului „Comportamentul cotidian”, elaborat de S. Lecker în 1972 și adaptat contextului sociocultural românesc de către S. Chelcea [29], care presupune evaluarea pe o scală de 5 trepte a reacțiilor fiziologice apărute în 8 situații distincte. Răspunsul fiziologic implică: modificarea frecvenței pulsului, transpirația, nevoia de-a urina, modificarea vocii, uscarea gurii, tremuratul mâinilor, contractarea stomacului, senzații de amețeală. Pentru a scoate în evidență specificul profesiei de cadru didactic în învățământul primar, noi am utilizat o variantă a chestionarului, focalizată pe profesia respectivă. Selectarea situațiilor s-a făcut cu ajutorul metodei *focus grup*. Astfel, s-a lucrat cu un grup alcătuit din 10 cadre didactice din învățământul primar (care participau la un curs de instruire continuă) și, într-un spațiu agreabil și convivial, s-a organizat o mini conversație preparatorie, de familiarizare cu problematica cercetată și de lansare a întrebării propriu zise: „Care sunt situațiile (domeniile), capabile să vă provoace stări de instabilitate emoțională în mediul profesional?” Subiecților li s-a spus că *părerile lor sunt foarte importante pentru cercetare* (în vederea sporirii nivelului de implicare activă), iar întreaga discuție a fost înregistrată cu ajutorul unui dictafon. Apoi au fost selectate 8 dintre răspunsurile cu cea mai mare frecvență emise de cadrele didactice. Rezultatele ne-au oferit oportunitatea stabilirii domeniilor cu impactul emoțional cel mai înalt percepute de către respondenți și posibilitatea înregistrării diferenței dintre controlul emoțional al cadrelor didactice stabile emoțional și a celor instabile emoțional în aceleași situații profesionale (figura 2.18):

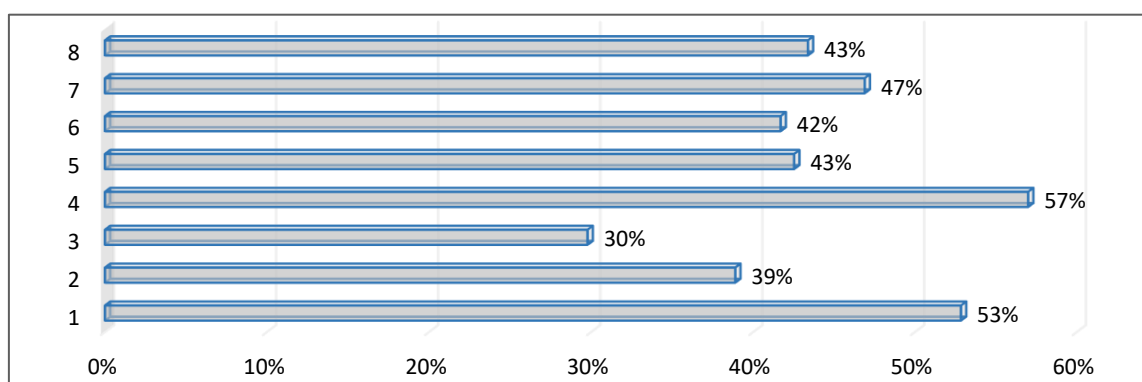


Fig. 2.18. Intensitatea manifestării reacțiilor emoționale la nivel fiziologic în diferite situații

*Unde: 1. *Susțineți un interviu de angajare la serviciu*; 2. *La pauză sunteți chemat(ă) de urgență la director*; 3. *Sunteți anunțat(ă) că salariul va întârzia*; 4. *Susțineți o lecție publică pentru un grad didactic mai înalt*; 5. *Aveți neînțelegeri cu careva părinți ai copiilor din clasa dvs.*; 6. *Aveți neînțelegeri cu cineva dintre colegii de serviciu*; 7. *Aveți neînțelegeri cu soțul (sau cu alți membri ai familiei)*; 8. *Conștientizați că nu aveți respectul pe care-l meritați în munca profesională*.

Modificările fiziologice prezentate mai sus, în realitate nu sunt simple elemente juxtapuse. Ele funcționează interdependent, în cadrul sistemului organic, însoțind de cele mai multe ori, într-o intensitate diferită, stări emoționale complexe. Toate acestea au rolul conjugat de adaptare a organismului pentru a face față provocărilor cu care se confruntă și nu doar de a genera o anumită trăire, stare afectivă.

Datele empirice obținute (figura 2.18), relevă valori medii și scăzute ale intensității reacțiilor emoționale ale cadrelor didactice. Astfel, cele mai intense (57%) modificări fiziologice (dar încadrate în limitele medii) sunt resimțite în cazul susținerii lecțiilor publice pentru conferirea unui grad didactic mai înalt. Urmează apoi, în ordinea descrescătoare - cu o intensitate de 53% sunt resimțite emoțiile în manifestarea lor fiziologică în timpul susținerii unui interviu pentru angajare la serviciu. În încercarea noastră de-a oferi o explicație a vulnerabilității emoționale în aceste domenii, vom apela la teoria lui Paul Fraisse, conform căreia, *situația este percepută ca având impact emoțional la nivel individual, în prezența unei motivații excesive în raport cu capacitățile adaptative reale ale individului*. La rândul ei, motivația depinde de relațiile individului cu mediul înconjurător. Există desigur, un efect general al situațiilor, dar fiecare reacționează în conformitate cu necesitățile sale, experiența de viață și particularitățile afective [140, p. 98]. O teorie de succes atât în psihologia socială, cât și în cea cognitiv comportamentală care, în cazul nostru ridică următoarele semne de întrebare: să fie oare motivația didactică excesivă (or, în profesia dată lucrul acesta este salutar), sau posibilitățile individuale reduse? Dacă da, atunci este vorba despre un nivel precar al pregătirii intelectuale sau despre o stimă de sine redusă? Sau nu este nici una nici cealaltă, iar respectivul nivel al manifestărilor emoționale este unul normal pentru un interviu de angajare, indiferent de domeniul profesional? Răspunsul la această întrebare necesită, ca direcție de cercetare pentru viitor, abordarea comparativă a eșantionului de cadre didactice, cu reprezentanți ai altor profesii.

Cu o amplitudine de 47% sunt resimțite emoțiile, în manifestarea lor fiziologică, în cazul neînțelegerilor cu soțul sau cu alți membri ai familiei, ecourile cărora cadrele didactice „le iau” de cele mai multe ori cu ei la serviciu. *Notă: *În abordarea organizațională, după cum sugera Fineman S., până acum organizațiile erau „anorexice emoțional” și se așteptau ca oamenii să își lase emoțiile acasă când vin la serviciu. Cu toate acestea, emoțiile sunt parte integrantă a cotidianului și nu pot fi separate de timpul în care muncim. Această percepție se face din ce în ce mai cunoscută în literatura de management [192].*

Modificărilor fiziologice asociate conștientizării lipsei respectului social pentru activitatea profesată le revine o forță egală cu 43%. Este una dintre situațiile, care chiar repetate fiind, vor continua să ne provoace emoții, fiindcă nu le înțelegem, nu avem „răspunsuri adecvate” la ele.

Manifestări emoționale cu intensitatea de 43% sunt specifice relațiilor defectuoase cu careva părinți ai elevilor din clasă; urmând apoi 42% - specifice unor conflicte cu colegi. Observăm aici o caracteristică specifică profesiilor ce presupun interacțiunea umană frecventă.

Unei invitații inopinate la directorul instituției, cadrele didactice vor răspunde cu emoții fiziologice având o intensitate de 39%. Este un nivel mediu al manifestărilor fiziologice, dictat probabil de promptitudinea stimulului, mai curând decât de statutul înalt al directorului (să analizăm și figura 2.27, unde respondenții prezintă un nivel înalt al satisfacției la scala *Conducere și relații interpersonale în mediul profesional*).

Și, în sfârșit (și neașteptat de altfel), nivelul cel mai scăzut al manifestărilor fiziologice (resimțite foarte puțin sau puțin) este atestat în cazul în care cadrele didactice sunt anunțate că salariul va întârzia o perioadă. Cu toate că salariul CD din țara noastră a constituit obiectul numeroaselor dispute și chiar proteste, întârzierea lui nu este o situație nici nouă, nici neobișnuită, nici cu un debut brusc - de aceea provoacă reacții fiziologice minimale. Practica socială însă ne arată faptul că manifestările emoționale vizavi de această situație sunt mai curând cognitiv-comportamentale decât de ordin emoțional.

Reiese de aici, că situațiile cele mai stresante percepute de către cadrele didactice sunt cele în care ei trebuie să-și demonstreze potențialul intelectual unor persoane competente (lecțiile publice și interviurile pentru angajare). Anume acestor situații le este specific nivelul cel mai scăzut al controlului emoțional (încadrat însă în limita valorilor medii), de 43% și 47%. Controlul maximal al emoțiilor rămâne a fi asociat cu *întârzierea salariului*.

Analiza statistică a relației dintre *stabilitatea/instabilitatea emoțională* și *intensitatea manifestării reacțiilor emoționale la nivel fiziologic* este prezentată în tabelul 2.25:

Tabelul 2.25. Corelația SE - intensitatea manifestării reacțiilor emoționale fiziologice

		Comportament cotidian								
		1	2	3	4	5	6	7	8	total
Stabilitate/	r Pearson	0.28	0.12	-0.03	0.25	0.10	0.19	0.16	0.11	0.21
Instabilitate	p	<0.001	0.087	0.657	0.033	0.166	0.008	0.021	0.126	0.017
emoțională										

Datele din tabel denotă corelații semnificative între creșterea nivelului instabilității emoționale și intensificarea manifestărilor fiziologice emoționale: în timpul susținerii unui interviu de angajare profesională, a prezentării unei lecții publice și în situațiile conflictuale cu membrii familiei sau colegii de serviciu. Fiind semnificativă, corelația este însă slabă ca intensitate, fapt ce scoate în evidență rolul celorlalte componente ale stabilității emoționale și anume: motivațională, volitivă și intelectuală. Tendințe de corelație semnificativă se atestă și pentru nivelul general al

controlului emoțional, ceea ce înseamnă că creșterea nivelului stabilității emoționale va influența pozitiv nivelul controlului emoțional în mediul profesional.

În cele ce urmează, vom prezenta grafic, în figura 2.19, nivelurile controlului emoțional al respondenților în fiecare dintre situațiile enunțate mai sus (figura 2.18). Conform concepției autorului chestionarului, S. Lecker, nivelul controlului emoțional este invers proporțional celui al intensității manifestărilor fiziologice ale emoțiilor, implicând însă și situațiile, în care emoțiile lipsesc. Deci, un nivel înalt al controlului presupune un individ stăpân pe propriile emoții, indiferent de faptul dacă utilizează mecanisme reglatorii sau nici nu a avut emoții vizavi de situația dată.

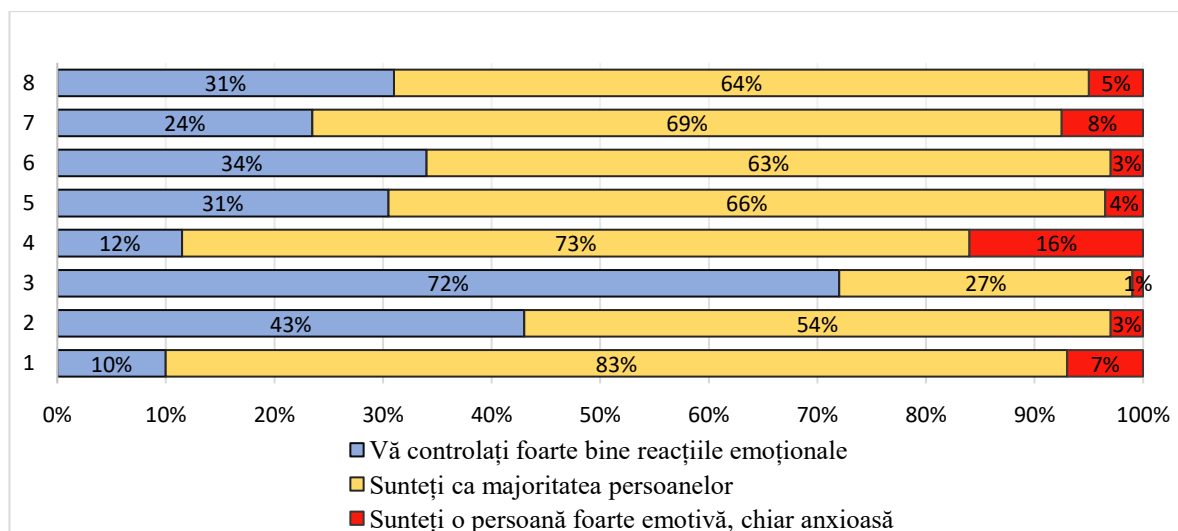


Fig. 2.19. Controlul manifestărilor fiziologice ale emoțiilor în diferite situații

*Unde: 1. Susțineți un interviu de angajare la serviciu; 2. La pauză sunteți chemat(ă) de urgență la director; 3. Sunteți anunțat(ă) că salariul va întârzia; 4. Susțineți o lecție publică pentru un grad didactic mai înalt; 5. Aveți neînțelegeri cu careva părinți ai copiilor din clasa dvs.; 6. Aveți neînțelegeri cu cineva dintre colegii de serviciu; 7. Aveți neînțelegeri cu soțul (sau cu alți membri ai familiei); 8. Conștientizați că nu aveți respectul pe care-l meritați în munca profesională.

În figura 2.19, culoarea albastră denotă un nivel înalt al controlului emoțional, caracteristic persoanelor stăpâne pe reacțiile emoționale, care își gestionează foarte bine reacțiile corporale. Culoarea galbenă denotă un nivel mediu al controlului emoțional, sau citându-l pe autor: *sunt ca majoritatea persoanelor, reacționează în viața de zi cu zi asemenea celor mai multe persoane*. Și ultima - cea roșie - semnifică un nivel scăzut al reacțiilor emoționale la nivel fiziologic, sau *sunt persoane foarte emotive, chiar anxioase*. Așa cum bine se observă, predomină nivelul mediu al controlului manifestărilor fiziologice emoționale (în 60% dintre cazuri), urmat apoi de nivelul înalt al controlului emoțional (33%) și controlul emoțional scăzut (7%).

Urmare logică a analizei diferențelor dintre cele 2 subgrupuri, am presupus că cadrele didactice cu un nivel ridicat al instabilității emoționale, vor demonstra un nivel mai scăzut al

controlului emoțional în situațiile profesionale descrise mai sus. Rezultatele comparației sunt prezentate în figura 2.20:

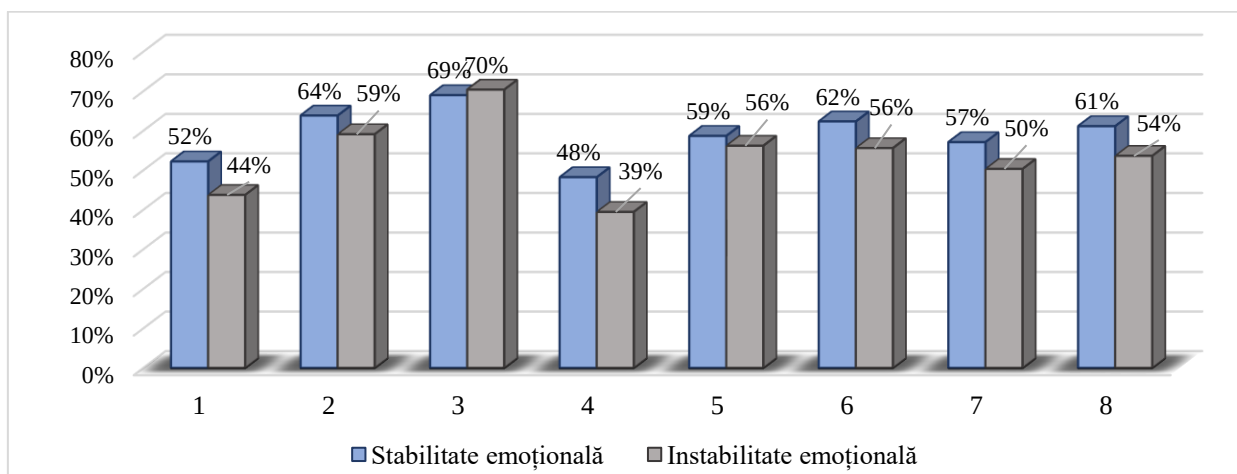


Fig. 2.20. Nivelul controlului emoțional al cadrelor didactice stabile/instabile emoțional

Așadar, toate cadrele didactice prezintă un nivel mediu sau înalt al controlului în diferite situații profesionale. Nivelurile cele mai scăzute ale controlului emoțional (48/52% pentru SE și 39/44% pentru IE) sunt asociate susținerii lecțiilor publice și a interviurilor pentru angajare. Diferențele dintre grupuri constituie în acest caz 8-9% și sunt semnificative statistic (tabelul 2.26). Un nivel ceva mai înalt al controlului emoțional (50-60%), însoțește relațiile conflictuale cu alții, dar și conștientizarea lipsei respectului profesional. Cei mai stăpâni pe situație, respondenții sunt atunci când primesc vestea despre întârzierea remunerării materiale. Observăm aici o implicare emoțională destul de lejeră vizavi de recompensa materială și o vulnerabilitate emoțională crescută în ceea ce privește dorința (ambelor categorii) de stimă și respect în activitatea profesională.

Tabelul 2.26. Corelația statistică *stabilitate emoțională-control emoțional*

		Stabilitate emoțională
Control emoțional	r Pearson	0.212
	p	0.018

Pentru măsurarea diferențelor statistice dintre cele două categorii de cadre didactice, în ceea ce privește controlul emoțional în diferite situații profesionale, a fost aplicat *testul t* pentru eșantioane independente. Rezultatele obținute (tabelul 2.27), denotă existența diferențelor semnificative între cadrele didactice instabile emoțional și cele stabile emoțional, în ceea ce privește controlul emoțional în timpul susținerii unui interviu de angajare ($p = 0.045$) și a lecțiilor publice ($p = 0.041$). Tabelul integral al rezultatelor poate fi consultat în Anexa 3.

Tabelul 2. 27. Controlul emoțional al CDSE și CDIE în diferite situații profesionale

Variabile	Media CDSE	Media CDIE	Diferența dintre medii	Testul t	Grade de libertate	p
Interviu/angajare	19.85	21.98	-2.13	-2.02	121.09	0.045
Lecție publică	20.88	23.57	-2.69	-2.28	122.85	0.041

În ambele cazuri, grupul de cadre didactice stabile emoțional demonstrează un nivel mai înalt al controlului emoțional. În celelalte situații profesionale, cu toate că există diferențe procentuale (de 5-7%), ele nu sunt semnificative din punct de vedere statistic.

Tabelul 2.28. Distribuția CDSE și CDIE în funcție de nivelul controlului emoțional

	χ^2	grade de libertate	p
Chi pătrat	4.30	1	0.038

Analizate în ansamblu, între distribuția cadrelor didactice în funcție de nivelul stabilității/instabilității emoționale și nivelul controlului emoțional, există diferențe semnificative statistic, constatate cu testul *Chi pătrat* (tabelul 2.28). Chiar dacă legătura reciprocă dintre stabilitatea emoțională și controlul reacțiilor fiziologice emoționale este slabă ($r=0.212$, $p=0.018$), constatăm o diferență semnificativă între distribuția cadrelor didactice stabile și instabile emoțional, în funcție de nivelul controlului emoțional ($\chi^2 = 4.30$, gr.lib.= 1, $p = 0.038$), (tabelul 2.28).

Interdependența semnificativă, dar slabă ca intensitate dintre *stabilitatea emoțională* și *controlul manifestărilor fiziologice emoționale* este abordată ca un fenomen obișnuit în literatura de specialitate. Pentru a înțelege mai bine natura acestei relații, vom prezenta următorul exemplu: Studiul stabilității emoționale în situații ce prezintă pericole reale pentru viață (spre exemplu, piloții ce se întâlnesc cu defecțiuni ale aparatului de zbor în timpul zborului) au confirmat faptul că drept reglatori ai profunzimii emoțiilor și a influenței lor asupra comportamentului servesc nu reacțiile vegetative în sine, ci caracteristicile motivaționale, ideologice, volitive, și alte caracteristici ale personalității. Deci, *stabilitatea emoțională depinde doar parțial de tipul sistemului nervos, caracteristicile temperamentale etc. Importantă este și interpretarea subiectivă a semnalului, adică complexitatea reflecției psihonervoase a situației percepute* [144, p. 109].

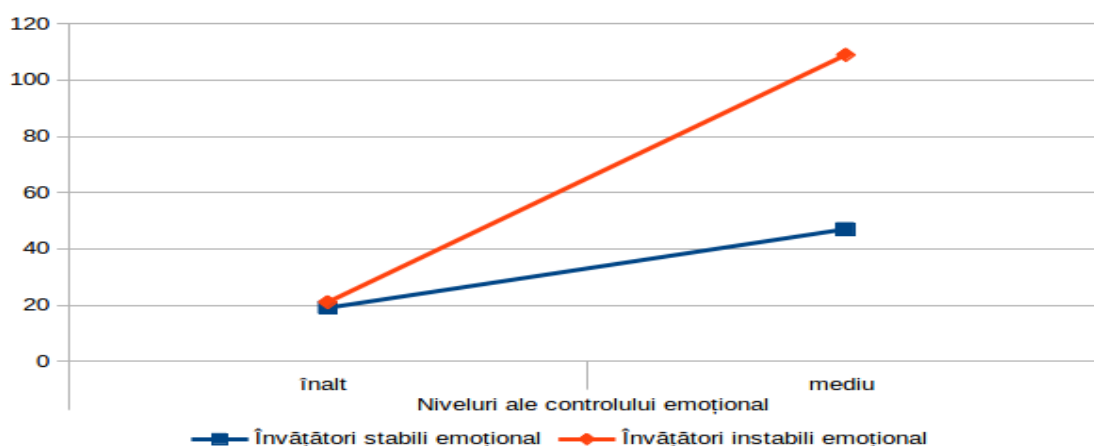


Fig. 2.21. Diferența semnificativă între distribuția CDSE și CDIE în funcție de nivelul controlului emoțional

În încercarea noastră de a explica de ce relațiile stabilite între *Controlul reacțiilor fiziologice* și *Stabilitatea emoțională*, fiind semnificative statistic, sunt totuși slabe ca intensitate, ne-am propus o abordare integrativă, implicând toate datele cercetării. Astfel, am selectat în mod aleatoriu și am analizat două dintre cazurile în care stabilitatea emoțională și nivelul controlului emoțional nu se află într-o relație de proporționalitate directă:

Exemplul 1. Doamna X (chestionarul nr. 108), 50 ani, căsătorită, 3 copii, mediu rural de trai, grad didactic II, vechime în muncă - 30 ani. Prezintă un nivel înalt al instabilității emoționale (22) și valori medii ale controlului emoțional în mediul profesional (142). Considerăm că controlul emoțional se datorează experienței bogate în muncă (30 ani), dar și unui nivel intelectual ridicat. O dovadă în acest sens este și gradul didactic II, dar și cursurile de instruire continuă pe care le frecventa atunci când a participat la cercetare. Conform rezultatelor demersului investigativ, și satisfacția generală în muncă este medie. Putem observa și aici că nivelul înalt al instabilității emoționale nu constituie un impediment în desfășurarea normală a activității profesionale. În contextul dat, admitând că stabilitatea emoțională are la bază un nivel mediu al controlului emoțional, vom încerca să înțelegem (analizând toate rezultatele cercetării), care sunt ceilalți factori care contribuie la creșterea instabilității emoționale:

- Vârsta-50 ani. Categoria de vârstă 45-50 ani are nivelul cel mai scăzut al stabilității emoționale din întreg eșantionul (vezi figura 2.5);
- Vechimea în muncă: Cadrele didactice cu o vechime în muncă mai mare decât 25 ani demonstrează o vulnerabilitate emoțională crescută în situațiile stresante (figura 2.7);
- Mediul de apartenență: Mediului rural îi este caracteristic un nivel mai înalt al instabilității emoționale (figura 2.9);

- Probleme de ordin material: Cu toate că nu-i pasă dacă salariul întârzie o perioadă (semn al lipsei necesităților financiare majore), la scala *remunerare și promovare* demonstrează o satisfacție foarte slabă (3,3);

- Probleme de familie: La întrebarea despre neînțelegerile cu membrii ai familiei, învățătoarea X a demonstrat un nivel scăzut al controlului emoțional (în cazul în care este căsătorită, are trei copii, iar la 50 ani ar putea avea și nepoți);

- Comportament de tip A, nivel înalt al epuizării și depersonalizării, nivel mediu al toleranței în comunicare, dar și al acceptării altora (54%); confort emoțional mediu (48%), nivel crescut al supunerii și tendințe crescute de-a evada din calea problemelor întâlnite.

Iată în linii mari, particularitățile psihosociale capabile să explice nivelul crescut al instabilității emoționale al doamnei învățătoare X. Șirul lor poate continua, desigur (cu parametri, spre exemplu, volitivi și motivaționali), noi însă am prezentat caracteristicile cele mai esențiale furnizate de rezultatele cercetării.

Exemplul 2. Cadrul didactic Y (chestionarul nr. 88), 22 ani, necăsătorită, mediu urban de trai, studii superioare, stagiu de muncă – 2 ani. Se caracterizează prin stabilitate emoțională (13, nivel mediu) și un nivel scăzut al controlului emoțional în mediul profesional (180). Analizând domeniile controlului emoțional, scoatem în evidență nivelul ridicat al manifestărilor fiziologice asociate emoțiilor din domeniul relațional. Domnișoara învățătoare Y prezintă un nivel scăzut (mai scăzut decât media pe grup) al gestionării emoționale în neînțelegerile cu părinții elevilor și colegii de serviciu). Considerăm că în adaptarea sa profesională, Y s-a focalizat mai mult pe realizările profesionale decât pe cele relaționale. Admitem și faptul că ar putea exagera importanța unor tracăsări relaționale cotidiene, din cauză că nu este căsătorită, nu are încă copii, activitatea dominantă fiind cea profesională. Dar, mai presus de toate, se poziționează vulnerabilitatea emoțională în cazul lipsei respectului social pentru respectiva profesie (40 din 40) (în condițiile în care acceptarea de sine este egală cu 97%). Nu trebuie să neglijăm nici perioada de adaptare profesională pe care o parcurge domnișoara Y. Caracteristicile expuse mai sus, mai adăugând și tipul B de comportament, ne permit să presupunem că în perioada următoare adaptării profesionale, învățătoarea Y va demonstra un nivel mai înalt al controlului emoțional în mediul profesional.

Drept **concluzii**, cercetând influența stabilității emoționale a cadrelor didactice asupra controlului reacțiilor emoționale în mediul profesional, menționăm:

- Modificările fiziologice declanșate de emoții se prezintă drept un mecanism automat, ce scanează mediul în vederea detecției rapide a stimulilor anxiogeni. În cazul unui nivel scăzut al

manifestărilor fiziologice, individul nu percepe situația ca fiind amenințătoare, demonstrând un nivel înalt al controlului emoțional;

- Cele mai intense emoții, cu echivalentul lor fiziologic, se atestă la cadrele didactice atunci când este necesară demonstrarea competențelor profesionale unor experți în domeniu, fiind urmate de conflicte relaționale. Cel mai slab declanșator emoțional, de ordin material, este *întârzierea salariului*;

- Între *stabilitatea/instabilitatea emoțională* și *intensitatea manifestării reacțiilor emoționale la nivel fiziologic* există relații de interdependență semnificative statistic, dar slabe ca intensitate. Corelația lor este mediată de caracteristicile motivaționale, volitive și intelectuale ale persoanei;

- A fost constatată o diferență semnificativă între distribuția CDSE și CDIE în funcție de nivelul controlului emoțional. Grupul de cadre didactice stabile emoțional a demonstrat un nivel mai înalt al controlului emoțional, fapt ce confirmă ipoteza înaintată;

- Controlul emoțiilor nu depinde doar de factorii fiziologici, importanți firește, dar nu determinanți. Contextul sociocultural și mediul profesional influențează reglarea emoțională, chiar dacă există o mare variabilitate individuală în manifestarea trăirilor emoționale.

Limite: Marele avantaj al studierii emoțiilor prin modificările fiziologice percepute este că, aflându-se sub controlul sistemului nervos vegetativ, funcționarea acestora poate fi influențată voluntar foarte greu, prezentând astfel, informația cea mai obiectivă. Totuși, în cazul nostru, nivelul manifestărilor fiziologice a fost determinat pe baza relatărilor introspective subiective ale respondenților, fără utilizarea diferitor aparate de măsurare exactă a intensității lor.

Caracteristica funcției adaptative a stabilității emoționale prin prisma analizei comparative a adaptării social-psihologice a cadrelor didactice stabile emoțional și instabile emoțional

Pentru investigarea realizării funcției adaptative a stabilității emoționale în cadrul activității profesionale, ne-am propus diagnosticarea adaptării social-psihologice a cadrelor didactice, efectuarea corelațiilor statistice între ASP și SE, precum și caracteristica indicatorilor integrali ai adaptării social-psihologice în dependență de nivelul stabilității emoționale a cadrelor didactice.

Funcția adaptativă a stabilității emoționale presupune acomodarea flexibilă, funcțională, la schimbările survenite, fără consecințe negative cauzate de reactivitatea emoțională excesivă. În asemenea condiții, stabilitatea emoțională contribuie la menținerea echilibrului dinamic între starea emoțională internă și cea externă, și atingerea unei eficiențe maxime în reacțiile emoționale și comportamentale în situații anxiogene. În această ordine de idei, ne-am propus investigarea adaptării social-psihologice a cadrelor didactice din învățământul primar în scopul

determinării corelației dintre stabilitatea lor emoțională și indicatorii integrali ai adaptării social-psiologice. În contextul investigativ dat, am presupus, în calitate de ipoteză, că cadrele didactice cu un nivel înalt al stabilității emoționale vor prezenta valori procentuale crescute ale adaptării social-psiologice și invers, cele instabile emoțional vor demonstra și un nivel al adaptării social-psiologice mai scăzut.

Adaptarea social-psiologică îmbină în sine necesitatea de-a corespunde cerințelor societății ținând cont de propriile nevoi, motive, interese. Se caracterizează prin conștientizarea de către individ a necesității efectuării unor schimbări treptate în relația cu mediul social prin asimilarea unor noi modalități de comportament, dar și prin formarea unor noi mecanisme adaptative orientate spre congruența relației individuale cu mediul înconjurător. Nivelul adaptării social-psiologice este strâns legat de caracteristicile psihologice ale personalității și particularitățile sale comportamentale. Adaptarea social-psiologică presupune o apreciere corectă a propriei persoane și a realității înconjurătoare, activism, flexibilitate, competență socială.

Pentru investigarea adaptării social-psiologice a cadrelor didactice din învățământul primar am folosit *Chestionarul de diagnosticare a adaptării social-psiologice*, elaborat de Carl Rogers și Rosalind Dymond [181, p. 193].

Modelul interacțiunii individului cu mediul social, ce stă la baza acestui instrument de cercetare, reiese din concepția conform căreia, personalitatea constituie subiectul propriei dezvoltări, asumându-și răspunderea pentru comportamentul său.

Scopul chestionarului este diagnosticarea complexă a manifestărilor psihologice care însoțesc procesul de adaptare și a indicatorilor săi integrali: adaptarea, acceptarea altora, locul controlului, acceptarea de sine, confortul emoțional și tendințele dominatorii. Urmează mai jos caracteristica nivelurilor fiecăreia dintre cele 14 scale ale chestionarului, în conformitate cu nivelul stabilității emoționale a cadrelor didactice (figura 2.22).

Scala1. Adaptabilitatea - este capacitatea individului de a realiza reacții de răspuns care să-i mărească șansele integrării în condițiile schimbătoare ale mediului social. Ambele grupuri de cadre didactice - și cele stabile emoțional, și cele instabile emoțional, au obținut valori înalte la această scală. Și, în mod surprinzător, aproape că nu există diferențe între ei. 63% (64%) dintre ei au obținut valori înalte ale adaptabilității, iar ceilalți 37% (34%) – valori medii. Nici un cadru didactic nu a prezentat valori scăzute la această scală. Datele expuse fac posibilă următoarea constatare: *Stabilitatea emoțională nu prezintă influențe marcante asupra adaptabilității învățătorilor*. Printre explicațiile științifice care ar putea susține această afirmație, menționăm:

- Contactele sociale extinse ale cadrelor didactice (dintre toți pedagogii, cei din învățământul primar stabilesc cele mai temeinice legături cu elevii și părinții lor, la fiecare 4 ani);

- Satisfacția intensă produsă de relațiile cu colegii și comunicarea la locul de muncă (rezultatele cercetării reflectate în figura 2.27);
- Nivelul ridicat al toleranței în comunicare a cadrelor didactice instabile emoțional (doar 12% au demonstrat un nivel scăzut);
- Specificul cultural, preponderent colectivist, al țării noastre etc.

Scala 2. Inadaptabilitatea - definește personalitatea imatură, care nu se poate obișnui, acomoda la o situație nouă. Poate fi caracterizată prin manifestări nevrotice, lipsa echilibrului în sfera decizională etc. Fiind scala opusă adaptabilității, așteptam și rezultate corespunzătoare. Datele însă s-au dovedit a fi mai optimiste: s-a extins mult numărul celor cu valori medii: 61% și 78%, s-a micșorat considerabil numărul celor cu valori crescute (dacă 36% [37%] au avut un nivel scăzut al adaptabilității, atunci un nivel ridicat al inadaptabilității îl au doar 1% [3%] din eșantion). Iar 37% dintre cei stabili emoțional și 19% dintre cei instabili emoțional au demonstrat un nivel scăzut al inadaptabilității. Concluzia care urmează aici, este că un număr foarte mic (3%) dintre CD instabile emoțional au demonstrat un nivel înalt al inadaptabilității (să ne amintim că 25% dintre cadrele didactice au un nivel înalt al instabilității emoționale).

Scala 3. Falsitate, determină sinceritatea respondenților în procesul testării. În cazul nostru, repartizarea procentuală a valorilor obținute se extinde în cea mai mare parte în limita nivelului mediu. 71% dintre cadrele didactice stabile emoțional și 88% dintre cele cu un nivel ridicat al instabilității emoționale au prezentat, răspunzând la întrebările acestui chestionar, un nivel mediu al sincerității în dezvăluirea propriilor probleme și prezența unei intenții conștiente (de mărime medie, cu valori specifice majorității populației), de-a prezenta rezultatele într-o lumină mai favorabilă. 5% din întreg eșantionul au dat dovadă un nivel înalt al falsității, iar răspunsuri foarte sincere au prezentat 8% dintre cei IE și 27% dintre cei SE. Cauzalitatea acestor diferențe nu stă în acceptarea de sine (așa cum vom vedea mai jos, ambele subgrupuri se acceptă într-o măsură foarte mare) și nici în dorința de-a face o impresie mai bună (78% dintre cei IE au locul controlului dominant cel intern, vezi figura 2.21). Ar putea fi însă, atitudinea diferențiată față de sarcinile ce urmează a fi îndeplinite (în cazul nostru completarea chestionarului - 101 itemi cu 7 variante de răspuns), explicată prin componentele motivațională și volitivă ale stabilității emoționale.

Scala 4. Acceptarea de sine este o modalitate realistă de auto percepție, care-i conferă persoanei sentimentul propriei valori, indiferent de rezultatul acțiunii. Acceptarea în general și acceptarea de sine în particular, reprezintă primul pas către schimbarea de sine. Și în acest caz, ambele subgrupuri au obținut valori asemănătoare, $\frac{3}{4}$ din întreg eșantionul prezentând un nivel înalt al acceptării de sine, $\frac{1}{4}$ - un nivel mediu și doar o persoană (din cele 200) prezintă o acceptare de sine scăzută. Reiese de aici, că atât cadrele didactice stabile emoțional, cât și cele mai instabile

emoțional, prezintă o acceptare de sine înaltă sau medie. Se pare însă, că această acceptare este situațională și nu permanentă; dispozițională, mai curând decât rațională. Aceste cugetări sunt susținute de rezultatele *scalei 5* a chestionarului. Dacă acceptarea de sine ar fi necondiționată, neacceptarea de sine ar trebui să prezinte rezultate invers proporționale.

Scala 5. Neacceptarea de sine – reprezintă o autoevaluare negativă a propriei persoane prin prisma generalizării nereușitelor; este poziționarea într-o relație adversă cu propria persoană. Analizând rezultatele respectivei scale, observăm că 55% dintre cadrele didactice SE și 58% dintre cele IE prezintă un nivel mediu al neacceptării de sine, stabilind astfel o ușoară contradicție cu rezultatele scalei ce măsoară acceptarea de sine; 43% dintre respondenții SE și 39% dintre cei IE vin să confirme rezultatele scalei 4, prezentând un nivel scăzut al neacceptării de sine; iar un nivel înalt al neacceptării de sine este specific pentru 1% SE și 3% dintre cadrele didactice instabile emoțional. În această ordine de idei, putem conchide următoarele:

- Unele cadre didactice implicate în cercetare prezintă o acceptare de sine condiționată, dependentă de rezultatele activităților desfășurate sau de aprecierile altor persoane;
- Acceptarea de sine condiționată este una dintre cauzele instabilității emoționale. Unei persoane emoțional stabile îi este caracteristică o acceptare de sine necondiționată.

Scala 6. Acceptarea altora – presupune aprecierea celorlalți ca fiind valoroși prin însăși prezența lor, indiferent de atitudinea pe care o avem față de un comportament concret desfășurat de ei. Ambele grupuri prezintă niveluri înalte ale acceptării celorlalți (64% dintre CDSE și 77% CDIE) și medii (36% - CDSE și 23% dintre CDIE). Nici unul dintre învățători nu are un nivel scăzut al acceptării celorlalți. Un argument forte al acestor valori crescute îl constituie evident și particularitățile de vârstă ale elevilor din clasele primare (7-11 ani). Copii din această categorie de vârstă sunt îndrumați și acceptați de cele mai multe ori necondiționat, iar greșelile lor de obicei nu sunt premeditate sau intenționate. (Aflându-se în acest mediu 5 zile în săptămână, 8 ore în zi, este predictibilă amprenta pe care activitatea profesională o poate lăsa asupra personalității CDÎP). Interesant este faptul că cadrele didactice instabile emoțional sunt mai dispuse să-i accepte pe ceilalți, decât cadrele didactice stabile emoțional (77% versus 64%); aceasta însă ar putea însemna dezirabilitate socială, acceptarea fiind mai degrabă una fațetară, capabilă să genereze stări de frustrare sau chiar nervozitate. Astfel, rezumând, am putea menționa aici, că cadrele didactice din clasele primare prezintă un nivel înalt sau mediu al acceptării celorlalți, valori mai ridicate demonstrând cei instabili emoțional.

Scala 7. Neacceptarea altora este rezultatul evaluării rigide a altor sisteme valorice, fără implicarea empatiei și a toleranței. De cele mai multe ori, este însoțită de lipsa dorinței de schimbare. Și în acest caz iese în evidență latura subiectivă, situațională a acceptării, valorile *scalei*

7 nefiind opuse celor obținute la *scala 6*. Astfel, cadrele didactice stabile emoțional prezintă următoarele valori procentuale ale neacceptării altor persoane: 24% - nivel scăzut, 66% - nivel mediu și 10% - nivel înalt al neacceptării. Valori asemănătoare, dar diferit poziționate prezintă și cadrele didactice cu un nivel ridicat al instabilității emoționale: 15% - nivel scăzut al neacceptării (versus 77% nivel înalt al acceptării), 80% - un nivel mediu și 5% - un nivel înalt al neacceptării altor persoane.

Scala 8. Confortul emoțional, semnifică prezența unor stări emoționale agreabile și convenabile. Confortul emoțional presupune existența unei ambianțe plăcute, dar poate fi dobândit în timp prin modificarea propriilor cogniții iraționale sau prin reziliență emoțională. 84% dintre CDSE au prezentat un nivel mediu al confortului emoțional, 9%-un nivel înalt, iar 7% un nivel scăzut al confortului emoțional. CDIE demonstrează în răspunsurile lor prezența unui confort emoțional mediu (74%), scăzut (14%), iar 12% dintre ei denotă un nivel înalt al confortului emoțional. Datele obținute sunt favorabile teoriei determinanților sociali ai stabilității emoționale, fiind argumentate și de către concepția lui H. Eysenck, conform căreia, cu toate că persoanele instabile emoțional sunt predispuse la tulburări nevrotice, predispozițiile date nu se confundă însă cu adevărata depresiune nervoasă [205]. Astfel, o persoană instabilă emoțional se poate adapta în mod adecvat exigentelor muncii, ale vieții de familie etc.

Scala 9. Disconfortul emoțional este cauzat de stări emoționale disfuncționale, în raport cu propria persoană sau cu alte persoane, mediu social etc, fiind însoțit de lipsa dorinței de acceptare și/sau schimbare. 40% dintre cadrele didactice stabile emoțional și 19% dintre cele instabile emoțional demonstrează un nivel minimal al disconfortului emoțional. Valori medii ale disconfortului emoțional sunt caracteristice pentru 54% dintre CDSE și 72% CDIE, iar un nivel înalt al disconfortului emoțional este resimțit de către 6% dintre cadrele didactice stabile emoțional și 9% dintre cele instabile emoțional. Analizând respectivele rezultate, putem conchide că:

- Stabilitatea emoțională nu este un factor predictiv al confortului emoțional, dar are repercusiuni pozitive asupra lipsei disconfortului emoțional;
- În condițiile în care R. Moldova deține poziția 93 din 97 la indicatorul „foarte fericit” și poziția a II-a (din 97 țări) la indicatorul „nu foarte fericit” [48, p. 226], rezultatele confortului emoțional resimțit de cadrele didactice din învățământul primar pot fi clasificate drept optimiste.

Scala 10/11. Locul controlului intern/extern - este gradul în care individul atribuie comportamentului său o cauzalitate preponderent externă (factorii de mediu) sau o cauzalitate internă (propriile decizii). Locul controlului, sau *locus of control*, este măsura în care o persoană consideră că poate controla sau nu rezultatele și evenimentele care îi influențează viața. Rezultatele

expuse în figura 2.22 scot în evidență numărul mare al cadrelor didactice cu *locus of control* intern dominant. 64% dintre CDSE și 78% CDIE au un nivel înalt al locului controlului intern, nivelului mediu revenindu-le la 31% dintre CDSE și 22% CDIE. Ocazional însă, respondenții atribuie și o cauzalitate externă comportamentului său: 46% dintre cei stabili emoțional și 63% dintre cei instabili emoțional au prezentat valori medii ale *locului controlului* extern, iar 4% dintre cei instabili emoțional - un nivel înalt al controlului extern. Observăm aici predominanța valorilor specifice controlului intern la cadrele didactice instabile emoțional, dar și faptul că controlul extern este specific într-o măsură mai mare tot lor, dovadă a faptului că cei stabili emoțional sunt mai flexibili în evaluarea situației și selectarea strategiilor optime de rezolvare a sarcinilor.

Scala 12. Dominare - scoate în evidență tendința individului de-a prelua conducerea în rezolvarea sarcinilor. Dominatorii de obicei își pun interesele personale pe prim plan, neglijându-i pe ceilalți. 22% dintre cei stabili emoționali prezintă un nivel înalt al tendințelor dominatorii, dar și dintre cei instabili emoțional 16% tind să fie lideri; valori medii (numite în chestionar *normale*) sunt specifice pentru 66% CDSE și 61% CDIE, iar valori scăzute au obținut 12% (și 13%) dintre respondenți. Valorile obținute sunt predictibile, ținând cont de activitatea dominantă a cadrelor didactice și vârsta elevilor cu care se lucrează, chiar și în condițiile învățământului formativ, bazat pe parteneriatul școală-familie-comunitate.

Scala 13. Supunere - reprezintă tendința individului de-a se supune, de-a rezolva sarcinile impuse de cineva considerat autoritate, chiar dacă nu coincid cu propriile interese/viziuni/dorințe. Marea majoritate a cadrelor didactice din învățământul primar știu să asculte și să se supună atunci când este cazul: 10% SE și 21% IE prezentând niveluri înalte ale supunerii, iar două treimi dintre ei – niveluri medii ale supunerii. Nonconformiști rămân a fi 15% dintre cadrele didactice stabile emoțional și 6% dintre cele instabile emoțional. În acest context, menționăm că ambele subgrupuri prezintă flexibilitate cognitiv-comportamentală contextuală, prezentând, în cea mai mare parte, niveluri medii ale supunerii/dominării. Se fac remarcăți 21% dintre cei IE cu un nivel înalt al supunerii și 22% dintre cei SE cu un nivel înalt al dominării.

Scala 14 „Escapism” prezintă tendința de evadare din realitatea vieții sociale, fuga sau evitarea situațiilor problematice. Nici un cadru didactic stabil emoțional nu *fuge* din calea problemelor întâlnite. Totuși, o bună parte dintre ei preferă să le evite atunci când este posibil, 67% prezentând un nivel mediu al escapismului. 1/3 dintre cei SE (33%) înfruntă toate situațiile stresante - mari sau mici, urmărind realizarea obiectivelor propuse și menținerea echilibrului emoțional. (Să ne amintim că 1/3 dintre CDSE au un nivel înalt al stabilității, figura 1.1). Printre cadrele didactice cu un nivel crescut al neuroticismului, există 7% care preferă să evadeze din „cotidianul problematic”; 70% reacționează „ca și majoritatea oamenilor”, prezentând un nivel

mediu al escapismului, iar 23% sunt dispuși să înfrunte situațiile problematice întâlnite, demonstrând un nivel scăzut al escapismului.

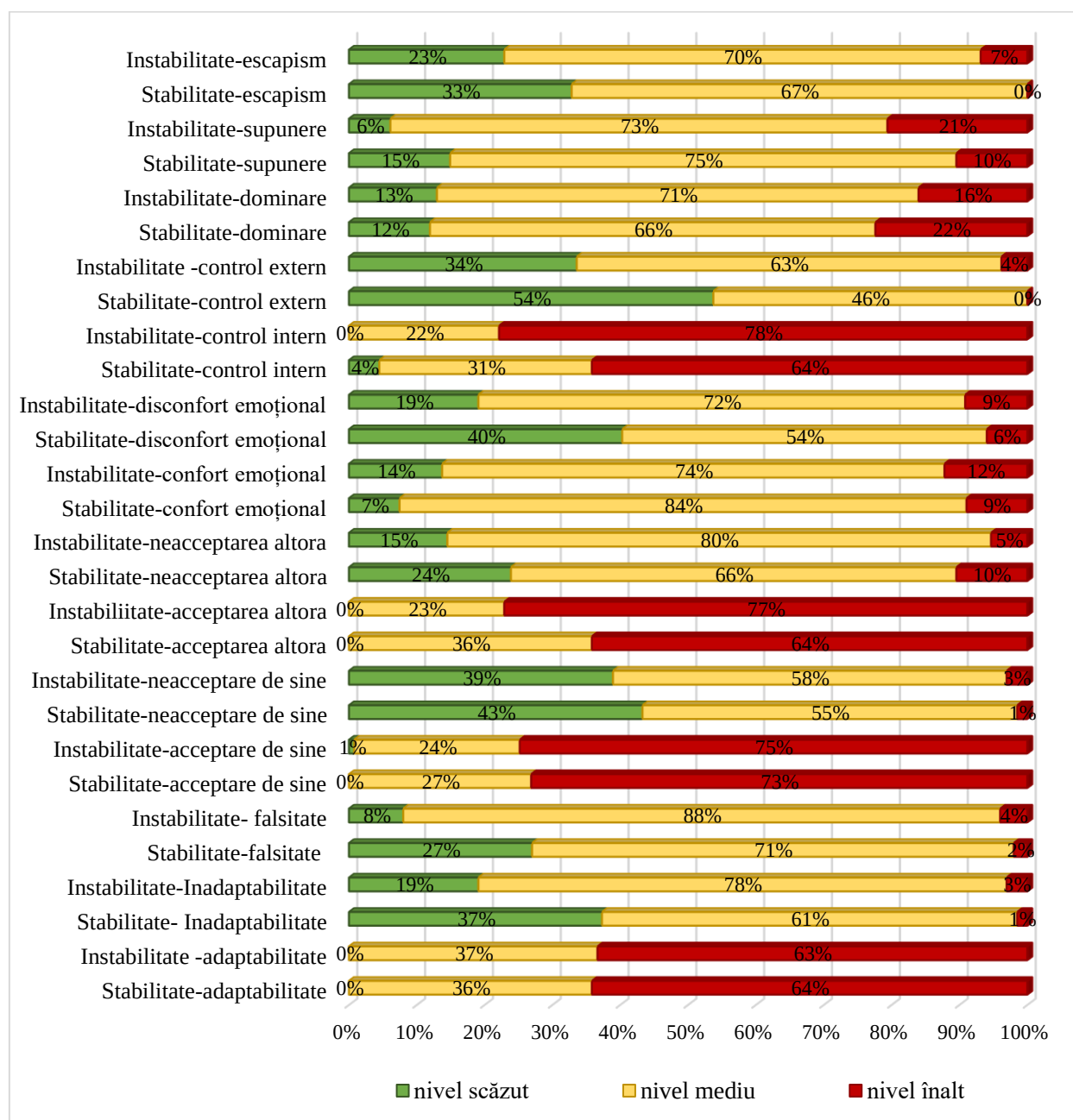


Fig. 2.22. Adaptarea social-psihologică a cadrelor didactice din învățământul primar, în relație cu stabilitatea emoțională

Pentru cunoașterea explicită a influențelor stabilității emoționale și a particularităților sale psihosociale implicate în procesul de adaptare social-psihologică a cadrelor didactice din învățământul primar, am analizat statistic legătura dintre aceste variabile, utilizând *coeficientul de corelație Bravis – Pearson*. Rezultatele statistice sunt expuse în tabelul 2.29:

Tabelul 2.29. Corelația statistică *stabilitate emoțională – adaptare social-psihologică*

Componente ale adaptării social-psihologice		Stabilitate/instabilitate emoțională
Adaptabilitate	r Pearson	0.083
	<i>p</i>	0.243
Inadaptabilitate	r Pearson	0.354
	<i>p</i>	<0.001
Falsitate	r Pearson	0.205
	<i>p</i>	0.004
Neacceptarea altora	r Pearson	0.266
	<i>p</i>	<0.001
Disconfort emoțional	r Pearson	0.407
	<i>p</i>	<0.001
Control intern	r Pearson	0.209
	<i>p</i>	0.003
Controlul extern	r Pearson	0.358
	<i>p</i>	<0.001
Supunere	r Pearson	0.318
	<i>p</i>	<0.001
Escapism	r Pearson	0.295
	<i>p</i>	<0.001

Datele din tabel relevă existența relațiilor de interdependență, semnificative din punct de vedere statistic, între instabilitatea emoțională și: inadaptabilitate, falsitate, neacceptarea altora, disconfortul emoțional, controlul intern, controlul extern, supunere și escapism. În asemenea condiții, creșterea nivelului instabilității emoționale va contribui la amplificarea acestor manifestărilor psihosociale, diminuând astfel nivelul de adaptare social-psihologică a cadrelor didactice din învățământul primar. Și invers, un nivel înalt al stabilității emoționale este în măsură să reducă intensitatea acestor componente, intensificând adaptarea lor social-psihologică. Un caz aparte, care necesită a fi explicat aici, este *locul controlului* persoanei. Așa cum observăm din tabelul 2.29, cotele înalte atât ale controlului intern, cât și ale controlului extern se asociază pozitiv cu instabilitatea emoțională. Totuși, *controlul extern* prezintă o corelație mai intensă cu instabilitatea emoțională ($r = 0.358$). Reiese de aici că pentru a intensifica stabilității emoționale, cauzalitatea atribuită atât propriului comportament, cât și evenimentelor marcante din viață, este necesar să fie situațională, și internă și externă; cea internă fiind însă mai frecventă.

În scopul analizei comparative aprofundate a diferențelor înregistrate de către cadrele didactice stabile emoțional și cele instabile emoțional, în ceea ce privește adaptarea social-psihologică, a fost aplicat *testul t* pentru eșantioane independente, rezultatele fiind expuse în tabelul 2.30:

Tabelul 2.30. Diferențele statistice înregistrate de CDSE și CDIE în ceea ce privește ASP

Variabile	Media CDSE	Media CDIE	Diferența dintre medii	Testul t	Grade de libertate	p
Inadaptabilitate	79.97	91.27	-11.30	-2.86	127.01	0.005
Falsitate -	13.51	15.09	-1.58	-2.06	148.55	0.041
Neacceptarea altora	18.04	19.96	-1.92	-1.99	116.66	0.049
Disconfort emoțional	15.61	19.76	-4.14	-3.47	125.39	< 0.001
Control intern	55.43	59.38	-3.95	-2.47	111.20	0.015
Control extern	17.12	20.52	-3.40	-2.75	131.74	0.007
Supunere	17.18	20.12	-2.94	-3.59	130.71	< 0.001
Escapism	12.04	13.92	-1.88	-2.75	160.44	0.007

Și aici au fost înregistrate diferențe semnificative între cele două grupuri de cadre didactice, în ceea ce privește: inadaptabilitatea, falsitatea, neacceptarea altora, disconfortul emoțional, controlul intern și extern, supunere și escapism. În fiecare dintre cazuri, grupul de cadre didactice instabile emoțional au înregistrat valori numerice mai ridicate, ceea ce denotă un nivel mai scăzut al adaptării lor social-psihologice. Aceste rezultate confirmă ipoteza înaintată, reliefând importanța stabilității emoționale în adaptarea social-psihologică.

În vederea unei investigații temeinice, autorii chestionarului, C. Rogers și R. Dymond, ne propun 6 formule de calculare a indicatorilor integrali ai adaptării social-psihologice. *Indicatorii integrali*, șase la număr, reflectă raportul procentual al tendințelor opuse (spre exemplu adaptabilitate-inadaptabilitate), iar criteriile interpretative sunt: până la 40% - valori scăzute; 40-60% - valori medii, iar mai mari decât 60% - valori înalte. Pentru ambele grupuri de cadre didactice (stabile/instabile emoțional) indicatorii integrali ai adaptării sunt prezentați grafic în figura 2.23.

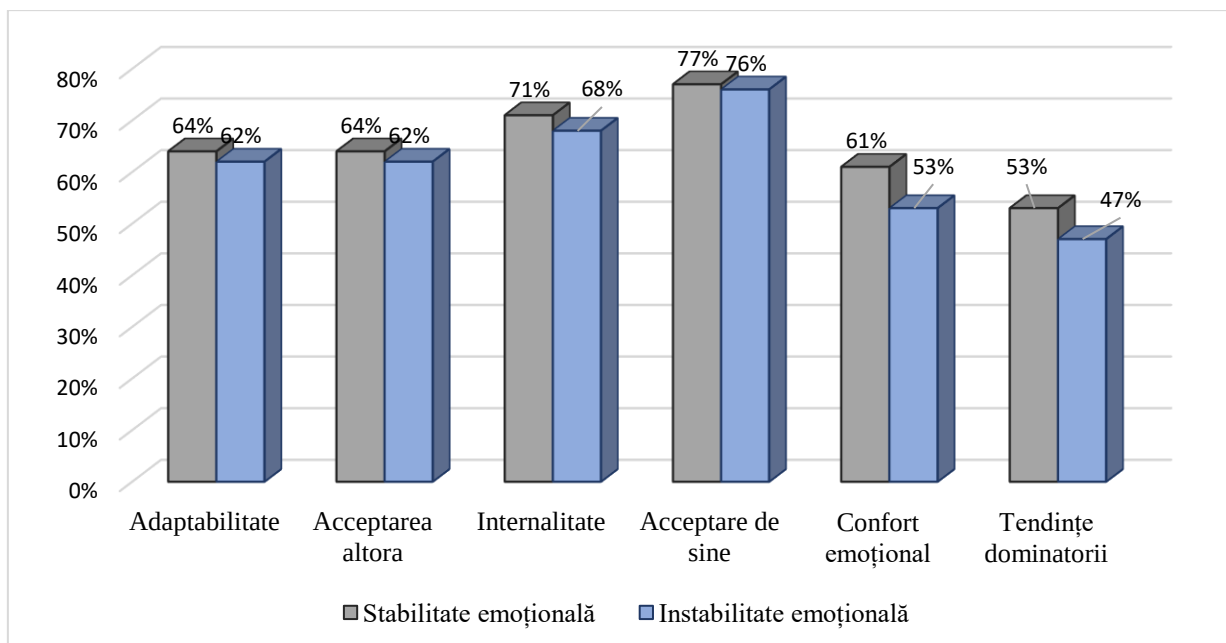


Fig. 2.23. Indicatorii integrali ai adaptării social-psihologice specifici cadrelor didactice stabile/instabile emoțional

Toți indicatorii adaptării social-psihologice sunt caracterizați de valori procentuale medii sau ridicate. Cele mai înalte valori sunt specifice pentru acceptarea de sine, iar cele mai joase, sunt caracteristice tendințelor dominatorii ale cadrelor didactice. În cea mai mare parte, cadrele didactice din învățământul primar au obținut valori procentuale asemănătoare, indiferent de nivelul stabilității lor emoționale, dovadă elocventă a faptului, că instabilitatea emoțională nu constituie un impediment substanțial al adaptării social-psihologice. Totuși, la fiecare dintre indicatori, CDSE au obținut valori procentuale mai înalte decât CDIE. Analiza statistică a relațiilor determinate de stabilitatea emoțională și fiecare dintre indicatorii integrali, este prezentată în tabelul 2.31.

Tabelul 2.31. Corelația stabilitate emoțională - indicatori integrali ai adaptării social-psihologice

Indicatorii ASP		Stabilitate/instabilitate emoțională
Adaptabilitate	r	-0.250
	p	<0.001
Acceptarea altora	r	-0.178
	p	0.012
Internalitate	r	-0.255
	p	<0.001
Acceptarea de sine	r	-0.126
	p	0.079

Confort emoțional	r	-0.370
	p	<0.001
Tendințe dominatorii	r	-0.216
	p	0.002

Rezultatele statistice obținute demonstrează corelații negative, semnificative statistic, pentru 5 dintre cei 6 indicatori integrali ai ASP. Astfel, creșterea nivelului instabilității emoționale va influența negativ, diminuând: confortul emoțional, adaptabilitatea, locul controlului intern, tendințele dominatorii și acceptarea altora. Și invers, un nivel înalt al stabilității emoționale (*căruia îi corespund valori numerice scăzute la scala stabilitate/instabilitate emoțională*), va contribui la creșterea nivelului confortului emoțional, a adaptabilității, a locului controlului intern, a tendințelor de-a prelua conducerea în rezolvarea sarcinilor și a acceptării individualității altor persoane. Doar acceptarea de sine rămâne în afara sferei de influență semnificativă a stabilității emoționale, fapt explicabil prin contribuția determinanților externi (socioeconomici) în determinarea nivelului stabilității emoționale.

Prin urmare, putem afirma că, ipoteza potrivit căreia stabilitatea emoțională contribuie la creșterea nivelului adaptării social-psihologice a fost confirmată. În acest context, pot fi formulate următoarele **constatări concludive**:

1. Există relații de interdependență statistic semnificative între instabilitatea emoțională și: inadaptabilitate, falsitate, neacceptarea altora, disconfort emoțional, control intern, control extern, supunere și escapism. Astfel, creșterea nivelului instabilității emoționale va contribui la amplificarea acestor manifestări psihosociale, diminuând nivelul adaptării cadrelor didactice din învățământul primar;
2. Între cele două grupuri de cadre didactice (SE și IE) au fost înregistrate diferențe semnificative în ceea ce privește: inadaptabilitatea, falsitatea, neacceptarea altora, disconfortul emoțional, controlul extern, supunere și escapism. În fiecare dintre cazuri, cadrele didactice instabile emoțional au înregistrat valori numerice crescute, ceea ce denotă un nivel mai scăzut al adaptării lor social-psihologice;
3. Au fost stabilite corelații negative, semnificative statistic, pentru instabilitatea emoțională și 5 dintre cei 6 indicatori integrali ai adaptării social-psihologice. Astfel, creșterea nivelului instabilității emoționale va influența negativ, diminuând: confortul emoțional, adaptabilitatea, internalitatea, tendințele dominatorii și acceptarea altora;
4. Ipoteza, potrivit căreia stabilitatea emoțională contribuie la creșterea nivelului adaptării social-psihologice, a fost confirmată.

Elucidarea contribuției psihosociale a stabilității emoționale prin prisma toleranței în comunicare, ca calitate profesională importantă a cadrelor didactice

Procesul de învățământ se realizează prin și pentru comunicare, fiind în ultimă instanță, un act de comunicare. Pentru transmiterea eficientă a mesajului didactic, în clasele primare este imperios necesară prezența *toleranței în comunicare*, care implică în structura sa mai multe componente ale stabilității emoționale. Toleranța este opusă agresivității și are drept efect în plan psihocomportamental o deschidere largă spre discipoli, cu o extindere corespunzătoare a domeniului de acceptanță a influențelor și acțiunilor lor. Comunicarea tolerantă acționează în direcția reducerii și atenuării acelor emoții negative, capabile să genereze conflicte și instabilitate emoțională. Montajele interne stabile, prin care cadrul didactic tolerant relaționează cu copiii, vor fi întotdeauna de consonanță, de atenuare/reducere a tensiunilor și de creare a unei stări de echilibru. Ca dispoziție afectivă inițial nativă, toleranța în comunicare poate fi apoi puternic consolidată și optimizată sub acțiunea factorilor educaționali favorabili. Pe această cale, ea poate deveni o trăsătură generalizată a unui întreg sistem de relații interpersonale, a modului intern de organizare a întregii vieți sociale, cu efectele cele mai benefice pentru indivizi [58, p. 657].

În acest context ne-am propus drept obiective: - investigarea domeniilor toleranței în comunicare, ca calitate didactică importantă; - evidențierea corelației statistice existente între stabilitatea emoțională și toleranța în comunicare; - determinarea comparativă a nivelului toleranței la CDSE și CDIE. În această ordine de idei, menținând drept scop cercetarea particularităților psihosociale ale SE, presupunem că cadrele didactice stabile emoțional vor da dovadă de un nivel mai înalt al toleranței în diferite categorii comunicativ-comportamentale comparativ cu cadrele didactice instabile emoțional.

Pentru determinarea nivelului toleranței în comunicare, am utilizat chestionarul cu același nume „Toleranța în comunicare” elaborat de Бойко В. [131]. Chestionarul conține 9 scale ale intoleranței comunicative, descrierea cărora urmează mai jos. Valorile procentuale specifice fiecărei scale pentru întreg eșantionul sunt reprezentate grafic în figura 2.24. Analizând rezultatele pentru fiecare dintre cele 9 scale în parte, putem afla nivelul intoleranței pentru fiecare categorie comportamentală aparte. Toleranța în comunicare este invers proporțională cu valorile procentuale obținute.

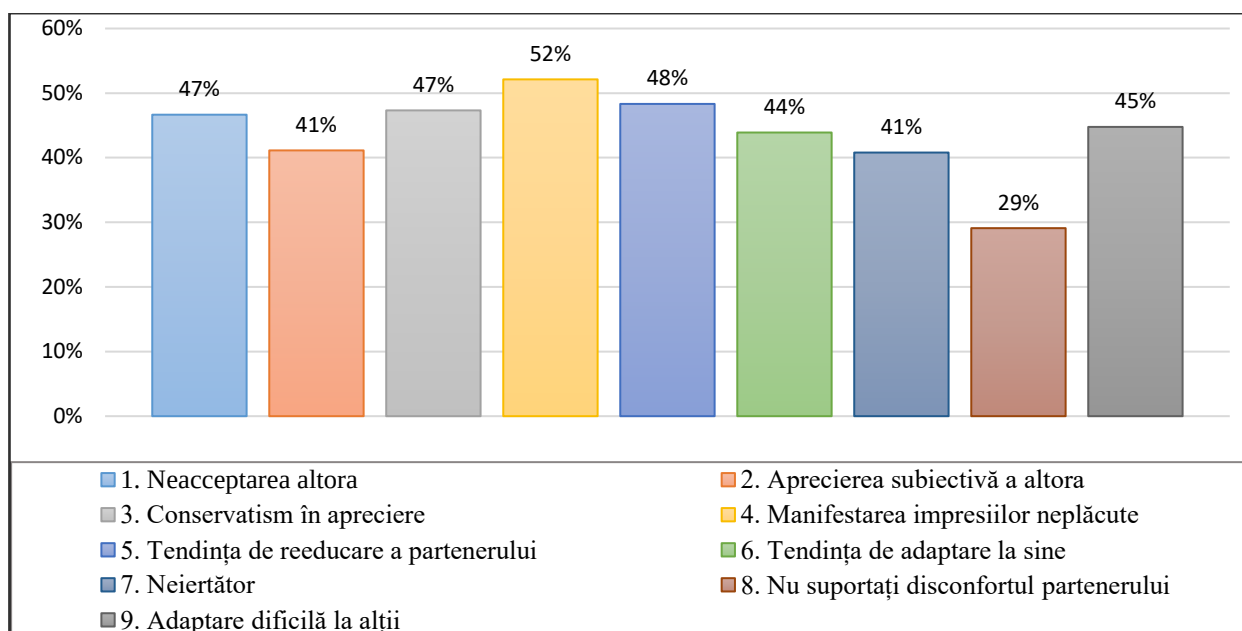


Fig. 2.24. Toleranța în comunicare a cadrelor didactice, categorii comportamentale

Rezultatele prezentate în figura 2.24 reliefează toleranța în comunicare a cadrelor didactice din învățământul primar ca fiind încadrată în limitele valorilor medii. Excepție face doar tolerarea disconfortului partenerului (elevului în cazul nostru), domeniu în care învățătorii prezintă cel mai înalt nivel al toleranței – 71%. Astfel, CDÎP sunt indulgenți și îngăduitori atunci când discipolii acuză careva disconfort somatic sau psihologic. Este o dovadă certă a prezenței empatiei, ca trăsătură stabilă de personalitate, dar și o responsabilitate profesională conștientizată și realizată. O altă posibilă explicație ar fi profilul cultural-valoric preponderent colectivist caracteristic țării noastre [48], căruia îi este specifică ajutarea celui apropiat și coeziunea de grup.

Revenind la descrierea domeniilor toleranței cadrelor didactice, urmează apoi, în ordine descrescătoare:

- Un nivel al toleranței de 59% se manifestă în înțelegerea individualității partenerului (în celelalte 41% dintre cazuri, ei „judecă” partenerul după propriul sistem de referință, privându-l de dreptul la manifestarea individualității);
- Nivelul toleranței greșelilor, a stângăciilor, sau a neplăcerilor cauzate neintenționat de către alții (elevi) este de 59%;
- Comunică cu partenerul, fără a avea tendința de a-l adapta la sine, în măsură de 56% (în celelalte 44% cadrele didactice manifestă tendința de-a adapta partenerul la sine);
- Cadrele didactice manifestă toleranță în adaptarea la caracterul, obișnuințele, montajele sau revendicările altor persoane într-o măsură de 55% (în 45% întâlnesc dificultăți de adaptare, manifestând intoleranță);

- Manifestă dorință și disponibilitate de-a înțelege și accepta individualitatea altor persoane într-o măsură de 53% (în celelalte 43% nu vor sau nu pot să înțeleagă/accepte poziția partenerului);
- Exprimă toleranță în aprecierea altor persoane fără a fi categorici și conservativi în proporție de 53% (au tendințe de-a fi neîndoienici într-o măsură de 47%);
- Nivelul toleranței și cel al intoleranței sunt aproape egale în ceea ce privește tendințele de modelare sau reeducare a partenerului; nivelul toleranței fiind totuși mai înalt cu 4%;
- Cel mai scăzut nivel al toleranței, specific eșantionului nostru (dar încadrându-se de asemenea în limitele valorilor medii) este de 48% și denotă faptul că cadrele didactice nu-și pot ascunde sau măcar estompa impresiile neplăcute apărute în confruntarea cu calitățile necomunicative ale partenerului, într-o proporție de 52%. Este un lucru absolut firesc în condițiile în care cadrul didactic așteaptă un feedback comunicațional la mesajul didactic transmis.

Tabelul 2.32. Corelația statistică *stabilitate emoțională -toleranță în comunicare*

		Scale ale toleranței în comunicare									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	total
SE/IE	r Pearson	0.29	0.23	0.27	0.15	0.10	0.10	0.26	0.08	0.20	0.27
	p	<0.001	0.001	<0.001	0.03	0.15	0.16	<0.001	0.3	0.01	<0.001

Datele din tabel relevă corelații semnificative din punct de vedere statistic între instabilitatea emoțională și neacceptarea altora, aprecierea subiectivă a celorlalți, prezența conservatismului în apreciere celorlalți, manifestarea impresiilor neplăcute în comunicarea cu ceilalți, neiertarea, adaptarea dificilă la alții și în final - nivelul general al intoleranței în comunicare. Astfel, creșterea nivelului instabilității emoționale va avea repercusiuni asupra intensificării intoleranței în comunicare în domeniile sus menționate.

Rezultatele generale ale respectivei probe investigative stabilesc 4 nivele ale toleranței: înalt, mediu, scăzut și neacceptare totală a celor din jur. Tabloul toleranței în comunicare specific cadrelor didactice din învățământul primar este prezentat în figura 2.25:

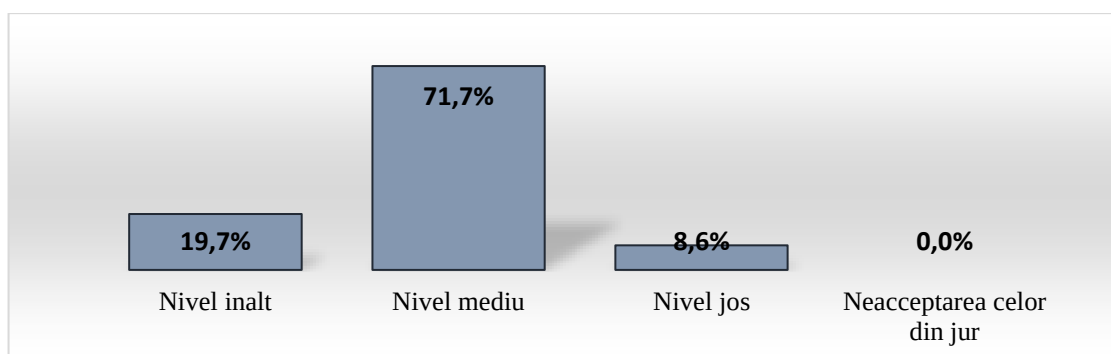


Fig. 2.25. Nivelul toleranței în comunicare a cadrelor didactice din învățământul primar

Cei mai mulți dintre respondenți (71,7%), prezintă un nivel mediu al toleranței în comunicare; 20% au un nivel înalt al toleranței, iar 8,6% prezintă valori scăzute ale toleranței în comunicarea cu alții. Neacceptarea totală a celor din jur este specifică pentru 0% dintre respondenți. Cu toate că rezultatele par a fi foarte frumoase, cele 8,6% cu un nivel scăzut al toleranței sunt totuși alarmante pentru un cadru didactic care lucrează cu copii din clasele primare. Pentru a înțelege mai bine care anume învățători se includ în acele 8,6%, să analizăm următoarea figură, 2.26:

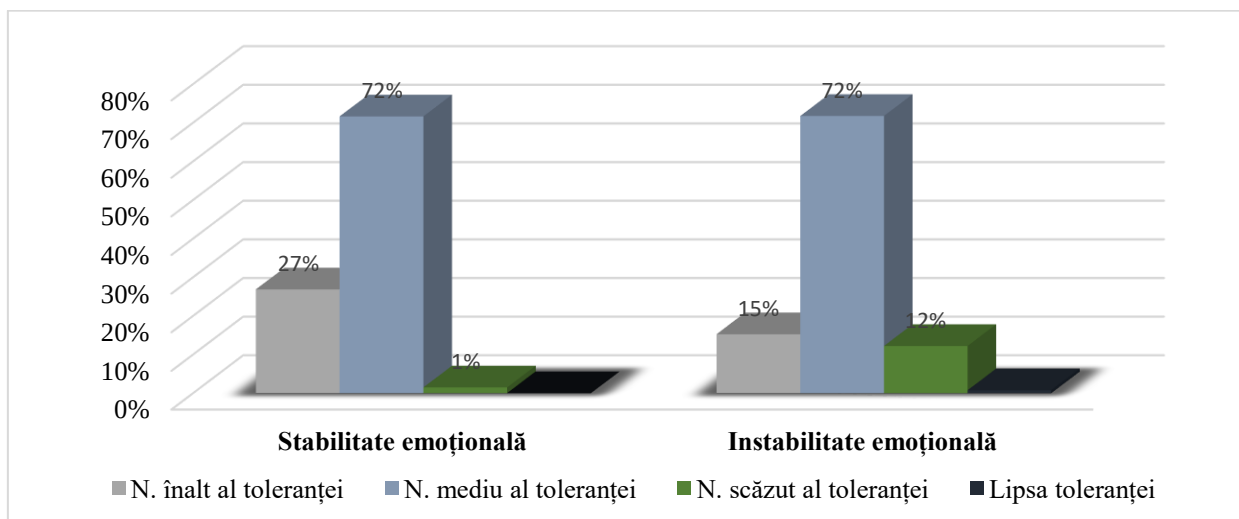


Fig. 2.26. Manifestarea toleranței în comunicare în dependență de stabilitatea emoțională a cadrelor didactice

Figura 2.26 prezintă relația dintre stabilitatea emoțională și toleranța în comunicare și ne răspunde foarte clar la întrebarea apărută mai sus: *Care categorie de cadre didactice manifestă un nivel scăzut al toleranței în comunicare?* Răspunsul era predictibil pentru noi: *cei instabili emoțional*. Dar nu toți, ci doar 12% dintre ei. Marea lor majoritate demonstrează un nivel mediu al toleranței, iar 15% sunt chiar foarte toleranți în comunicare. Rezultatele vin să confirme încă o dată faptul că o persoană cu un nivel crescut al neuroticismului se poate încadra foarte bine în mediul profesional. Iar consecințele instabilității emoționale se manifestă mai curând la nivel intrapersonal decât interpersonal.

Și pentru cei a căror personalitate se caracterizează prin stabilitate emoțională, tabloul era predictibil: 27% dintre ei au demonstrat un nivel înalt al toleranței în comunicare, iar marea majoritate, 72% - un nivel mediu al implicării toleranței în comunicare. Cu toate că nivelul scăzut este specific doar pentru 1% dintre cei stabili emoțional (ceea ce constituie o persoană), acest lucru a prezentat interes pentru noi. Considerăm că este vorba aici mai curând de rigiditate emoțională sau de o stabilitate bazată pe principii iraționale, decât de stabilitatea emoțională funcțională.

Întâlnită într-o asemenea proporție (la o singură persoană), considerăm că denotă mai curând o caracteristică socială și nicidecum o problemă profesională.

Pentru analiza diferențelor statistice dintre cele două categorii de cadre didactice în ceea ce privește toleranța în comunicare, a fost aplicat *testul t* pentru eșantioane independente, rezultatele fiind prezentate în tabelul 2.33.

Tabelul 2.33. Comparația statistică a toleranței în comunicare la CDSE și CDIE

Variabile	Media CDSE	Media CDIE	Diferența dintre medii	Testul t	Grade de libertate	p
Neacceptarea altora	6.52	7.32	-0.80	-2.08	122.33	0.039
Aprecierea subiectivă a celorlalți	5.57	6.55	-0.99	-2.18	138.18	0.031
Conservatism în apreciere	6.48	7.50	-1.02	-2.59	150.48	0.011
Manifestarea impresiilor neplăcute	7.49	8.04	-0.55	-1.43	134.46	0.155
Tendințe de reeducare a partenerului	6.91	7.45	-0.54	-1.15	141.25	0.252
Tendința de adaptare a altora la sine	6.39	6.72	-0.34	-0.81	156.49	0.417
Neiertare	5.58	6.41	-0.83	-1.87	137.59	0.050
Nesuportare a disconfortului partenerului	4.19	4.49	-0.30	-0.63	127.05	0.527
Adaptare dificilă la alții	5.87	7.17	-1.30	-2.86	149.93	0.005
Nivel general al toleranței în comunicare	54.85	61.67	-6.82	-2.64	139.77	0.009

Datele obținute indică existența diferențelor semnificative între cadrele didactice stabile emoțional și cele instabile emoțional în ceea ce privește: neacceptarea altora, aprecierea subiectivă a celorlalți, prezența conservatismului în aprecierea celorlalți, neiertarea, adaptarea dificilă la alții și în final, nivelul general al toleranței în comunicare. În fiecare dintre cazuri, cadrele didactice instabile emoțional prezintă valori numerice mai ridicate, care corespund unui nivel mai scăzut al toleranței în comunicare.

Cercetările autohtone în domeniul toleranței în comunicare confirmă importanța acestei calități în domeniul educațional, prezentând rezultate asemănătoare celor obținute de noi. Astfel, conform investigațiilor efectuate de Cojocaru-Borozan M. și Țurcan L. pe un eșantion de 40 profesori școlari și 60 studenți, orientarea emoțională pozitivă deține un rol important în manifestarea toleranței externe, iar nivelul toleranței pedagogice a profesorilor este considerabil mai înalt decât cel al studenților, prezentând următoarele valori: 30% dintre profesori (și 16,5% studenți) au un nivel înalt al toleranței, 50% profesori (și 33% studenți) - un nivel mediu, iar 20% dintre profesori (și 50,5% dintre studenți) se caracterizează printr-un nivel scăzut al toleranței pedagogice [110, p. 98].

Constatări conclusive ale cercetării stabilității emoționale a cadrelor didactice stabile/instabile emoțional:

- Cadrele didactice din învățământul primar manifestă o toleranță în comunicare încadrată în limitele valorilor medii (40-60%). Excepție face doar *tolerarea disconfortului partenerului*, domeniu în care respondenții prezintă cel mai înalt nivel al toleranței – 71%;
- Între stabilitatea emoțională și toleranța în comunicare există corelații semnificative statistic;
- Au fost stabilite relații de interdependență semnificative statistic între instabilitatea emoțională și: neacceptarea altora, aprecierea subiectivă a celorlalți, prezența conservatismului în aprecierea celorlalți, manifestarea impresiilor neplăcute în comunicarea cu ceilalți, neiertarea. Astfel, creșterea nivelului instabilității emoționale va influența intensificarea intoleranței în comunicare în domeniile sus menționate;
- Între cadrele didactice stabile emoțional și cele instabile emoțional există diferențe semnificative în ceea ce privește: neacceptarea altora, aprecierea subiectivă a celorlalți, prezența conservatismului în aprecierea celorlalți, neiertarea, adaptarea dificilă la alții și nivelul general al toleranței în comunicare. În fiecare dintre cazuri, cadrele didactice instabile emoțional prezintă valori numerice mai ridicate, care corespund unui nivel scăzut al toleranței în comunicare.

Analiza interacțiunii psihosociale a stabilității emoționale și satisfacției în muncă a cadrelor didactice din învățământul primar

În virtutea specificului profesional, cadrele didactice din învățământul primar sunt încadrate o bună parte a timpului în desfășurarea sau pregătirea diferitor activități educaționale. În asemenea condiții, considerăm că relația dintre stabilitatea emoțională și satisfacția în muncă este una de influență reciprocă și presupunem în demersul nostru investigativ, că cadrele didactice stabile emoțional vor prezenta un nivel mai înalt al satisfacției (fațetare, dar și generale) în muncă, comparativ cu CD cu un nivel al instabilității emoționale crescut.

Satisfacția în muncă este o stare emotivă pozitivă, care reiese 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 [107, p. 117]. Pentru evaluarea satisfacției în muncă la cadrele didactice din învățământul primar, am utilizat chestionarul cu același nume *Satisfacția în muncă*, elaborat de psihologul român Ticu Constantin în 2004 [106, p. 285]. Rezultatele obținute identifică 4 factori: remunerare și promovare (I), conducere și relații interpersonale (II), organizare și comunicare (III) și satisfacție generală (IV), toate acestea exprimând diferite aspecte ale satisfacției în muncă. Analiza satisfacției

generale în muncă a cadrelor didactice din învățământul primar denotă următorul tablou interpretativ:

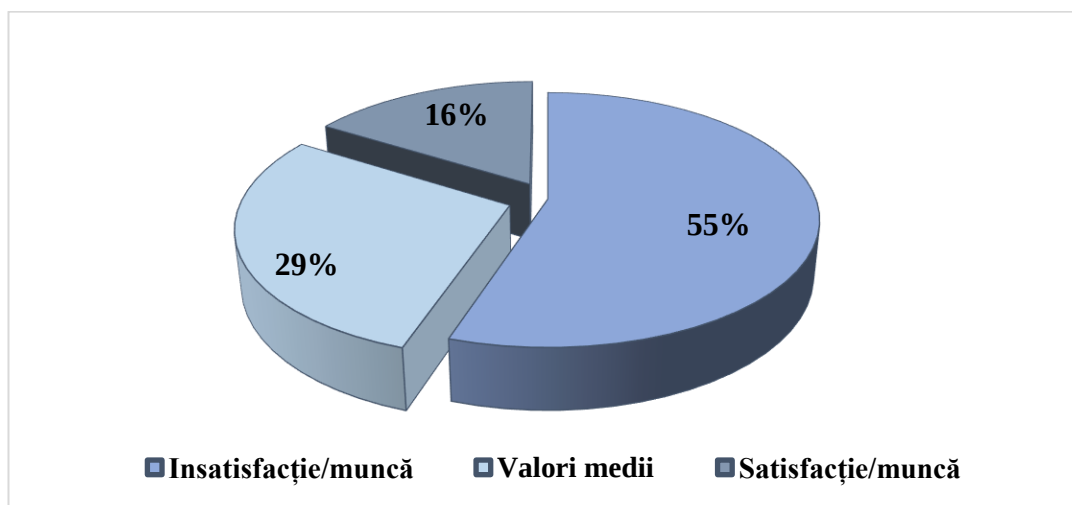


Fig. 2.27. Satisfacția generală în muncă a cadrelor didactice din învățământul primar

Satisfacția generală în muncă indică 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 materiale sau morale pe care le primește pentru activitatea prestată) și de climatul interpersonal în care își desfășoară munca (figura 2.27). Astfel:

- 55% dintre cadrele didactice din clasele primare nu sunt satisfăcuți în activitatea lor profesională (intensitatea satisfacției generale fiind foarte slabă (26%), sau slabă (29%);
- 29% dintre respondenți au obținut valori medii, ce semnifică o intensitate medie a satisfacției generale în activitatea profesională;
- 16% dintre respondenți sunt satisfăcuți de munca lor, respectiva caracteristică manifestându-se intens (la 13%) sau foarte intens (în doar 3% dintre cazuri).

Pentru a stabili natura relațiilor dintre satisfacția în muncă și stabilitatea emoțională, am utilizat *coeficientul de corelație Bravais-Pearson* (tabelul 2.34). Rezultatele au scos în evidență existența unei relații de interdependență semnificative, cu conotație negativă, dar slabe ca intensitate, între aceste două variabile ($r = -0.225$; $p = 0.011$). Astfel, creșterea instabilității emoționale este în măsură să contribuie la diminuarea satisfacției generale în muncă și/sau invers.

În literatura de specialitate întâlnim două abordări în conceptualizarea și măsurarea satisfacției în muncă: abordarea *globală*, care conceptualizează satisfacția generală în muncă și abordarea *particulară*, care examinează patternul de atitudini pe care o persoană le are față de diferite fațete ale muncii (în cazul nostru: remunerare și promovare, conducere și relații interpersonale, organizare și comunicare). Reprezentarea grafică a acestor fațete, numite în chestionar *factori ai satisfacției în muncă*, este reflectată în figura 2.28:

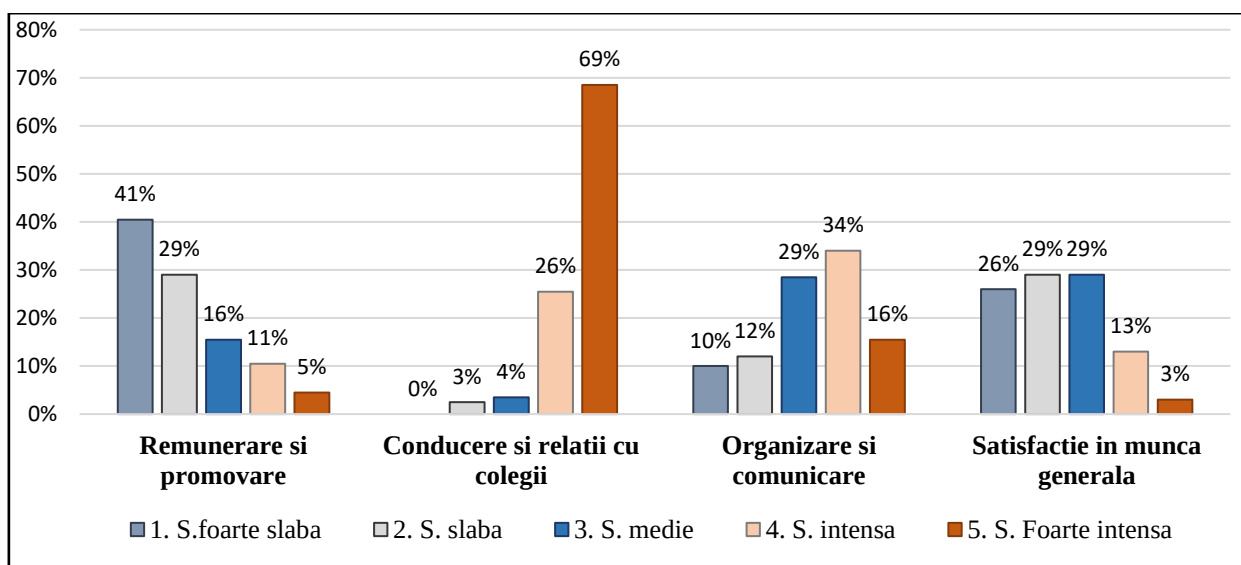


Fig. 2.28. Satisfacția în muncă a cadrelor didactice

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). Prin urmare, proporționalitatea satisfacției respondenților de remunerare și promovare în mediul didactic este: foarte slabă (40,5%), slabă (29%), medie (15,5%), intensă (10,5%) și foarte intensă (4,5%). În linii mari, 69,5% dintre CDÎP nu sunt satisfăcuți, 15,5% au un nivel mediu al satisfacției, iar 15% - sunt satisfăcuți de remunerarea și promovarea pe care le-o oferă munca în mediul educațional.

Se observă aici o discrepanță clară între dinamica cererii și a ofertei în profesiunea didactică. De obicei, perturbarea acestui „contract social” generează o emoționalitate foarte puternică. Respectiv, dacă considerăm că costurile sunt mult mai mari decât beneficiile, conotația emoționalității va fi negativă. În aceeași ordine de idei, când o organizație exterioară este mai atrăgătoare, oferind condiții materiale mai avantajoase, este foarte probabil că unii învățătorii își vor părăsi grupurile din care fac parte spre a se îndrepta spre ofertele mai tentante. Este și cazul migrației, fenomen foarte răspândit în R. Moldova, unde foarte multe cadre didactice își părăsesc locul de muncă, dar și țara, pentru a-și putea susține material familia.

Analiza statistică a relației dintre *stabilitatea emoțională* și datele obținute la scala *Remunerare și Promovare*, denotă lipsa unei relații de interdependență între aceste variabile (tabelul 2.34). Astfel, cu toate că mai mult de jumătate dintre respondenți sunt insatisfăcuți de remunerarea muncii profesionale, acesta nu este unul dintre factorii care influențează semnificativ stabilitatea emoțională.

Caracterul rezultatelor prezintă o schimbare pozitivă atunci când analizăm satisfacția angajaților în dependență de *Conducere și Relații interpersonale*. Marea majoritate a

respondenților demonstrează satisfacție intensă (25,5%) sau foarte intensă (68,5%) vizavi de climatul social și relațiile de muncă - atât sub aspectul relațiilor cu colegii sau cu șeful, cât și sub cel al atmosferei distinse, non conflictuale. 8,5% dintre CDÎP prezintă o satisfacție medie și doar 2,5% dintre ei nu sunt satisfăcuți de conducere și relații interpersonale. Mai mult, analiza statistică a relației dintre *stabilitatea emoțională* și *scala conducere și relații interpersonale* (tabelul 2.34), denotă existența unei relații de interdependență semnificative între aceste două variabile ($r = -0.253$, $p = 0,003$). Astfel, creșterea instabilității emoționale influențează diminuarea satisfacției în acest domeniu. Nivelul efectului însă nu este foarte puternic, fiind unul de stabilire a limitelor, iar poziționarea între limite este determinată practic de mediul sociocultural.

În contextul psihologiei sociale, manifestate la locul de muncă, astfel de relații denotă coeziune și compatibilitate integrală, fiind bazate pe toleranță, empatie și conformism. Cercetările sociale [116, p. 481] demonstrează că coeziunea are o valoare integrativă, gradul înalt de consens atins în grupurile solidare facilitând comunicarea, cooperarea și apariția sentimentelor de încredere care favorizează implicarea și învățarea. O posibilă explicație în acest sens ar fi și profilul predominant colectivist al poporului nostru, unde indivizii se definesc prin relațiile interpersonale pe care le au [48]; dar și teoria psihologiei evoluționiste, conform căreia „omul a evoluat pentru o societate în care indivizii cooperează” [49].

Următoarea scală, *Organizare și Comunicare*, exprimă insatisfacția angajatului (scoruri mici) sau satisfacția acestuia (scoruri mari) cu privire la modul în care munca sa este organizată și realizată, definirea sarcinilor, efortul depus, comunicare, feedback etc. Și acest factor oferă într-o bună măsură satisfacție cadrelor didactice din învățământul primar, jumătate dintre ei declarându-se satisfăcuți sau foarte satisfăcuți de organizarea și comunicarea didactică. 28% demonstrează o satisfacție medie, iar 22% se declară nesatisfăcuți de reformele educaționale frecvente care solicită abilități noi, de asigurarea cu mijloacele didactice necesare, de volumul mare de lucru care-i consumă tot timpul liber, de comunicarea defectuoasă cu unii părinți etc. Analizată statistic, relația dintre stabilitatea emoțională și *Organizare și comunicare*, se dovedește a fi semnificativă și interdependentă ($r = -0.329$, $p < 0.001$). Prin urmare, creșterea nivelului instabilității emoționale va avea repercusiuni asupra scăderii nivelului satisfacției în muncă în domeniul dat și/sau invers.

Tabelul 2.34. Analiza statistică a relației stabilitate emoțională – satisfacție în muncă

		Remunerare și promovare	Conducere și relații interspers.	Organizare și comunicare	Satisfacție generală
Stabilitate/ Instabilitate emoțională	r Pearson	0.047	-0.253	-0.329	-0.225
	p	0.507	0.003	<0.001	0.011

Abordarea satisfacției în muncă (fațetară, dar și generală) poate fi întâlnită și în rezultatele altor cercetări (inclusiv autohtone), precum:

- În lucrarea „Sursele stresului ocupațional și satisfacția profesională la angajați”, psihologii Potâng A. și Sârbu A., investigând un eșantion de contabili și vânzători, menționează: „Vânzătorii sunt mediu satisfăcuți de *remunerare și promovare* și *organizare și comunicare* profesională. În ceea ce privește conducerea și relațiile interpersonale, prezintă un nivel foarte intens al satisfacției (ca și cadrele didactice). Contabilii se declară insatisfăcuți atât de *organizare și comunicare*, cât și de *remunerare și promovare*. Însă, ca și vânzătorii și cadrele didactice din învățământul primar, ei sunt foarte satisfăcuți de *conducere și relațiile interpersonale* [88, p. 488];

- În lucrarea de doctorat „Studiul sindromului arderii emoționale la cadrele didactice universitate”, cercetătoarea Gorincioi V. menționează nivelul scăzut al satisfacției în muncă al profesorilor din universitate, repartizat doar pe trei nivele: *foarte slab, slab și mediu* [60, p.81].

Așadar, rezultatele comparative, având la bază același instrument de cercetare, prezintă satisfacția generală în muncă a vânzătorilor și a cadrelor didactice ca fiind una medie, cea a profesorilor universitari ca fiind de cele mai multe ori medie sau slabă, iar cea a contabililor – drept cea mai scăzută, manifestându-se cu o intensitate slabă.

Cercetătorul englez Blandford S. menționează, că satisfacția în muncă scăzută la cadrele didactice are drept cauze: senzația de supraîncărcare, lipsa posibilităților de a lua decizii, lipsa suportului tehnic, salariul mic, lipsa oportunităților de avansare și dezvoltare, politicile educaționale mereu în schimbare etc [197].

Cercetând relația dintre stabilitatea emoțională și satisfacția în muncă, noi considerăm că ea este una bilaterală, deci SE și satisfacția în muncă sunt două variabile care se influențează reciproc, direct și calitativ, astfel încât creșterea uneia dintre ele va contribui la schimbarea calitativă a celeilalte. Verificarea complexă a relației de influență reciprocă între stabilitatea emoțională și satisfacția în muncă ar fi posibilă într-un studiu longitudinal, noi însă ne vom rezuma la prezentarea: stabilității emoționale la cadrele didactice insatisfăcute/satisfăcute în munca lor (figura 2.29) și a satisfacției în muncă la CDÎP stabile/instabile emoțional (figura 2.30):

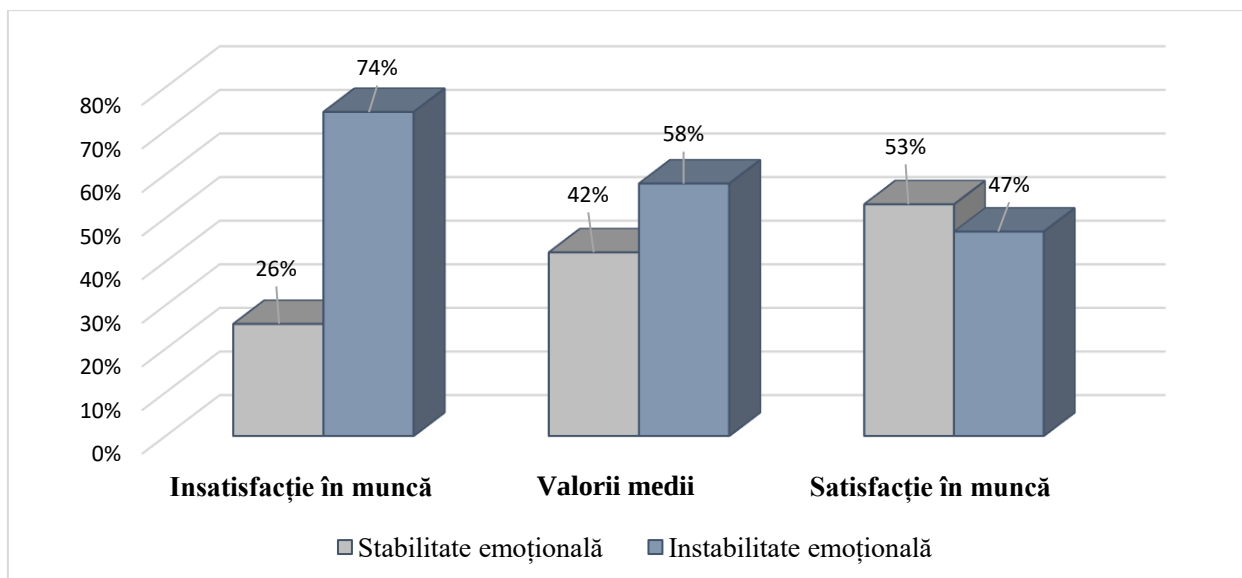


Fig. 2.29. Stabilitatea emoțională a cadrelor didactice din învățământul primar satisfăcute/insatisfăcute în munca lor profesională

Datele experimentale scot în evidență faptul, că 74% dintre CDÂP insatisfăcute profesional sunt și instabile emoțional, iar 24% (sau $\frac{1}{4}$) dintre ele se caracterizează prin stabilitate emoțională. Dintre cele ce au obținut valori medii ale satisfacției în muncă, 42% sunt stabile emoțional, iar 58% - instabile emoțional. Și în final, dintre respondenții satisfăcuți în munca profesională, 53% demonstrează stabilitate emoțională, iar 47% (aproape jumătate) se caracterizează totuși prin instabilitate emoțională (medie sau ridicată). Acest lucru poate fi explicat făcând apel la teoria lui Eysenck [205]: „Sub efectul stresului, aceste persoane sunt predispuse la tulburări nevrotice. Predispozițiile amintite nu se confundă însă cu adevărata depresiune nervoasă; un subiect cu instabilitate emoțională ridicată se poate adapta totuși în mod adecvat exigentelor muncii, ale vieții de familie etc.”.

Asemenea cercetători ca G. Johns, T. Constantin, M. Borg și alții [106, 125, 133, 198, 226], consideră însă, că anumiți oameni sunt predispuși, în virtutea personalității lor, să fie mai mult sau mai puțin satisfăcuți comparativ cu alții, deși condițiile obiective în care se află toți sunt similare. Astfel spus, sunt oameni care pe de o parte, independent de condiții, ajung să „pună suflet în ceea ce fac”, găsindu-și vocația în profesia pe care o exercită și declarându-se satisfăcuți profesional și, pe de altă parte, oameni care nu au niciodată sentimentul că fac ceea ce le place, deși schimbă mai multe locuri de muncă și chiar profesii, declarându-se mereu nemulțumiți. Prin urmare, putem deduce că stabilitatea emoțională influențează în mod direct satisfacția profesională. În contextul dat, aceleași date statistice (a satisfacției în muncă), grupate în dependență de stabilitatea emoțională (figura 2.30) pot contribui la aprofundarea înțelegerii fenomenului cercetat. Astfel, conform figurii 2.30, învățătorii stabili emoțional sunt: satisfăcuți în munca lor (24%), insatisfăcuți

(42%), iar 1/3 dintre ei demonstrează valori medii ale satisfacției în muncă. La celălalt pol, învățătorii cu un nivel mai înalt al instabilității emoționale sunt: insatisfăcuți de munca lor (62%), satisfăcuți (12%), iar ~1/4 dintre ei (26%) denotă valori medii ale satisfacției.

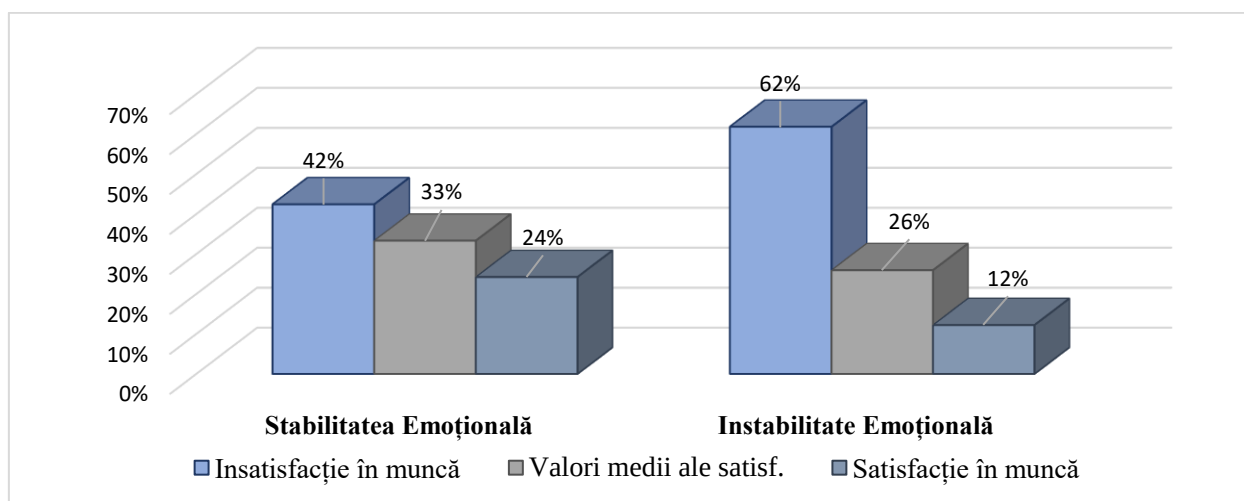


Fig. 2.30. Satisfacția în muncă a cadrelor didactice stabile/instabile emoțional

Analizând datele din figurile 2.29 și 2.30, observăm o relație de influență directă între instabilitate emoțională și insatisfacția în muncă, mai complexă decât în cazul relației stabilitate emoțională - satisfacție în muncă. În completarea acestei analize descriptive, vom prezenta și diferențele statistice înregistrate de către cadrele didactice stabile și cele instabile emoțional, în ceea ce privește satisfacția în muncă. Rezultatele au fost obținute cu ajutorul testului t pentru eșantioane independente și sunt prezentate în tabelul 2.35:

Tabelul 2.35. Diferențele statistice înregistrate de CDSE și CDIE în ceea ce privește satisfacția în muncă

Variabile	Media CDSE	Media CDIE	Diferența dintre medii	Testul t	Grade de libertate	p
Remunerare și promovare	3.16	3.16	0.00	0.01	115.62	0.993
Conducere și relații interpersonale	4.36	4.14	0.22	2.05	130.10	0.042
Organizare și comunicare	4.48	4.19	0.29	2.86	119.39	0.005
Satisfacție generală	3.91	3.75	0.16	1.95	115.71	0.050

Datele obținute indică existența unei diferențe semnificative ($p \leq 0,05$) între eșantioanele de cader didactice stabile emoțional și instabile emoțional vizând satisfacția în munca profesională la scalele *Organizare și comunicare*, *Conducere și relații interpersonale* și *Satisfacție generală*, respondenții stabili emoțional prezentând valori numerice mai ridicate. În ceea ce privește *Remunerarea și promovarea la serviciu*, ambele eșantioane demonstrează valori similare, care denotă insatisfacție.

Constatări conclusive ale analizei interacțiunii psihosociale a stabilității emoționale și a satisfacției în munca didactică:

- Deși condițiile obiective de muncă ale cadrelor didactice din învățământul primar sunt similare, satisfacția lor este diferită. Predominantă însă rămâne a fi insatisfacția în munca profesională, întâlnită la 55% dintre respondenți;
- Sursa majoră a insatisfacției o constituie remunerarea muncii și posibilitățile de promovare la serviciu, domeniu în care 70% dintre cadrele didactice din învățământul primar se declară insatisfăcute. Totuși, acesta nu este un factor capabil să influențeze semnificativ stabilitatea lor emoțională;
- Există o corelație negativă semnificativă între nivelul instabilității emoționale și cel al satisfacției generale în muncă, ea însă este slabă ca intensitate. Astfel, creșterea instabilității emoționale influențează diminuarea satisfacției în muncă. Nivelul efectului însă nu este foarte puternic, fiind unul de stabilire a limitelor, iar poziționarea între limite este determinată de contextul sociocultural;
- Există o diferență semnificativă între eșantioanele de cadre didactice stabile emoțional și instabile emoțional, în ceea ce privește satisfacția în munca profesională, la scalele: *Organizare și comunicare, Conducere și relații interpersonale și Satisfacție generală*; CDSE declarându-se mai satisfăcute. În ceea ce privește *Remunerarea și promovarea* la serviciu, satisfacția ambelor eșantioane este aceeași.

Limite și studii viitoare:

Nu există limite majore față de cele inerente oricărui demers științific. Pentru viitor, ar putea fi desfășurat un studiu longitudinal, în vederea stabilirii mai exacte a direcției de influență între satisfacția în muncă și stabilitatea emoțională. Un astfel de studiu ar putea să întărească sau să nuanțeze forța validității concluziilor formulate aici.

2.4. Profilurile social-psihologice ale cadrelor didactice stabile/instabile emoțional

Analiza rezultatelor experimentale a constituit o premisă oportună pentru conceptualizarea profilurilor psihosociale a cadrelor didactice stabile/instabile emoțional și a caracteristicii acestora prin prisma diferențelor semnificative înregistrate. Utilizând *testul t* pentru compararea a două eșantioane independente cu varianțe inegale, au fost evidențiate diferențele statistice dintre cadrele didactice stabile emoțional și cele instabile emoțional, rezultatele fiind prezentate în tabelul 2.36. Tabloul complex al comparării tuturor variabilelor implicate în cercetare poate fi consultat în Anexa nr. 3.

Tabelul 2.36. Diferențele semnificative între cadrele didactice stabile emoțional și cele instabile emoțional, participante la cercetare

Variabile	Media CDSE	Media CDIE	Diferența dintre medii	Testul t	Grade de libertate	p
Inadaptabilitate	79,97	91,27	-11,30	-2,86	127,01	0,005
Falsitate	13,51	15,09	-1,58	-2,06	148,55	0,041
Neacceptarea altora	18,04	19,96	-1,92	-1,99	116,66	0,049
Disconfort emoțional	15,61	19,76	-4,14	-3,47	125,39	< 0,001
Control intern	55,43	59,38	-3,95	-2,47	111,20	0,015
Control extern	17,12	20,52	-3,40	-2,75	131,74	0,007
Supunere	17,18	20,12	-2,94	-3,59	130,71	< 0,001
Escapism	12,04	13,92	-1,88	-2,75	160,44	0,007
Confort emoțional	60,65	53,37	7,28	3,25	112,41	0,002
Tendențe dominatorii	52,20	48,12	4,08	2,02	121,05	0,046
Stabilitate emoțională	11,55	17,88	-6,33	-18,84	123,46	< 0,001
Neacceptarea altora	6,52	7,32	-0,80	-2,08	122,33	0,039
Aprecieri subiectivă a altora	5,57	6,55	-0,99	-2,18	138,18	0,031
Conservatism în apreciere	6,48	7,50	-1,02	-2,59	150,48	0,011
Neiertare	5,58	6,41	-0,83	-1,87	137,59	0,053
Adaptare dificilă la alții	5,87	7,17	-1,30	-2,86	149,93	0,005
Toleranța în comunicare	54,85	61,67	-6,82	-2,64	139,77	0,009
Epuizare/Burnout	23,24	26,46	-3,22	-2,75	146,13	0,007
Depersonalizare/Burnout	8,16	10,17	-2,01	-2,60	118,74	0,010
Valori totale/Burnout	5,93	6,68	-0,75	-3,20	117,02	0,002
Interviul de angajare la serviciu/ Comportament cotidian	19,85	21,98	-2,13	-2,02	121,09	0,045
Conducere și relații interspers./Satisfacție în muncă	4,36	4,14	0,22	2,05	130,10	0,042
Organizare și comunicare/ Satisfacție în muncă	4,48	4,19	0,29	2,86	119,39	0,005
Satisfacției generale în muncă	3,91	3,75	0,16	1,95	115,71	0,050
Activitate și productivitate /Stres organizațional	9,43	10,31	-0,87	-2,22	119,54	0,028

În continuare, ne-am propus să prezentăm descrierea calitativă a variabilelor cantitative prezentate mai sus, urmărind elucidarea particularităților psihosociale ale stabilității emoționale și identificarea impactului său nemijlocit în mediul profesional al cadrelor didactice din învățământul primar.

Tabelul 2.37. Profilurile psihosociale ale cadrelor didactice stabile/instabile emoțional și caracteristica lor prin prisma diferențelor semnificative înregistrate

Variabila cercetată	Cadre didactice stabile emoțional	Cadre didactice instabile emoțional
Inadaptabilitate	Nivel mediu sau scăzut al inadaptabilității	Nivel preponderent mediu al inadaptabilității, manifestat prin dificultăți resimțite în realizarea reacțiilor de răspuns capabile să perturbeze integrarea în condițiile schimbătoare ale mediului social
Falsitate	Nivel mediu sau înalt al sincerității în procesul testării	Nivel preponderent mediu al sincerității, care poate fi explicat și printr-un nivel înalt al dezirabilității sociale
Neacceptarea altora	Nivel mediu sau scăzut al neacceptării altora	Nivel preponderent mediu al neacceptării altora, semnificând evaluări rigide ale altor sisteme valorice, cu implicarea redusă a empatiei și toleranței
Disconfort emoțional	Un nivel mediu și scăzut al disconfortului emoțional resimțit	Nivel mediu al prezenței stărilor emoționale disfuncționale în raport cu propria persoană sau cu ceilalți, determinat de lipsa dorinței de acceptare și/sau schimbare
Locus of control	Sunt ambivalenți, preponderent internaliști	Cel mai frecvent sunt internaliști, dar pot fi și preponderent externaliști
Supunere	Nivel mediu al supunerii	Valori medii și înalte la scala supunerii, reprezentând tendința de-a asculta, de-a rezolva sarcinile impuse de cineva considerat autoritate, chiar dacă nu coincid cu propriile interese
Escapism	Valori medii și scăzute ale escapismului	Valori preponderent medii, caracterizate prin prezența tendinței de evadare din realitatea vieții sociale, fugă sau evitare a situațiilor problematice
Confort emoțional	Pentru CDSE este specific un nivel al confortului emoțional de 61%, asociat fiind cu predominanța unor stări plăcute, emoțional confortabile	Nivelul confortului emoțional este egal cu 53%
Tendințe dominatorii	În 53% dintre cazuri au tendința de-a prelua conducerea în rezolvarea sarcinilor, punându-și interesele personale pe prim plan	În 47% dintre situații manifestă tendințe dominatorii
Toleranță în comunicare	Nivel mediu și înalt al toleranței în comunicare	Nivel mediu al toleranței, care implică: aprecierea subiectivă a altora, prezența conservatismului în comunicare, neacceptarea altora, nedorința de-a le ierta greșelile, adaptarea mai dificilă la alții
Epuizare emoțională	Nivel mediu al epuizării emoționale	Nivel înalt al epuizării emoționale, care implică vidarea emoțională a persoanei, pierderea energiei și a motivației, apariția frământărilor și a tensiunilor, perceperea muncii ca pe o corvoadă
Depersonalizare	Nivel mediu al depersonalizării	Nivel mediu și înalt al depersonalizării, asociat fiind cu apariția atitudinilor impersonale, de detașare față de cei avuți în grijă, de respingere sau de stigmatizare a acestora
Sindromul Burnout	Nivel preponderent mediu al burnout-ului	Nivel mediu și înalt al sindromului burnout

Control emoțional	Nivel mediu și înalt al controlului emoțional	Nivel preponderent mediu al controlului emoțional în mediul profesional
Satisfacție în muncă	Satisfacție preponderent medie, sunt mai satisfăcuți decât CDIE în ceea ce privește: conducerea și relațiile cu colegii, organizare și comunicare și satisfacția generală în muncă	Satisfacția generală în muncă este slabă sau medie
Stres profesional	Valori medii ale rezistenței la stresul profesional, toleranță crescută la stres (comparativ cu CDIE) în domeniul <i>Activitate și productivitate</i>	Nivel mediu al rezistenței la stresul profesional

Analiza diferențelor dintre aceste două eșantioane ne permite determinarea impactului real (de zi cu zi) a stabilității emoționale în activitatea profesională (dar și personală) a cadrelor didactice din învățământul primar. Astfel, stabilitatea emoțională implică:

- *Un nivel optimal al adaptării social-psihologice.* În condițiile transformărilor sociale, marcate de frecvente reforme educaționale, când învățământul primar este considerat o verigă educațională fundamentală, un nivel înalt al ASP al cadrului didactic va asigura racordarea învățământului la cerințele societății, implementarea principiilor învățării pe tot parcursul vieții și desigur comunicarea eficientă cu discipoli;
- *Un nivel înalt al toleranței în comunicare*, care înseamnă: „o viziune largă” (George Eliot), „un semn de putere” (Dalai Lama) și desigur, evitarea multor conflicte interpersonale. Aceste calități sunt foarte importante în profesiile ce presupun interacțiunea umană permanentă;
- *Nivelul ridicat al confortului emoțional* specific CDSE se transmite, de obicei, și elevilor, iar ei vin cu plăcere la școală. În consecință, crește succesul școlar, iar părinții sunt mai liniștiți/satisfăcuți;
- *Un cadru didactic stabil emoțional este autentic și deschis către acceptarea altora*, el este capabil să înfrunte, să depășească situațiile stresante și nu evită greutățile întâmpinate;
- *Învățătorul stabil emoțional deține mecanisme de control ale epuizării emoționale și depersonalizării*, nepermițându-le să-i acapareze personalitatea, dar și munca didactică. Evident, în asemenea condiții și succesele profesionale vor fi mult mai mari;
- *Nivelul mediu și înalt al controlului emoțional al CDSE presupune posibilitatea utilizării diverselor modalități de gestiune emoțională în diferite situații profesionale*, atât sub aspect didactico-metodologic, cât și comunicațional-relațional;
- *Stabilitatea emoțională contribuie la prevenirea sindromului burnout*, asigurând astfel bunăstarea profesională, dar și sănătatea fizică și psihică a cadrelor didactice;
- *Un cadru didactic stabil emoțional își poate lăsa grijile la serviciu.* El pleacă acasă liniștit, echilibrat și, de obicei, nu-și împovărează familia cu problemele profesionale. Deci, poate fi un bun familist;

- În condițiile în care educația este percepută „drept instrumentul crucial de creștere a competitivității economice și a calității vieții personale și sociale” [98, p.44], un nivel optimal al stabilității emoționale a cadrului didactic din învățământul primar are repercusiuni pozitive asupra calității vieții discipolilor săi și a familiilor acestora, contribuind astfel la bunăstarea socială și economică a țării.

2.5. Concluzii la capitolul 2

Rezultatele cercetării particularităților psihosociale ale stabilității emoționale a cadrelor didactice din învățământul primar pot fi sintetizate în următoarele concluzii:

✓ Stabilitatea emoțională a cadrelor didactice din învățământul primar nu prezintă diferențe statistice semnificative comparativ cu stabilitatea emoțională a cadrelor didactice ce activează în gimnazii și/sau licee;

✓ Printre determinanții stabilității emoționale, capabili să-i influențeze dinamica, se numără mediul în care locuiesc și își desfășoară activitatea profesională cadrele didactice și vechimea în muncă. Astfel, cadrele didactice din mediul urban se caracterizează printr-un nivel mai înalt al stabilității emoționale comparativ cu cadrele didactice din mediul rural. În ceea ce privește vechimea în muncă, au fost înregistrate corelații semnificative pozitive între creșterea vechimii în muncă și instabilitatea emoțională. Această influență însă, este slabă ca intensitate și dependentă de contextul sociocultural. Ipoteza, conform căreia vârsta cronologică constituie un factor determinant al stabilității emoționale, nu a fost confirmată. Cu toate că au fost obținute diferențe la compararea grafică a diferitor categorii de vârstă, analiza statistică a variabilelor a scos în evidență lipsa unei relații de interdependență semnificativă;

✓ Impactul homeostatic al stabilității emoționale determină corelația semnificativă între variabilele *instabilitate emoțională* și *stres organizațional*. Creșterea nivelului instabilității emoționale condiționează intensificarea epuizării emoționale, a depersonalizării și a sindromului *burnout* în general, CDIE înregistrând valori mai înalte. Influența instabilității emoționale își amplifică intensitatea în asociere cu *tipul A* de personalitate, contribuind la dezvoltarea unui nivel mediu sau înalt al sindromului *burnout*. La fel, s-a identificat impactul stabilității emoționale în controlul intensității manifestării reacțiilor emoționale, cadrele didactice stabile emoțional demonstrând un nivel mai înalt al controlului emoțional în mediul profesional. Astfel, ipoteza cu numărul 3 a demersului constatativ, a fost confirmată;

✓ Contribuția adaptativă a stabilității emoționale a cadrelor didactice din învățământul primar rezidă în creșterea nivelului adaptabilității, a confortului emoțional, a tendințelor de-a prelua conducerea în rezolvarea sarcinilor, a locului controlului intern și a acceptării individualității altor

persoane. Între cadrele didactice stabile și instabile emoțional, au fost înregistrate diferențe semnificative în ceea ce privește: inadaptabilitatea, falsitatea, neacceptarea altora, disconfortul emoțional, controlul extern, supunerea și escapismul. În fiecare dintre cazuri, CDIE au înregistrat valori numerice mai ridicate, fapt ce denotă un nivel mai scăzut al adaptării lor social-psihologice. Prin urmare, ipoteza cu numărul 2 a demersului investigativ, vizând impactul adaptativ al stabilității emoționale, a fost confirmată;

✓ Creșterea instabilității emoționale influențează diminuarea satisfacției în muncă. Între nivelul instabilității emoționale și cel al satisfacției generale în muncă a fost identificată o corelație negativă semnificativă. Nivelul efectului însă nu este foarte puternic, fiind unul de stabilire a limitelor, iar poziționarea între limite este determinată de contextul sociocultural. Între eșantioanele de cadre didactice stabile emoțional și instabile emoțional există o diferență semnificativă în ceea ce privește satisfacția în munca profesională la scalele: *Organizare și comunicare, Conducere și relații interpersonale și Satisfacție generală*; CDSE prezentând un nivel mai înalt. În ceea ce privește *Remunerarea și promovarea* la serviciu, satisfacția ambelor eșantioane este similară;

✓ Între stabilitatea emoțională și toleranța în comunicare, ca calitate importantă a profesiei didactice, există o relație de consonanță interdimensională, statistic semnificativă. Între cadrele didactice stabile emoțional și cele instabile emoțional există diferențe semnificative în ceea ce privește: neacceptarea altora, aprecierea subiectivă a celorlalți, prezența conservatismului în apreciere, neiertarea, adaptarea dificilă la alții și în final, nivelul general al toleranței în comunicare. În fiecare dintre cazuri, CDIE prezintă valori numerice mai ridicate, care corespund unui nivel mai scăzut al toleranței în comunicare;

✓ Identificare particularităților psihosociale ale stabilității emoționale a determinat conceptualizarea profilurilor cadrelor didactice stabile emoțional și instabile emoțional, contribuind la stabilirea impactului stabilității emoționale în activitatea profesională a CDÎP.

3. CADRUL FORMATIV AL OPTIMIZĂRII STABILITĂȚII EMOȚIONALE A CADRELOR DIDACTICE DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR

3.1. Dimensiunile valorificării strategiilor psihologice de dezvoltare a stabilității emoționale a cadrelor didactice din învățământul primar

Analiza rezultatelor cercetării empirice a stabilității emoționale a cadrelor didactice din învățământul primar a scos în evidență numărul mare de respondenți (66%), cu un nivel mediu sau ridicat al instabilității emoționale, dar și impactul pozitiv al stabilității emoționale în performanța profesională. Investigarea particularităților psihosociale ale stabilității emoționale au confirmat posibilitatea dezvoltării acestora pe parcursul întregii vieți, fapt ce-a constituit un indiciu formativ semnificativ. Astfel, în elaborarea demersului formativ, am pornit de la premisa că, *problematica stabilității emoționale* a cadrelor didactice, în pofida abordărilor epistemologice și praxiologice prezentate de cercetători din diverse domenii de-a lungul timpului, oferă în continuare, poate azi mai mult decât altădată, posibilitatea și necesitatea unor noi deschideri analitice, investigative și formative, care să contribuie la dezvoltarea unui nivel optimal al stabilității emoționale.

Mediul educațional este un cadru profesional specific, care solicită o gamă extinsă de capacități și implicare continuă. Datorită stabilității emoționale ca caracteristică esențială a personalității, în condiții emoțional-solicitante este facilitată tranziția la un nou nivel de activitate psihică. Are loc o astfel de restructurare a funcțiilor reglatorii, de stimulare și executive, care să permită păstrarea și chiar creșterea eficienței activității. Contribuția funcțională a stabilității emoționale este determinată de asemenea indicii ca: analiza și evaluarea corectă a situației; luarea deciziilor optime; coerența și corectitudinea acțiunilor în vederea realizării obiectivelor propuse; reglarea emoțională și controlul comportamental: acuratețea și exactitatea mișcărilor, volumul, tempoul și expresivitatea vorbirii; lipsa tulburărilor vizibile la nivelul aspectului exterior: expresie a feței, privire, mimică, pantomimică etc. [179, p. 9].

Scopul demersului formativ rezidă în elaborarea, implementarea și validarea experimentală a *Programului de optimizare a nivelului funcțional al stabilității emoționale a cadrelor didactice*.

Ipoteza de lucru propusă în cadrul demersului formativ este: *Presupunem că implementarea programului formativ va contribui la optimizarea stabilității emoționale a cadrelor didactice din învățământul primar*. Totuși, ținând cont de impactul determinantilor interni în formarea stabilității emoționale, de specificul cultural-educativ al țării noastre, de lipsa programelor școlare/universitare de formare a competențelor emoționale; toate acestea analizate fiind prin prisma psihologiei sociale, dar și evoluționiste, considerăm că diferențele obținute nu

vor fi foarte mari. Putem însă afirma cu certitudine că cunoștințele și abilitățile acumulate pe parcursul programului formativ, vor contribui în timp, la bunăstarea emoțională, profesională și socială a fiecăruia dintre cadrele didactice participante la training.

În vederea realizării scopului demersului formativ s-a implementat următorul algoritm de lucru:

1. Selectarea metodelor și tehnicilor formative, orientate spre valorificarea/optimizarea/dezvoltarea componentelor stabilității emoționale;
2. Selectarea grupurilor experimental și de control, constituite din cadre didactice cu un nivel mediu sau înalt al instabilității emoționale;
3. Implementarea programului formativ în grupul experimental, utilizând metoda trainingului;
4. Desfășurarea diagnosticării repetate a stabilității emoționale a cadrelor didactice participante la training, în scopul evaluării validității programului formativ;
5. Diagnosticarea repetată a stabilității emoționale la membrii grupul de control și compararea rezultatelor obținute.

De ce am optat pentru metoda trainingului?

În cadrul trainingului, persoana poate asimila competențe noi, poate experimenta diferite modele de reacții emoționale, comportamentale și atitudinale, cu colegii de training. Expunerea realizată de fiecare membru al trainingului a problemelor cu care se confruntă (a ideilor, opiniilor, trăirilor, anxietăților, frustrărilor etc.), analiza și conceptualizarea (circumscrierea cât mai exactă) a acestora în grup și de către grup, constituie esența procesului formativ, ale cărui rezultate se pot concretiza în modificarea calitativă a nivelului funcțional al stabilității emoționale și schimbarea adaptativă optimală a personalității fiecărui membru al grupului [19, p. 11]. Grupul reflectă societatea în miniatură și poate scoate la iveală asemenea factori ascunși ca: presiunea partenerilor, influența socială, conformismul etc. În mare parte, în grup se modelează sistemul de relații și interacțiuni caracteristic pentru viața reală, ceea ce permite participanților să vadă și să trăiască într-o formă *concentrată* astfel de evenimente, esența cărora nu este evidentă în viața de zi cu zi. Dacă în mod obișnuit însușirea, experimentarea unor modalități noi de reacționare poate fi asociată cu riscul neînțelegerii, neacceptării sau chiar pedepsei, atunci grupul de training se prezintă ca un „poligon psihologic” unde încercăm să învățăm modele noi de comportament, să ne schimbăm atitudinea față de sine și față de ceilalți – și toate acestea într-o atmosferă de bunăvoință, acceptare și sprijin reciproc.

Obiectivele programului formativ:

- Înțelegerea de către participanți a semnificației stabilității emoționale și a interferențelor sale psihosociale în activitatea profesională;
- Prezentarea și implementarea tehnicilor de dezvoltare a stabilității emoționale și/sau diminuare a nivelului instabilității emoționale, implicând: formarea abilităților de recunoaștere și înțelegere a propriilor emoții, a capacității de reflecție, a reglării emoționale; dezvoltarea gândirii flexibile și a toleranței în comunicare, înțelegerea rolului convingerilor raționale în activitatea profesională, dar și în viața de zi cu zi;
- Conștientizarea de către participanții la training a importanței voinței și motivației, dar și a unei bune pregătiri profesionale în vederea gestionării emoționale în mediul profesional și a diminuării nivelului instabilității emoționale;
- Însușirea și valorificarea competențelor concrete (în situații concrete), strategice (în dependență de felul situației se alege cea mai potrivită modalitate de comportament) și dispoziționale (dispoziția să corespundă situației), caracteristice stabilității emoționale.

În linii mari, participanții la training urmează: *sa vrea sa facă, să știe cum să facă și să poată face.*

Principii științifice valorificate în dezvoltarea experimentală a stabilității emoționale
[179, 58]:

Principii general-psihologice:

Principiul determinismului: Dezvoltarea stabilității emoționale se bazează pe determinismul *mediat, de tip interacționist*, în care cauzele sau influențele externe *interacționează* și sunt procesate prin intermediul condițiilor interne, a căror complexitate și pondere în condiționarea rezultatului final se amplifică de la un nivel evolutiv la altul, atât în filogeneză, cât și în ontogeneză. Potrivit schemei interacționist-circulare, pe măsură ce se formează și se consolidează, diferitele verigi sau componente psihice se includ în mulțimea condițiilor interne, participând activ la procesarea influențelor externe ulterioare. Așa se face că unul și același stimul poate produce diferite reacții emoționale în diverse stadii de dezvoltare ale unuia și aceluiaș individ.

Principiul condiționării social-istorice și istorico-culturale. Nivelul stabilității emoționale este influențat de factorii socioculturali și istorico-culturali. Aceștia se concretizează, pe de o parte, în *produsele obiectivate* ale activității de cunoaștere, de creație și practice a generațiilor anterioare (tezaurul spiritual și material), iar pe de altă parte, în *acțiunea educațională* specifică, care se exercită asupra individului, încă de la naștere, de către societate (familie, școală, instituții profesionale, mass-media, opinia publică).

Principiul reflectării și modelării informaționale, permite trecerea de la aspectele de suprafață, situațional-accidentale ale lucrurilor, la dezvăluirea determinațiilor și relațiilor lor esențiale; de la individual, particular - la general, universal. Modelarea informațională presupune o succesiune ordonată de transformări și operații de extragere, codificare, transmisie, recodificare și decodificare a semnalelor ce desemnează însușiri, stări, relații etc. ale obiectelor externe, considerate drept surse de informație.

Principiul acțiunii și al unității conștiință – activitate, care afirmă complementaritatea și convertibilitatea reciprocă în succesiunea secvențelor temporare, a subiectivului și a obiectivului, reciprocitatea proceselor de interiorizare și de exteriorizare, echilibrul dintre trăirile interioare și manifestările lor exterioare. Implementarea acestui principiu în cadrul trainingului va favoriza achiziționarea, educarea noilor modalități de exprimare emoțională și evitarea somatizării emoțiilor negative.

Principiul sistemicității presupune, că stabilitatea emoțională trebuie abordată sistemic, incluzând "elemente aflate într-o relație non întâmplătoare", de unde rezultă o urgență specifică și ireductibilă. Întrucât orice sistem se delimitează în raport cu un anumit mediu, cercetarea sa trebuie să se facă în relația lui cu acest mediu. În cazul nostru, ne vom referi concret la componentele emoțională, volitivă, motivațională și intelectuală ale stabilității emoționale și valorificarea lor în mediul profesional concret – cel didactic.

Principii specifice activității de training:

- *Principiul activismului.* În training persoanele participă la diferite activități. Foarte eficiente sunt activitățile care presupun implicarea simultană a tuturor membrilor grupului. Principiul dat se bazează pe ideea foarte cunoscută în psihologia experimentală, conform căreia omul însușește 10% din ceea ce aude, 50% din ceea ce vede, 70% din ceea ce vorbește și 90% din ceea ce face.

- *Principiul cercetării creative.* Esența acestui principiu constă în faptul că în timpul trainingului, participanții însușesc cunoștințe noi și cel mai important, descoperă (sau redescoperă) particularități și resurse personale. Reieșind din acest principiu, sarcina moderatorului constă în selectarea, construirea și organizarea acelor modele situaționale, care vor permite membrilor grupului să conștientizeze, aprobe și antreneze posibilități noi de reacționare în situații emoțional-solicitanțe, care vor contribui la menținerea unui nivel optimal al stabilității emoționale.

- *Principiul comunicării parteneriale*, prevede respectarea intereselor, emoțiilor și sentimentelor celorlalți. Implementarea acestui principiu creează în grup o atmosferă de securitate, încredere, deschidere, care permite participanților să experimenteze comportamente noi, fără frica erorilor sau stigmatizării sociale.

Principiul confidențialității presupune păstrarea informației în cadrul grupului. Acest principiu asigură încrederea participanților și atmosfera de sinceritate. Acordul cu referire la menținerea confidențialității se stabilește în cadrul unei discuții colective, devenind o normă a activității grupului.

Pentru realizarea obiectivelor propuse în cadrul demersului formativ, au fost utilizate o serie de **metode psihologice** [164, 169, 179], printre care:

1. Metode de lucru cu evenimente din trecut (din experiența anterioară trainingului):

- *Metoda regresiei* (readucerea în actualitate a unei experiențe neplăcute din trecut, în scopul schimbării atitudinii față de ea. Se combină cu conturarea unei experiențe pozitive).

- *Metoda schimbului de experiență* (actualizarea unui episod din trecut în cadrul discuției colective, pentru a scoate în evidență și alte păreri sau posibile variante de comportament. Astfel, protagonistul înțelege că problemele și trăirile sale nu sunt unice și nici cele mai mari, privindu-și problema „cu alți ochi”).

- *Psihodrama*, scoate în evidență lumea interioară a participanților (amintiri, vise, relații, fantasme etc.) Dând viață situațiilor problematice, psihodrama facilitează stabilirea unui echilibru între exigențele intrapsihice și cerințele realității, prin redescoperirea și antrenarea resurselor de spontaneitate și creativitate ale persoanei. Omul devine actorul propriei vieți, un scenariu care se scrie *in vivo*. Aici individul se întâlnește cu resursele, îndoielile, dorințele, blocajele și visele sale, pe care le explorează într-un cadru securizant.

2. Metode de lucru cu evenimentele care se desfășoară în timpul trainingului. Sarcina acestui grup de metode este să asigure *întâlnirea* participanților la training cu situații neașteptate, noi, necunoscute.

- *Metoda centrării pe momentul prezent*. Este important ca participanții să învețe să-și trăiască prezentul, să înțeleagă ce simt în acest moment, la ce se gândesc, ce senzații au apărut în corp și unde anume etc. Deci, participanții trebuie să învețe să trăiască aici și acum, nu să transfere trăirile din trecut și să le repete în prezent.

- *Metoda reflecției de grup*, presupune discuția comună și analiza evenimentelor care se desfășoară în grup, cu scopul stimulării schimbărilor calitative individuale și colective.

- *Metoda edificării dispoziționale*, ce implică jocuri de rol, proceduri sociometrice etc., permițând fiecărui participant să găsească o modalitate de îmbinare a componentelor emoționale și raționale, să *împace* tendința de autoafirmare cu cea a constrângerilor sociale. Are loc conștientizarea ponderii *Eului* personal în raportul cu alții, este înțeleasă dependența de „partenerii de joc”. Se lucrează la valorificarea stimei de sine, autoeficacității etc.

3. *Metode de lucru cu evenimente "construite"* care nu se regăsesc în experiența personală a participanților, dar ar putea fi întâlnite în viitor.

- *Metoda autoexprimării simbolice*, orientată spre proiectarea și modelarea (în spațiu psihologic) a unei viziuni noi asupra lumii, asupra propriei persoane. În acest scop, pot fi utilizate meditațiile, desenele proiective, alcătuirea de povești, programarea neurolingvistică, crearea obiectelor din nisip, lut, plastilină, hârtie sau stofă etc. Un rol mare îi revine aici imaginației, care poate contribui la modificarea stării psihologice a persoanei, rezolvarea conflictelor interne și externe, gestionarea comportamentului. Prin intermediul acestei metode se pot depăși și rezistențele individuale. Evenimentele construite în imaginația noastră pot avea, în timp, o conotație praxiologică pronunțată.

- *Metoda rezolvării de grup a problemelor*. Discuția colectivă poate scoate în evidență și chiar modifica unele montaje, stereotipuri sau prejudecăți ale membrilor grupului. Participanților li se oferă posibilitatea să vadă problema din diferite părți, să însușească mai multe modalități de depășire/rezolvare a ei, ceea ce va contribui la consolidarea capacității de menținere a nivelului funcțional al stabilității emoționale în situațiile profesionale stresante. Parte componentă a acestei metode poate fi și *brainstormingul*, care stimulează discuția în grup a unor situații mai dificile. Funcția sa de bază ar fi aici, generarea unor modalități noi, dar eficiente, de comportament emoțional într-o situație concretă. Astfel, sunt notate toate ideile, care mai apoi sunt discutate, grupate în conformitate cu particularitățile contextuale și selectate cele mai potrivite. *Reguli necesare a fi respectate aici:* non-evaluare, non-apreciere, non-critică, egalitate, autonomie în exprimarea ideilor.

- *Metoda operaționalizării*. Trainingul prezintă oportunitatea de „a repeta comportamentul însușit” în diferite situații, deplasându-l astfel în viața reală. Metoda respectivă este orientată spre exersarea rezolvării unor sarcini instrumentale, ce țin de experimentarea activităților reale, acordându-se atenție fiecărei etape în parte, urmărindu-se atingerea scopurilor concrete, fapt ce va contribui, în final, la diminuarea nivelului instabilității emoționale al participanților.

3.2. Prevederi structurale ale demersului formativ

În procesul elaborării programului formativ ne-am ghidat de obiectivele generale ale cercetării, selectând conținuturi și activități, orientate spre dezvoltarea unui nivel optimal al stabilității emoționale și diminuarea instabilității emoționale. Astfel, **curriculumul de activități** include următoarele module de intervenție:

1. Familiarizarea participanților cu problematica stabilității emoționale, cu componentele sale constitutive și caracteristicile funcționale; conștientizarea rolului stabilității emoționale în activitatea profesională, dar și în viața de zi cu zi [13, 13, 20, 22, 23, 24];

2. Dezvoltarea componentei emoționale a stabilității emoționale. În cadrul acestui modul, participanții la training vor învăța să-și conștientizeze propriile emoții și să însușească modalități de reglare a lor; să înțeleagă starea emoțională a interlocutorului și să manifeste empatie și toleranță în relația cu el; să învețe să fie echilibrați emoțional și chiar - să fie fericiți [19, 56, 66, 77, 125, 141, 184, 233, 235];

3. Consolidarea componentelor volitivă, motivațională și intelectuală a stabilității emoționale. Tehnicile din acest modul sunt orientate spre dezvoltarea capacităților de a lua decizii în situații emoțional solicitante, antrenarea efortului volitiv în scopul autoreglării emoționale; amplificarea controlului intern și asumarea responsabilității pentru propriile decizii; dezvoltarea motivației pentru reziliența emoțională și pentru realizarea cu succes a obiectivelor activității, indiferent de obstacolele întâlnite; conștientizarea de către participanți a importanței unei bune pregătiri profesionale în menținerea unui nivel optimal al stabilității emoționale, a rolului instruirii continue și a experienței profesionale în evitarea stărilor de neuroticism. Modulul dat include și tehnici orientate spre diminuarea nivelului instabilității emoționale prin transformarea gândurilor iraționale în raționale [47, 66, 122, 128, 139, 141, 142, 174, 234];

4. Dezvoltarea reflecției, care se manifestă ca o legătură inversă sincronă, bazându-se pe poziția internă a individului și permițând conexiunea resurselor cu caracter emoțional, volitiv, intelectual și motivațional ale personalității, în vederea consolidării unui nivel optimal al stabilității emoționale;

5. Relaxarea, ca una dintre metodele importante de menținere a stabilității emoționale funcționale în situații stresante. Modulul dat are drept scop însușirea modalităților de relaxare, prin controlul conștient al tonusului fizic și mintal, în vederea calmării tensiunilor interne și consolidarea echilibrului fizic, mintal și emoțional al participanților la training. Tehnicile de relaxare utilizate presupun eliberarea de emoțiile negative acumulate și atingerea unei stări de armonie între minte și corp [19, 122, 141, 147, 167, 169, 170, 174, 183, 195];

6. Modulul de încheiere, orientat spre consolidarea cunoștințelor și abilităților dobândite. Bazându-se pe reflecție, poate fi organizat atât la sfârșitul ședințelor, cât și la sfârșitul trainingului sub forma unor tehnici generalizatoare. Implică de asemenea și realizarea feedback-ului, schimbul de impresii despre emoțiile și gândurile apărute în timpul lucrului în grup, formularea concluziilor derivate din mesajul tehnicilor aplicate [56, 105, 122, 125, 139, 141, 174, 182, 235].

Astfel, în rezultatul participării la training, cadrele didactice vor avea posibilitatea:

Să cunoască:

- Specificul influenței emoțiilor asupra performanțelor profesionale și sociale;
- Particularitățile manifestării propriilor emoții, dar și a emoțiilor altor persoane;
- Rolul competențelor emoționale și nemijlocit, al stabilității emoționale, în menținerea stării de sănătate;
- Modalitățile principale de optimizare a stabilității emoționale.

Să poată:

- Să poată recunoaște, înțelege și analiza atât propriile emoții, cât și emoțiile celorlalți;
- Să însușească și să poată utiliza modalități eficiente de reglare emoțională;
- Să analizeze corect și detășat situația emoțional solicitantă întâlnită;
- Să fie tolerant și empatic în comunicare;
- Să selecteze strategii constructive de comportament în situații emoțional solicitante;
- Să demonstreze flexibilitate în gândire și comportament, în scopul menținerii unui nivel optimal al stabilității emoționale și al realizării cu succes a obiectivelor propuse în situații stresante.

Structura ședințelor trainingului

La elaborarea programului formativ, ne-am condus de indicațiile metodice cu privire la organizarea și desfășurarea trainingurilor psihologice [19, 122, 128, 139, 141, 164, 167, 174, 180, 183]. Astfel, tematica trainingului a fost structurată în 12 ședințe a câte 2 ore, desfășurate în perioada 1 noiembrie 2016 - 10 ianuarie 2017. La ședințe au participat 14 cadre didactice cu vârsta cuprinsă între 25-62 ani și stagiul de muncă de 3-41 ani. Structura fiecărei ședințe, respectând rigorile științifice [139, p. 233], a inclus următoarele elemente esențiale:

Tabelul 3.1. Structura ședinței de training

Elementul trainingului	Scopuri
1. Etapa preliminară, salutul	Crearea atmosferei de lucru în grup, bazată pe încredere reciprocă și acceptare necondiționată.
2. „Gimnastica emoțională”	Organizarea unui climat emoțional favorabil și stimularea activismului grupului în vederea obținerii unor rezultate productive.
3. Conținutul de bază al ședinței	Prezentarea, explicarea și desfășurarea tehnicilor de lucru, având drept scop optimizarea componentelor stabilității emoționale.
4. Reflecții asupra activităților	Reflecția poate fi emoțională (ce anume mi-a plăcut și de ce?) și cognitivă (ce am învățat nou, ce concluzii mi-am făcut?)
5. Încheierea ședinței	Ședința se finalizează cu <i>exerciții de adio</i> , pot fi folosite și aplauzele.

Programul integral al optimizării stabilității emoționale poate fi consultat la sfârșitul lucrării, în Anexa 2.

3.3. Evaluarea validității programului de optimizare a stabilității emoționale a cadrelor didactice din învățământul primar

În cadrul demersului formativ am avut drept ipoteză faptul, că implementarea programului formativ, va contribui la creșterea nivelului stabilității emoționale a cadrelor didactice din învățământul primar. Pentru verificarea ipotezei, a fost desfășurat experimentul formativ, la care au participat 14 cadre didactice cu un nivel mediu sau înalt al instabilității emoționale. În scopul evaluării obiective a rezultatelor, a fost selectat și un grup de control, incluzând de asemenea, 14 cadre didactice din învățământul primar, având și ei nivelul mediu sau înalt al instabilității emoționale. Analiza statistică utilizând *testul Mann-Whitney U* pentru compararea a două eșantioane independente, a confirmat faptul că între grupul experimental și cel de control nu există diferențe statistice semnificative (figura 3.1):

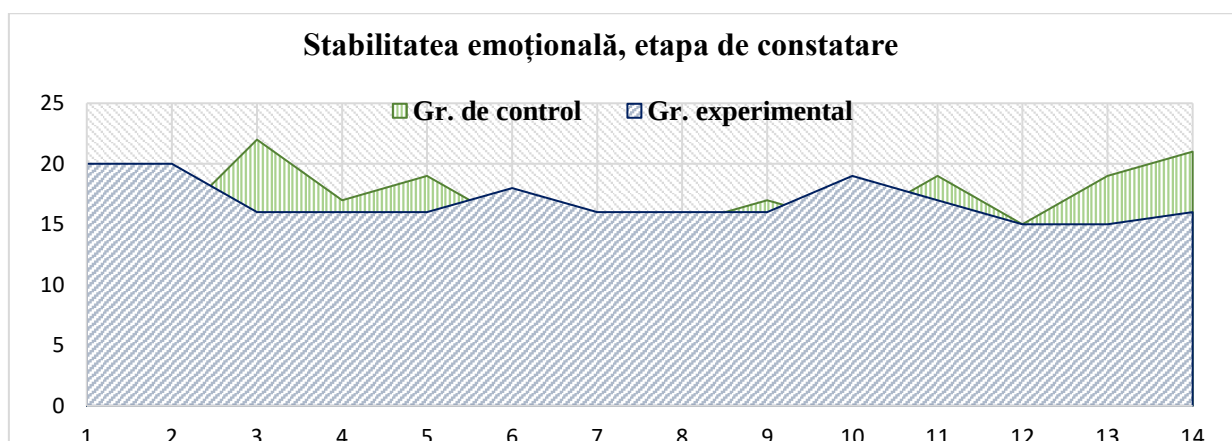


Fig. 3.1. Nivelul stabilității emoționale în grupurile experimental și de control, la etapa de constatare.

În figura 3.1, sunt prezentate rezultatele comparației variabilei centrale a cercetării noastre, *stabilitatea emoțională*, la etapa de constatare. Rezultatele tuturor celorlalte variabilelor implicate în testare pot fi analizate detaliat în tabelul 3.2.

După finalizarea programului formativ, în cadrul grupului experimental a fost efectuată testarea repetată (implicând aceleași instrumente de cercetare ca și în cazul testării inițiale). În scopul respectării principiului obiectivismului în cercetare, re-testarea a fost efectuată peste 10 zile după finalizarea trainingului, și nu imediat, pentru a exclude faptul că răspunsurile au fost exprimate sub influența imediată a programului formativ. Tot în același timp, fără careva intervenții psihologice, a fost efectuată re-testarea și în cadrul grupului de control.

Tabelul 3.2. Semnificația diferențelor dintre grupul experimental și grupul de control (etapa testare)

Variabile/ Testare	Mann-Whitney (W)	Prag de semnificație (p)	
Acc.altii	44,50	0,013	*
C. Intern	60,00	0,079	
Stabilit. em	96,50	0,944	
Boico2	75,50	0,299	
Epuiz. Em.	107,00	0,678	
cotid2	73,00	0,249	
cotid3	51,00	0,027	*
cotid4	70,00	0,197	
cotid5	68,00	0,167	
cotid6	58,00	0,065	
cotid7	68,50	0,175	
cotidTotal	71,50	0,223	
stresFlex	77,00	0,329	

Tabelul 3.3. Semnificația diferențelor dintre grupul experimental și grupul de control (etapa re-testare)

Variabile/ Re-testare	Mann-Whitney (W)	Prag de semnificație (p)	
Acc.altii	32,50	0,002	*
C. Intern	46,50	0,017	*
Stabilit. em	17,50	< 0.001	*
Boico2	52,50	0,035	*
Epuiz. Em.	52,50	0,036	*
cotid2	40,50	0,008	*
cotid3	56,50	0,049	*
cotid4	45,00	0,015	*
cotid5	31,00	0,002	*
cotid6	50,00	0,026	*
cotid7	41,00	0,009	*
cotidTotal	41,00	0,009	*
stresFlex	44,50	0,012	*

Analiza rezultatelor testării și re-testării în grupul experimental

În scopul evaluării eficienței programului de optimizare a stabilității emoționale a cadrelor didactice din învățământul primar, a fost efectuată analiza comparativă a rezultatelor testării și re-testării în cadrul grupului experimental, reprezentarea grafică a căroră este redată în figura 3.2 (Tabelul complet poate fi consultat în Anexa 3). În cele ce urmează, vom analiza modificările nivelului stabilității emoționale, datorate influenței demersului formativ. La fel, vom determina modalitatea în care activitățile programului formativ au influențat și celelalte variabile ce stabilesc o corelație pozitivă semnificativă cu stabilitatea emoțională (vezi capitolul II al lucrării).

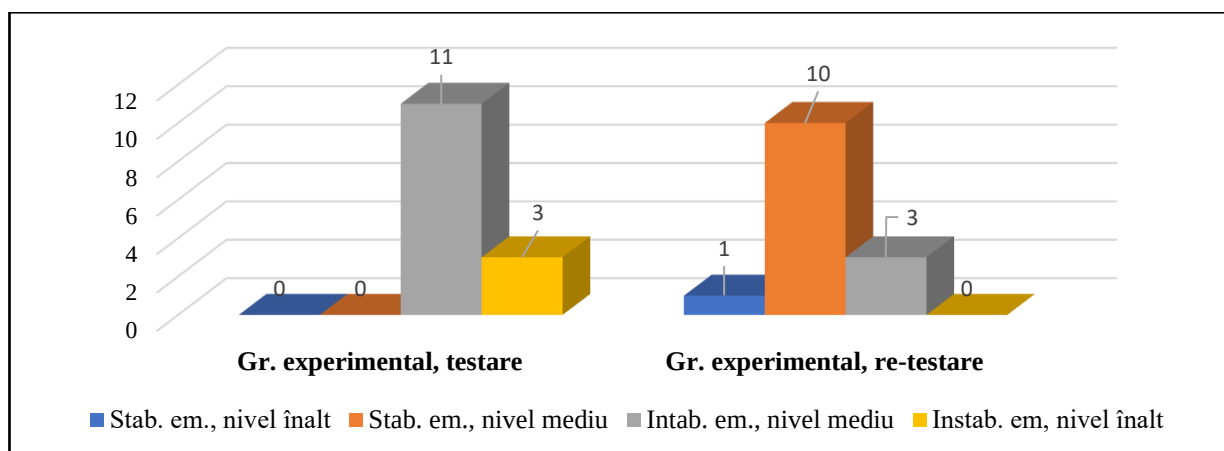


Fig. 3.2. Nivelul stabilității emoționale în grupul experimental, etapa testare și re-testare.

Astfel, la etapa de constatare, 11 dintre cadrele didactice care urmau să participe la programul formativ, aveau un nivel mediu al instabilității emoționale, iar pentru 3 dintre ei era caracteristic nivelul înalt al instabilității emoționale. Niciunul dintre respondenți nu se caracteriza prin stabilitate emoțională. După participarea la programul formativ, tabloul s-a îmbunătățit în mod considerabil, înregistrându-se următoarele rezultate (figura 3.2): 13 dintre cele 14 persoane au urcat o treaptă în ierarhia stabilității emoționale, iar o persoană – chiar două trepte (din cele 3 posibile). Așadar, rezultatele re-testării prezintă 10 cadre didactice cu un nivel mediu al stabilității emoționale, 1 cadru didactic - stabil emoțional, iar 3 - având un nivel mediu al instabilității emoționale. Nivelul înalt al instabilității emoționale nu a fost depistat la niciunul dintre membrii grupului experimental, la etapa re-testării. Valorile numerice specifice scalei stabilității emoționale în grupul experimental la etapa testării și re-testării sunt reprezentate grafic în figura 3.3:

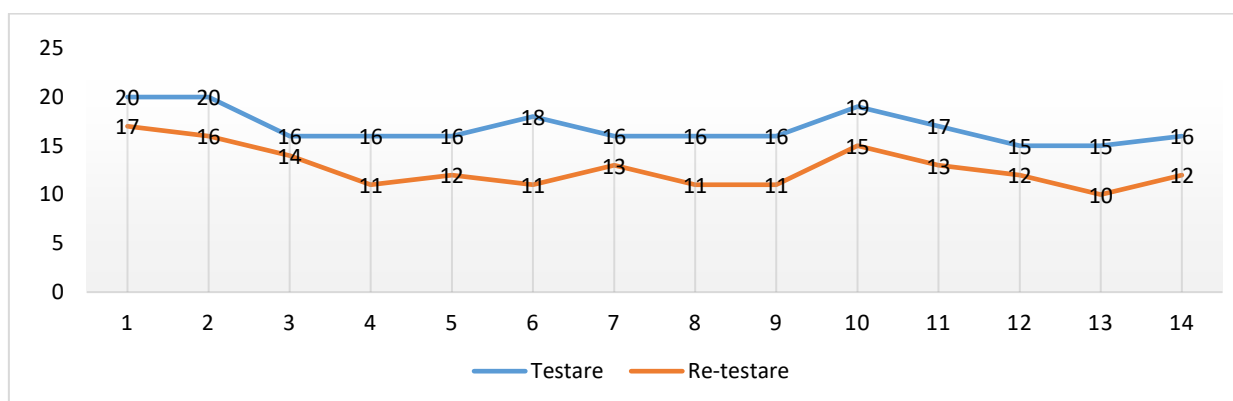


Fig. 3.3. Valorile numerice caracteristice stabilității emoționale a grupului experimental la etapa testării și re-testării

Rezultatele obținute în cadrul experimentului formativ, vin să confirme validitatea ipotezei conform căreia, *determinanții biologici, interni, foarte importanți firește, constituie un soi de prețare, o „normă de răspuns”, adică ei stabilesc anumite limite posibile ale dezvoltării stabilității emoționale, iar poziționarea între aceste limite este condiționată practic de contextul sociocultural. Limitele însă fiind destul de largi, factorilor externi le revine un rol important în dezvoltarea stabilității emoționale.* Implementarea demersului formativ exemplifică și nuanțează posibilitatea de modificare calitativă și cantitativă pozitivă a nivelului stabilității emoționale, cu ajutorul determinanților externi. Am păstrat însă în vizor și contribuția importantă a factorilor biologici: doar 1 persoană a urcat 2 niveluri în ierarhia stabilității emoționale (dintre cele 3 posibile), la ceilalți participanți modificările au înregistrat creșteri pe un singur nivel. Totuși, potrivit schemei interacționist circulare [58], pe măsură ce se formează și se consolidează, diferitele verigi sau componente psihice se includ în mulțimea condițiilor interne, participând activ la procesarea influențelor externe ulterioare. Așa se face că unul și același stimul poate produce

reacții emoționale diferite în diferite stadii de dezvoltare ale aceluiași individ. De aceea, considerăm că rezultatele obținute, consolidate în timp la nivel individual sau de grup, pot fi menținute, interiorizate și chiar amplificate.

Pentru confirmarea eficienței programului formativ, am comparat rezultatele grupului experimental cu cele ale grupului de control (ambele grupuri înregistrând distanțe temporale similare între etapa testării și re-testării). Rezultatele obținute de grupul de control sunt reflectate în figura 3.4. Analizând rezultatele testării repetate în grupul de control, observăm și aici unele modificări, dovadă a faptului că nivelul stabilității emoționale nu este unul predefinit, fix, ci se poate modifica sub influența diferitor factori. Astfel, în grupul de control, două dintre persoanele cu un nivel mediu al instabilității emoționale au demonstrat valori caracteristice stabilității emoționale, iar o persoană cu un nivel înalt al instabilității emoționale se caracterizează în prezent prin valori mai scăzute, corespundente nivelului mediu al instabilității emoționale.

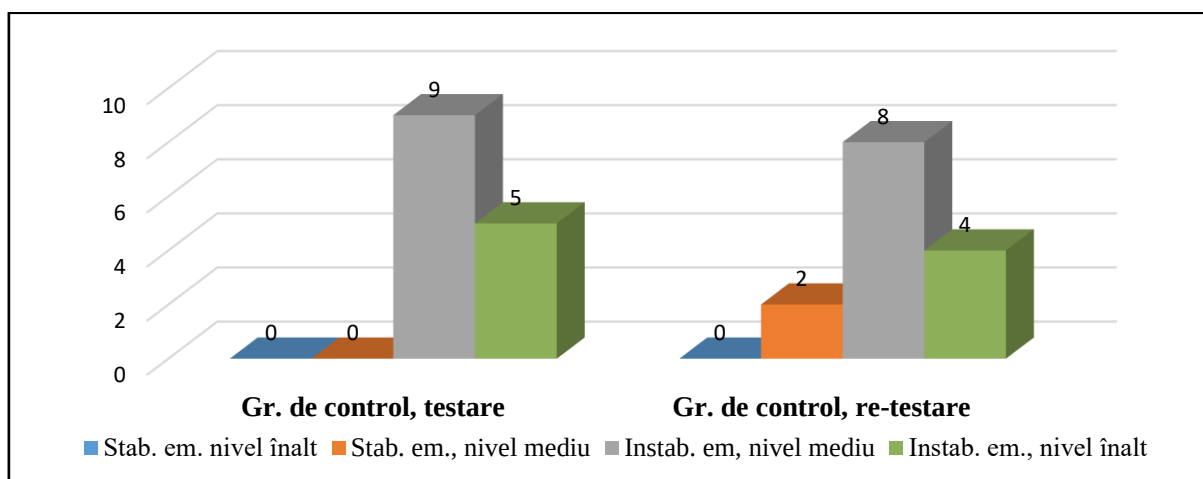


Fig. 3.4. Nivelul stabilității emoționale în grupul de control, etapa testare și re-testare.

Repartizarea numerică a valorilor caracteristice stabilității emoționale în cadrul testării și re-testării în grupul de control, este ilustrată grafic în figura 3.5.

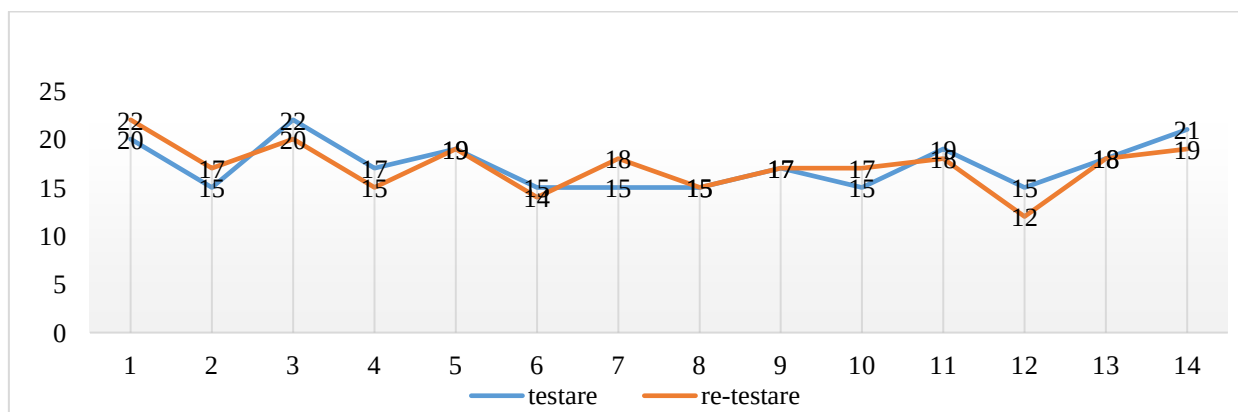


Fig. 3.5. Valorile numerice caracteristice stabilității emoționale a grupului de control, la etapa testare și re-testare

Pentru constatarea diferențelor semnificative existente între grupul experimental și cel de control, a fost efectuată analiza statistică a datelor, cu ajutorul *testul Wilcoxon* pentru compararea a două eșantioane dependente, rezultatele fiind expuse în tabelul 3.4.

Tabelul 3.4. Compararea nivelului stabilității emoționale a grupurilor experimental și de control la etapa testării și re-testării

		Wilcoxon (V)	Prag de semnificație (p)
Stabilitate emoțională	Grup experimental	105,00	< 0.001
Stabilitate emoțională	Grup de control	29,00	0, 876

Datele din tabel indică existența diferențelor statistic semnificative în grupul experimental și lipsa diferențelor semnificative în grupul de control. Acest fapt validează contribuția programului de dezvoltare a stabilității emoționale, valorificând contribuția sa formativă în grupul experimental.

Analiza pertinentă a răspunsurilor oferite de cadrele didactice din grupul experimental la *Chestionarul Eysenck*, a făcut posibilă evidențierea componentelor stabilității emoționale ce au suferit modificări calitative în rezultatul programului formativ. Printre ele se numără: *dispoziție mai stabilă, fără schimbări frecvente; diminuarea stărilor de iritabilitate nejustificată; atenuarea stărilor de anxietate prin abordarea viitorului într-o manieră optimist-realistă*. Majoritatea respondenților au declarat că *nu mai sunt frământați de sentimente de inferioritate, nu se simt jigniți atunci când primesc o critică constructivă; sunt mai puțin preocupați de gândul că ar fi putut face mai bine anumite lucruri; chiar dacă se simt indispuși fără motive neîntemeiate, știu cum să iasă din această stare; au devenit mai încrezuți în sine, mai toleranți în comunicare și mai puțin nervoși*. Au fost și persoane care au indicat *îmbunătățiri ale somnului prin gestionarea gândurilor obsesive*.

Pentru investigarea aprofundată a impactului demersului formativ, am considerat oportun să analizăm dacă și variabilele ce stabilesc corelații statistic semnificative cu stabilitatea emoțională (vezi Capitolul II și Anexa 3), au înregistrat modificări calitative în rezultatul programului formativ. Astfel, am analizat diferențele statistice dintre rezultatele investigației inițiale și repetate în grupul experimental, a adaptării social-psihologice, a toleranței în comunicare, a stresului organizațional, a sindromului *burnout* și a satisfacției în muncă. Evaluarea diferențelor a fost efectuată aplicând *testul Wilcoxon* pentru compararea a două eșantioane dependente, iar rezultatele sunt prezentate în tabelul 3.4.

Tabelul 3.4. Evaluarea diferențelor dintre testare și re-testare, **grupul experimental**

Grupul experimental	Wilcoxon (V)	Prag de semnif. (p)	
Inadaptabilit.	88,00	0,026	*
Falsitate -	80,50	0,013	*
Neacc./altora	75,50	0,035	*
Conf. Emoț.	16,50	0,075	
Disconf. Em.	49,00	0,028	*
adaptabilitate	5,50	0,008	*
internalitate	17,00	0,046	*
Confort emoț.	15,50	0,036	*
Stabilitate em.	105,00	< 0.001	*
boico1	36,00	0,010	*
boico2	28,50	0,469	
boico3	57,00	0,031	*
boico4	69,00	0,015	*
boico5	48,00	0,032	*
boico6	77,00	0,026	*
boico7	28,00	0,016	*
boico9	50,00	0,012	*
boicoTotal	81,00	0,013	*
Burnout_epuiz	95,50	0,007	*
cotid1	78,00	0,002	*
cotid2	55,00	0,005	*
cotid4	81,50	0,012	*
cotid5	48,00	0,036	*
cotid6	45,00	0,007	*
cotid7	76,00	0,003	*
cotidTotal	103,00	0,002	*
stresExt	50,50	0,013	*
stresFlex	52,50	0,010	*
stresActiv	39,00	0,046	*
stresTotal	81,50	0,012	*

Tabelul 3.5. Evaluarea diferențelor dintre testare și re-testare, **grupul de control**

Grupul de control	Wilcoxon (V)	Prag de semnif. (p)	
Inadaptabil.	49,00	0,806	
Falsitate -	29,50	0,836	
Neacc. /alt.	17,00	0,280	
Conf. Em.	0,00	0,011	*
Discon. Em.	16,00	0,778	
adaptabilitate	40,00	0,695	
internalitate	29,50	0,837	
Confort emoț.	19,00	0,676	
Stabilitate em.	29,00	0,876	
boico1	36,00	0,787	
boico2	19,00	0,032	*
boico3	34,50	0,142	
boico4	20,00	0,227	
boico5	48,50	0,449	
boico6	50,00	0,874	
boico7	35,00	0,750	
boico9	55,50	0,043	*
boicoTotal	47,00	0,530	
Burnout_epuiz	23,50	0,122	
cotid1	62,50	0,064	
cotid2	47,00	0,212	
cotid4	52,00	0,050	*
cotid5	19,50	0,124	
cotid6	52,00	0,645	
cotid7	29,50	0,837	
cotidTotal	67,00	0,362	
stresExt	26,50	0,552	
stresFlex	37,00	0,717	
stresActiv	28,00	0,381	
stresTotal	27,00	0,195	

Variabilele care au înregistrat diferențe statistice în urma desfășurării experimentului formativ, sunt marcate cu steluță (*). Vom încerca să analizăm felul în care s-au modificat aceste variabile, ținând cont de diferența dintre medii sau mediane la etapele testării și re-testării (Tabelul integral poate fi consultat în Anexa 3). Astfel, putem observa o creștere semnificativă a mediilor acelor variabile care stabileau o corelație directă cu stabilitatea emoțională și o scădere a mediilor

variabilelor care stabileau o corelație semnificativă cu instabilitatea emoțională. Mai exact, s-au înregistrat valori mai mici la etapa re-testare pentru: inadaptabilitate, falsitate, neacceptarea altora, disconfort emoțional, control extern, lipsa toleranței în comunicare; epuizare emoțională; controlul emoțional (unde valorilor scăzute le este specific un nivel mai înalt al controlului). Valori scăzute au fost înregistrate și pentru stresul resimțit în mediul profesional. La toate celelalte variabile (adică adaptare, internalitate, confort emoțional și stabilitate emoțională) au fost consemnate creșteri valorice semnificative.

Există însă și unele variabile care nu au suferit modificări esențiale. Printre ele se numără: tendințele de supunere, escapism, componenta *depersonalizare* a sindromului *burnout* și satisfacția în muncă. Cu toate că se află într-o relație de interdependență cu stabilitatea emoțională, acestea nu au înregistrat diferențe semnificative în urma implementării programului formativ. Considerăm însă, că menținut în timp, nivelul crescut al stabilității emoționale va avea neapărat repercusiuni pozitive și asupra domeniilor respective.

Modificările calitative a variabilelor, consemnate în experimentul formativ, ne conduc spre următoarele **constatări conclusive**:

1. Stabilitatea emoțională nu este un fenomen izolat, ci se află într-o interacțiune permanentă cu diferite caracteristici psihosociale ale personalității cadrului didactic din învățământul primar;
2. Creșterea nivelului stabilității emoționale influențează pozitiv și semnificativ adaptarea social-psihologică, toleranța în comunicare, reducerea epuizării emoționale, controlul emoțional în unele situații profesionale și rezistența la stresul profesional.

Pentru evaluarea pertinencei programului formativ, vom analiza și rezultatele testării repetate în grupul de control (tabelul 3.5). Cu toate că și aici au fost înregistrate mai multe diferențe ale mediilor variabilelor la etapa testării și re-testării, semnificative însă sunt doar patru: a crescut confortul emoțional; aprecierea obiectivă a altora; au crescut capacitățile adaptative în interacțiune cu alți oameni și controlul emoțional în timpul susținerii lecțiilor publice. Astfel, analiza rezultatelor re-testării într-un grup similar celui experimental (grupul de control), constituie o dovadă în plus a faptului că rezultatele re-testării în grupul experimental sunt datorate în cea mai mare parte programului formativ de optimizare a stabilității emoționale. În această ordine de idei, validitatea programului formativ desfășurat în grupul experimental devine tot mai evidentă, totuși, ca un ultim argument ne-am propus și compararea rezultatelor dintre cele două eșantioane la etapa testării repetate. (Să ne amintim că la testarea inițială nu au fost înregistrate diferențe semnificative). Semnificația diferențelor dintre grupul experimental și grupul de control la etapa testării repetate a fost analizată statistic utilizând *testul Mann-Whitney U*, pentru compararea a două eșantioane independente, rezultatele fiind prezentate în tabelul 3.3. Astfel, datele din tabel

relevă existența diferențelor semnificative (marcate cu semnul *) între cele două grupuri la etapa testării repetate. Astfel, cadrele didactice din grupul experimental: au un nivel mai înalt al stabilității emoționale, acceptă mai ușor individualitatea altor persoane, atribuie mai frecvent comportamentului său o cauzalitate internă, tind să aprecieze obiectiv oamenii cu care interacționează, au un nivel al epuizării emoționale mai scăzut, își controlează mai bine emoțiile în diferite domenii ale activității profesionale, dau dovadă de un nivel mai înalt al flexibilității comportamentale și de toleranță crescută la stresul organizațional. Respectivale constatări statistice constituie argumente importante ale eficienței programului formativ desfășurat.

2.4. Concluzii la capitolul 3:

- În rezultatul participării la programul formativ „*Optimizarea stabilității emoționale a cadrelor didactice din învățământul primar*”, cadrele didactice din grupul experimental au înregistrat o creștere statistic semnificativă a nivelului stabilității emoționale. În grupul de control nu au fost consemnate diferențe ale nivelului stabilității emoționale la etapa testării și re-testării;
- Programul formativ a avut repercusiuni pozitive și asupra altor fenomene psihosociale, congruente cu stabilitatea emoțională. Astfel, în grupul experimental a fost identificată creșterea semnificativă a mediilor variabilelor aflate în corelație cu stabilitatea emoțională și diminuarea valorică a variabilelor ce corelează cu instabilitatea emoțională. Mai exact, s-au înregistrat valori mai mici la etapa re-testare pentru: inadaptabilitate, falsitate, neacceptarea altora, disconfort emoțional, control extern, lipsa toleranței în comunicare, epuizare emoțională, stres profesional. La toate celelalte variabile (adică adaptabilitate, internalitate, confort emoțional și stabilitate emoțională), au fost înregistrate creșteri valorice pregnante;
- Există diferențe semnificative între grupul experimental și cel de control înregistrate la etapa re-testării. Astfel, cadrele didactice din grupul experimental au un nivel mai înalt al stabilității emoționale; acceptă mai ușor individualitatea altor persoane; atribuie mai frecvent comportamentului său o cauzalitate internă; tind să fie mai obiective în aprecierea oamenilor cu care interacționează; au un nivel al epuizării emoționale mai scăzut; își controlează mai bine emoțiile în diferite domenii ale activității profesionale; dau dovadă de un nivel mai înalt al flexibilității comportamentale și de un nivel ridicat al toleranței la stresul organizațional;
- Stabilitatea emoțională nu este un fenomen izolat, ci se află într-o interacțiune permanentă cu diferite particularități psihosociale ale personalității cadrului didactic din învățământul primar;
- Creșterea nivelului stabilității emoționale are influențe pozitive semnificative asupra adaptării social-psihologice, a nivelului toleranței în comunicare, a reducerii epuizării emoționale, a controlului emoțional și a rezistenței la stresul profesional;

- Fără a neglija sau minimaliza importanța determinanților interni ai stabilității emoționale, demersul formativ a demonstrat posibilitatea dezvoltării semnificative a nivelului SE prin intermediul determinanților externi, confirmându-și statistic eficiența;
- Potrivit schemei interacționist-circulare, pe măsură ce se formează și se consolidează, diferitele verigi sau componente psihice se includ în mulțimea condițiilor interne, participând activ la procesarea influențelor externe ulterioare. De aceea, considerăm că rezultatele obținute, consolidate în timp, pot fi menținute, interiorizate și chiar amplificate.

CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI

Sinteza studiilor teoretice și analiza rezultatelor demersurilor investigativ și formativ, au fundamentat efectuarea următoarelor concluzii:

- ✓ Stabilitatea emoțională este o caracteristică funcțională, dinamică și integrativă a personalității, ce contribuie la realizarea optimală a obiectivelor în situații emoțional solicitante și ne permite să reacționăm flexibil, păstrându-ne echilibrul intern [23, p. 293]. Stabilitatea emoțională are o structură nivelară formată din componente emoționale, volitive, intelectuale și motivaționale, care interacționează între ele. Caracterul și dinamica stabilității emoționale sunt condiționate de particularitățile dezvoltării componentelor sale. Componenta dominantă, care determină asocierea celorlalte într-un sistem, este cea emoțională [22, p. 496-499]. Funcțiile de bază ale stabilității emoționale sunt: homeostatică (de reglare și stabilizare, de menținere a echilibrului emoțional) și adaptativă (de adaptare flexibilă, optimală, la schimbările survenite, fără consecințe perturbatoare determinate de reactivitatea emoțională) [20, p. 75-79];
- ✓ Printre determinanții stabilității emoționale, capabili să-i influențeze dinamica, se evidențiază mediul în care locuiesc și își desfășoară activitatea profesională cadrele didactice și vechimea în muncă. Astfel, cadrele didactice din mediul urban se caracterizează printr-un nivel mai înalt al stabilității emoționale, comparativ cu cadrele didactice din mediul rural. În ceea ce privește vechimea în muncă, au fost înregistrate corelații semnificative pozitive între creșterea acesteia și instabilitatea emoțională. Această influență însă, este slabă ca intensitate și dependentă de contextul sociocultural [13, p. 82-95];
- ✓ Rezultatele studiului constatativ au relevat particularitățile psihosociale ale stabilității emoționale, reliefând impactul funcțional al acesteia în mediul educațional. Realizarea funcției homeostatice a stabilității emoționale deține o influență semnificativă pozitivă asupra controlului stresului profesional, a epuizării emoționale și a depersonalizării, contribuind astfel la prevenirea sindromului *burnout* al cadrelor didactice [14, p. 73], [28, p. 125];
- ✓ Particularitățile adaptative ale stabilității emoționale influențează creșterea statistic semnificativă a confortului emoțional a cadrelor didactice din învățământul primar, a nivelului adaptabilității acestora, a locului controlului intern, a tendințelor de a prelua conducerea în rezolvarea sarcinilor și a acceptării individualității altor persoane [25, p. 149-156];
- ✓ Impactul psihosocial al stabilității emoționale în mediul didactic implică și contribuția acesteia la intensificarea satisfacției în munca profesională și la amplificarea toleranței în comunicare, ca calitate profesională importantă [26, p. 426-431];

- ✓ Identificarea particularităților psihosociale ale stabilității emoționale a condiționat conceptualizarea profilurilor cadrelor didactice stabile/instabile emoțional, elucidând impactul său constructiv la nivel intrapersonal și interpersonal [25, p.152]. Caracteristica cadrelor didactice stabile emoțional și instabile emoțional prin prisma diferențelor semnificative înregistrate, a scos în evidență impactului pozitiv al stabilității emoționale în activitatea educațională [21].
- ✓ Determinarea impactului psihosocial al stabilității emoționale a cadrelor didactice din învățământul primar a servit drept premisă a elaborării și implementării demersului formativ, având drept scop optimizarea stabilității emoționale în mediul educațional [27, p. 20-30]. Programul formativ desfășurat și-a confirmat statistic eficiența în dezvoltarea nivelului stabilității emoționale a cadrelor didactice din învățământul primar, având repercusiuni pozitive și asupra altor caracteristici psihosociale interferente cu stabilitatea emoțională: adaptarea social-psihologică, toleranța în comunicare, reducerea epuizării emoționale, controlul emoțional și rezistența la stresul profesional [21];
- ✓ Rezultatele demersului științific au confirmat ipotezele înaintate, fiind în concordanță cu cele prezentate în alte cercetări vizând interferențele stabilității emoționale în contextul fenomenelor psihosociale și elucidând contribuția funcțională a stabilității emoționale în activitatea didactică.

Problema științifică soluționată în cercetare constă în determinarea particularităților psihosociale ale stabilității emoționale, fapt ce a contribuit la stabilirea impactului său în activitatea profesională a cadrelor didactice din învățământul primar, în vederea elaborării și implementării programului de optimizare a stabilității emoționale.

Rezultatele demersului științific servesc drept premisă importantă pentru formularea următoarelor **recomandări**:

- **Cadrelor didactice:** Optimizarea stabilității emoționale, ca caracteristică integrativă a personalității, prin eficientizarea tuturor componentelor sale: dezvoltarea componentei emoționale; dinamizarea componentei volitive; stimularea motivațională, ca filtru al influențelor exterioare și pârghie a autoreglării individuale; implicarea activă a componentei intelectuale, în scopul deblocării focarelor emoționale și selectării strategiilor eficiente de soluționare a dificultăților întâlnite [22], [21], [27].
- **Factorilor decizionali responsabili de cadrul educațional:** Elaborarea standardelor de formare inițială și continuă a cadrelor didactice din perspectiva optimizării stabilității emoționale, gestionarea elementelor socioprofesionale capabile să condiționeze instabilitate emoțională, asigurarea parteneriatului educațional *școală-familie-comunitate*.

- **Psihologilor școlari:** Crearea unui climat emoțional favorabil menținerii stabilității emoționale în mediul educațional, oferirea suportului psihologic cadrelor didactice instabile emoțional, aplicarea etapizată, în scop formativ și de consolidare, a *Programului de optimizare a stabilității emoționale* [21], [27].

Limite și studii viitoare:

Nu există limite majore față de cele inerente oricărui demers științific. Pentru viitor ar putea fi extins eșantionul și încadrat într-o cercetare longitudinală și comparativă a stabilității emoționale a reprezentanților mai multor profesii sociale. Rezultatele obținute ar putea fi comparate cu particularitățile psihosociale ale stabilității emoționale a reprezentanților profesiilor ce nu presupun interacțiunea umană. La fel, ar putea fi investigate și alte interferențe ale stabilității emoționale în cadrul activității profesionale a cadrelor didactice, care din cauza complexității fenomenului n-au putut fi evidențiate aici. Studiile viitoare ar putea întări sau nuanța forța validității concluziilor demersului științific.

BIBLIOGRAFIE

1. André C., Lelord F. Cum să ne exprimăm emoțiile și sentimentele. București: Ed. Trei, 2013. 343 p.
2. Andrieș A. Rolul emoțiilor discrete în predicția performanțelor profesionale. Rezumatul tezei de dr. în psihologie. Cluj-Napoca, 2013. 52 p.
3. Baciuc T. Autoreglarea stărilor emoționale. Chișinău: Editura Universității Ion Creangă, 2013. 85 p.
4. Bădescu I., Cucu-Oancea O., Tratat de sociologie rurală. București: Editura Mica Valahie, 2009. 744 p.
5. Bar-On R. Manual de inteligență emoțională. București: Curtea veche Publishing, 2011. 507 p.
6. Baxan I. Particularități ale afectivității cadrului didactic în perioada restructurării sociale. Teza de dr. în psihologie. Chișinău, 2002. 129 p.
7. Bennett -Goleman T. Alchimia Emoțională. București: Curtea veche, 2002. 522 p.
8. Bolboceanu A., Baxan Iu. Particularități ale anxietății cadrului didactic contemporan. În: Revista Pro Didactica. nr. 5. Chișinău: Combinatul Poligrafic, 2001. p. 49-52.
9. Bolboceanu A., Bucun N. ș.a. Perspectiva psihosocială a asigurării calității educației în Republica Moldova. Chișinău: Print-Caro SRL, 2010. 143 p.
10. Boncu Ș., Ilin C., Sulea C. Manual de psihologie socială aplicată. Timișoara: Editura Universității de Vest, 2007. 340 p.
11. Brillon M. Emoțiile pozitive, emoțiile negative și sănătatea. Iași: Polirom, 2010. 259 p.
12. Bucun N. Strategia Națională – Educația pentru toți 2004-2015. Chișinău: Editura ONU, 2003. 54 p.
13. Bucun N., Cerlat R. Nivelul stabilității emoționale a cadrelor didactice din învățământul primar în funcție de vârstă, vechime în muncă și mediul de trai. În: Univers Pedagogic, nr. 2 (54). Chișinău, 2017. p. 82-95.
14. Bucun N., Cerlat R. Influențe ale stabilității emoționale în diminuarea stresului profesional și în prevenirea sindromului *burnout* al cadrelor didactice din învățământul primar. În: Univers Pedagogic, nr. 3(55). Chișinău, 2017. p. 64-74.
15. Bucun N. ș.a. Bazele științifice ale dezvoltării învățământului în Republica Moldova. Chișinău: Prometeu, 1997. 398 p.

16. Bucun N., Coroi O. Efectele reglajului emoțional pentru activitatea didactică. În: *Materialele Conferinței științifice Internaționale. Institutul de Științe ale Educației: Istorie, Performanțe, Personalități*. Chișinău: Editura Impressum, 2016. p. 13-16.
17. Bucun N., Paladi O. Caracteristici ale inovațiilor în învățământ. În: *Materialele Conferinței anuale cu participare internațională Orientări, perspective și evoluții ale sistemelor de învățământ*. Universitatea „Dunărea de Jos”, Galați, 12-13 noiembrie, 2011.
18. Bucun N., Rabacu I. Resursele umane – fundament al calității în învățământ. În *Materialele Conferinței Științifice Internaționale. Calitatea Educației: teorii, principii, realizări*. IȘE, 30-31 octombrie 2008. Chișinău: CEP USM. vol. II. p. 347-351.
19. Calancea A. Training-ul de dezvoltare a competențelor afective. Chișinău: Tipografia Centrală, 2012. 271 p.
20. Cerlat R. Caracteristici funcționale ale stabilității emoționale a cadrelor didactice din învățământul primar. În: *Materialele conferinței științifice internaționale. Perspectivile și problemele integrării în Spațiul European al Cercetării și Educației*. Cahul: Centrografic, 2016. p. 75-79.
21. Cerlat R. Stabilitatea emoțională a cadrelor didactice: modalități de optimizare. Ghid metodologic. Institutul de Științe ale Educației / Chișinău: Print-Caro. 2018. 96 p.
22. Cerlat R. Componentele stabilității emoționale și rolul lor în activitatea de succes a învățătorului din școala primară. În: *Materialele simpozionului pedagogic internațional. Tehnologii didactice moderne*. Institutul de Științe ale Educației. Chișinău: Cavaoli, 2016. p. 496-499.
23. Cerlat R. Conceptualizarea stabilității emoționale a cadrelor didactice din învățământul primar. În: *Materialele Conferinței științifice internaționale. Eficientizarea învățământului – vector al politicilor educaționale moderne*. Institutul de Științe ale Educației. Chișinău: Cavaoli, 2014. p. 290-294.
24. Cerlat R. Factori determinanți ai stabilității emoționale a cadrelor didactice din învățământul primar. În: *Univers Pedagogic*, nr. 1 (49). Chișinău, 2016. p. 80-86.
25. Cerlat R. Adaptarea social-psihologică a cadrelor didactice stabile/instabile emoțional. În: *Revista Studia Universitatis*, 2018, Nr. 5 (115) 2018. p. 149-156
26. Cerlat R. Interferențe psihosociale ale stabilității emoționale și satisfacției în muncă la cadrele didactice din învățământul primar. În: *Materialele Conferinței științifice internaționale. Evaluarea în sistemul educațional: deziderate actuale*. Institutul de Științe ale Educației. Chișinău: Print Caro, 2017. p. 426-431.

27. Cerlat R. Demersul formativ al optimizării stabilității emoționale a cadrelor didactice. În: Psihologie, revistă științifico-practică, nr. 1-2 (32). Chișinău, 2018. p. 20-30.
28. Cerlat R. Interferențe ale sindromului *burnout* și satisfacției în muncă în mediul educațional. În: *Revista Studia Universitatis*, 2018, Nr.9 (119), p. 124-129.
29. Chelcea S. Psihosociologie: Teorii, cercetări, aplicații. Iași: Polirom, 2008. 420 p.
30. Codul educației al Republicii Moldova, Monitorul Oficial nr. 319-324 din 24.10.2014. Data intrării în vigoare: 23.11.2014.
31. Codul Muncii al Republicii Moldova nr. 154 din 28.03.2003. Publicat: 29.07.2003. Monitorul Oficial Nr. 159-162 nr 648.
32. Cojocaru-Borozan M. Cultura emoțională a profesorului: suport de curs universitar. Chișinău: Editura Universității Ion Creangă, 2009. 71p.
33. Cojocaru-Borozan M. Metodologia cercetării culturii emoționale. Chișinău: Editura Universității Ion Creangă, 2012. 208 p.
34. Cojocaru-Borozan M. Tehnologia Dezvoltării Culturii Emoționale. Chișinău: Editura Universității Ion Creangă, 2012. 240p.
35. Cojocaru-Borozan M. Teoria culturii emoționale. Chișinău: Editura Universității Ion Creangă, 2010. 239 p.
36. Cojocaru-Borozan M., Șova T., Țurcan-Balțat L. Psihologia emoțiilor. Chișinău: Editura Universității Ion Creangă, 2016. 228 p.
37. Cojocaru-Borozan M., Zagaevski C., Stratan N. Pedagogia culturii emoționale. Chișinău Editura Universității Ion Creangă, 2014. 200 p.
38. Comitetul ONU pentru Drepturile Economice, Sociale și Culturale. În: Raport pentru Moldova, 2014. <http://descentralizare.gov.md/public/publications/> (vizitat 15.01.2017)
39. Coroi O. Impactul reglajului emoțional asupra activității de succes a educatorului . Autoref. tezei de dr. în psihologie. Chișinău, 2009. 21 p.
40. Cosinier J. Introducere în psihologia emoțiilor și a sentimentelor. Iași: Polirom, 2002. 196 p.
41. Cosmovici A. Psihologie generală. Iași: Polirom, 2005. 253 p.
42. Crețu T. Psihologia vârstelor. Iași: Polirom, 2016. 389 p.
43. Cristea I. Credințe iraționale și raționale în reglarea emoțională: abordări bazate pe reevaluare și acceptare. Rezumatul tezei de dr. în psihologie. Cluj-Napoca, 2012. 52 p.
44. Dafinoiu I., Boncu Ș. (coord.) Psihologie socială clinică. Iași: Polirom, 2014. 509 p.
45. D'ambra G. Coeficientul emoțional. București: Teora, 2000. 152 p.
46. Dagenais B. Profesia de reacționist. Iași: Polirom, 2002. 229 p.

47. David D. Dezvoltare personală și socială: Eseuri și convorbiri despre viață cu psihologul Daniel David. Iași: Polirom, 2014. 197 p.
48. David D. Psihologia poporului român: profilul psihologic al românilor într-o monografie cognitiv-experimentală. Iași: Polirom, 2015. 395 p.
49. David D., Benga O., Rusu A. Fundamente de psihologie evoluționistă și consiliere genetică: integrări ale psihologiei și biologiei. Iași: Polirom, 2007. 264 p.
50. Dragu A. Dimensiuni psihologice semnificative ale echilibrului emoțional în profesia de cadru didactic. Bacău, 1987. 246 p.
51. Dragu A. Structura personalității profesorului. București: EDP, 1996. 285 p.
52. Ekman P. Emoții date pe față: cum să citim sentimentele de pe chipul uman. București: Editura Trei, 2011. 346 p.
53. Evans D. Emoția: foarte scurtă introducere. București. BIC ALL, 2005. 134 p.
54. Eysenck H., Eysenck M. Descifrarea comportamentului uman. București: Teora, 1998. 256 p.
55. Goleman B. Alchimia emoțională. București: Curtea veche, 2002. 415 p.
56. Goleman D. Emoții vindecătoare. Dialoguri cu Dalai Lama despre rațiune, emoții și sănătate. București: Curtea veche, 2008. 304 p.
57. Goleman D. Inteligența emoțională. București: Curtea veche, 2007. 463 p.
58. Golu M. Fundamentele psihologiei. Vol. I și II. București: Editura Fundației *România de mâine*, 2007. 832 p.
59. Gorincioi V. Costurile arderii emoționale sau care sunt consecințele epuizării profesionale. În: *Studia Universitatis /Seria Științe ale educației*, 2012. nr.9 (59). p. 229-231.
60. Gorincioi V. Studiul sindromului arderii emoționale la cadrele didactice universitare din perspectiva de gen. Teza de dr. în psihologie. Chișinău, 2015. 225 p.
61. Howit D., Cramer D. Introducere în SPSS pentru psihologie: versiunea 16 și versiunile anterioare. Iași: Polirom, 2010. 421 p.
62. Iluț P. Psihologie socială și sociopsihologie. Iași: Polirom, 2009. 627 p.
63. Jderu G. Introducere în sociologia emoțiilor. Iași: Polirom, 2012. 258 p.
64. Jelescu P. Bazele psihopedagogice ale necesității reconsiderării structurii sistemului de învățământ din Republica Moldova. În: *Materialele CȘI Asistența Psihologică, Psihopedagogică și Socială, ca factor al dezvoltării societății*. Chișinău, 2011. p. 24-26.
65. Lungu O. Ghid Introductiv pentru SPSS 10. Iași: Ed. Erola Tipo, 2001. 234 p.
66. Manz C. Disciplina emoțională. București: Curtea veche, 2005. 215 p.
67. Marcus S. Empatie și personalitate. București: ATOS, 1997. 192 p.
68. Maslow A. Motivație și personalitate. București: Editura Trei, 2009. 567 p.

69. Mayer John D., Salovey P. Teoria inteligenței emoționale. București: Editura All, 1990. 198 p.
70. Milcu M. Psihologia relațiilor interpersonale: competiție și conflict. Iași: Polirom, 2005. 221 p.
71. Minulescu M. Psihodiagnoza modernă. Chestionarele de personalitate. București: Editura Fundației România de Mâine, 2004. 320 p.
72. Mitrofan N. Aptitudinea pedagogică. București: Editura Academiei Române, 1988. 216 p.
73. Modernizarea standardelor și curricula educaționale – deschidere spre o personalitate integrală. Coord. șt. Bucun N. Partea I-a. Chișinău: I.Ș.E. 2009. 242 p.
74. Moise A. Realități organizaționale: vârsta și stresul. Iași: Ed. Lumen, 2005. 82 p.
75. Paladi O. Conștiința de sine și sistemul de valori ale adolescentului. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației: Print Caro, 2014. 223 p.
76. Pânișoară I., Pânișoară G. Motivarea pentru cariera didactică. București: Editura Universității din București, 2010. 54 p.
77. Peale N. Forța gândirii pozitive. București: Curtea veche, 1999. 259 p.
78. Personalitate integrală – un deziderat al educației moderne. Coord. șt. Bucun N. Chișinău: Print-Caro SRL, 2010, 282 p.
79. Platon C. Evaluarea cadrului didactic universitar: riscuri și subtilități. În: Interferențe universitare – integrare prin cercetare și inovare. Materialele CȘI. Chișinău: IȘE, 2012. p. 134-137.
80. Platon C. Serviciul psihologic școlar. Chișinău: Epigraf, 2001. 136 p.
81. Platon C., Gorincioi V. Stresul și sindromul arderii emoționale la profesorii universitari. În: Studia Universitatis: Seria Științe ale educației. nr.9 (59), 2012. p. 224-228.
82. Pledoarie pentru educație – cheia creativității și inovării. Coord. șt. Bucun N.. Chișinău: Print Caro, 2011. 537 p.
83. Pleșca M. Sindromul de epuizare profesională la cadrele didactice. În: Revista de Științe Socio-Umane, 2014. nr. 1(26). p. 31-35.
84. Pleșca M. Stresul profesional la cadrele didactice. În Revista de științe socio-umane. Ediție didactică-metodică a Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”. Chișinău, 2011. nr 3(19). p. 9-15.
85. Pogolșa L., Bucun N. ș.a. Standarde educaționale (Standarde de eficiență a învățării la disciplinele de studiu în învățământul primar și secundar general și standarde de calitate a instituției de învățământ din perspectiva școlii prietenoase copilului). Chișinău: Lexon-Prim, 2012, 320 p.

86. Popa M. Introducere în psihologia muncii. Iași: Polirom, 2008. 309 p.
87. Popescu-Neveanu P. Dicționar de psihologie. București: Albatros, 1978. 387 p.
88. Potâng A., Sârbu A. Sursele stresului ocupațional și satisfacția profesională la angajați (studiu comparativ). În: Materialele CȘI Învățământul postmodern: eficiență și funcționalitate, 2013. p. 488-493.
89. Prițcan V. Reducerea stresului profesional al asistentului social prin antrenament creativ. În: Stresul ocupațional: perspective teoretico-praxiologice: CȘI. Bălți, 2009. p. 17-21.
90. Robu V., Stoica C. Surse ale stresului percepute în rândul profesorilor: Cazul Republicii Moldova. În: Revistă științifico-practică Psihologie, 2015. nr. 3-4. p. 12-26.
91. Roco M. Creativitate și inteligență emoțională. Iași: Polirom, 2004. 245 p.
92. Roșca Al. Psihologia generală. București: Editura didactică și pedagogică, 1966. 510 p.
93. Rotaru A., Prodan A. Managementul resurselor umane. Iași: Editura Sedcom Libris, 1998. 275 p.
94. Salade D. Educație și personalitate. Cluj-Napoca: Casa Cărții de Știință, 1995. 250 p.
95. Sartre Jean-Paul. Psihologia emoției. București: Univers enciclopedic gold, 2010. 120 p.
96. Saunier E. Să muncim fără stres. București: Curtea veche, 2008. 141 p.
97. Savca L., Vârlan M. (coord.) Psihoteste. Vol. II. Instrumentariu de studiere a personalității și relațiilor ei cu alții. Chișinău: Univers Pedagogic, 2008. 163 p.
98. Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 „Educația-2020”, aprobată prin Hotărârea Guvernului RM nr. 944 din 14 noiembrie 2014.
99. Strategia națională de dezvoltare „Moldova-2020”. În: Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 30.11.2012, nr. 245-247.
100. Șchiopu U., Verza E. Psihologia vârstelor. Ciclurile vieții. București: Editura didactică și pedagogică, 1997. 510 p.
101. Segal J. Dezvoltarea inteligenței emoționale. București: Curtea Veche, 1999. 249 p.
102. Shapiro D. Conflictele și comunicarea. Chișinău: Arc, 1998. 320 p.
103. Șova T. Condiții psihopedagogice de diminuare a stresului ocupațional la debutul carierei didactice. Teza de dr. în pedagogie. Chișinău, 2014. 199 p.
104. Șova T., Cojocaru-Borozan M. Stresul ocupațional al cadrelor didactice. Note de curs. Chișinău: Tipografia din Bălți, 2014. 151 p.
105. Stein S., Book H. Forța inteligenței emoționale. București: Editura Alfa, 2003. 278 p.
106. Ticu C. Evaluarea psihologică a personalului. Iași: Polirom, 2004. 294 p.
107. Trifu A. Abordarea gestiunii stresului în mediul economic. Iași: Ed. PIM, 2009. 239 p.
108. Turliuc M. Gen și diferențe de gen în studii empirice. Iași: Institutul European, 2014. 297 p.

109. Turliuc M. Gen, muncă, familie și schimbare. Iași: Institutul European, 2013. 299 p.
110. Țurcan L. Formarea toleranței pedagogice a cadrelor didactice. Teza de dr. în pedagogie universitară. Chișinău, 2015. 196 p.
111. Verdeș A. Specificul manifestării sindromului *burnout* la pedagogi. <http://www.scribd.com/doc/50930466/BURNOUTconfUPS2011> (vizitat 25.10.15)
112. Vremiș M., Biroul Național de Statistică. Profilul femeilor din mediul rural. Chișinău: Tipografia Centrală, 2016. 36 p.
113. Yeung R. Dezvoltarea inteligenței emoționale. București: Meteor Press, 2012. 141 p.
114. Zagaievski C., Cojocaru-Borozan M. Educație pentru dezvoltarea emoțională și sănătatea mentală. Chișinău: Editura Universității Ion Creangă, 2014. 192 p.
115. Zamfir C. Un sociolog despre: muncă și satisfacție. București: Editura politică. 1980. 139 p.
116. Zlate M. Tratat de psihologie organizațional-managerială. Vol. I. Iași: Polirom, 2007. 568 p.
117. Zlate M. Tratat de psihologie organizațional-managerială. Volumul II. Iași: Polirom, 2007. 673 p.
118. Zvâncu D. Predicatori ai stresului ocupațional în organizația universitară. București: 2010. 165 p.
119. Абабков В., Перре М. Адаптация к стрессу: основы теории, диагностики, терапии. СПб.: Речь, 2004. 166 с.
120. Аболин Л. Эмоциональная устойчивость в напряженной деятельности, её психологические механизмы и пути повышения. Дис. психол. наук. М., 1989. 220 с.
121. Аболин Л. Психологические механизмы эмоциональной устойчивости. Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1987. 261с.
122. Авидон И., Гончукова О. Сто разминок, которые украсят ваш тренинг. СПб.: Речь, 2010. 256 с.
123. Айзенк Г, Айзенк М. Исследования человеческой психики. М.: ЭКСМО Пресс, 2002. 480 с.
124. Андреева Г. Социальная психология. М.: Аспект Пресс, 2001. 375 с.
125. Аргайл М. Психология счастья. СПб: Питер, 2003. 329 с.
126. Ашихмина О. Эмоциональная устойчивость психологов системы образования на разных этапах профессионализации. Дисс. канд. психол. наук. Москва, 2010. 272 с.
127. Баранов А. Психология стрессоустойчивости педагога: Теоретические и прикладные аспекты. Дис. психол. наук. СПб., 2002. 234 с.

128. Беркли-Ален М. Забытое искусство слушать. СПб.: Питер, 1997. 256 с.
129. Бодров В. Проблема преодоления стресса. Процессы и ресурсы преодоления стресса. В: Психологический журнал, 2006, т. 27, № 2, с. 113-122.
130. Бойко В. Синдром эмоционального выгорания в профессиональном общении. СПб.: Питер, 1999. 374 с.
131. Бойко В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. М.: Филин, 1996. 472 с.
132. Борисова М. Психологические детерминанты феномена эмоционального выгорания у педагогов. В: Вопросы психологии, 2005. N-2. с. 96-104.
133. Бурага Н. Смыслоразнонаправленные ориентации увлеченных работой педагогов. În: Revistă științifico-practică Psihologie, 2016, nr. 1-2, p. 35-42.
134. Бурага Н., Платон К. Концептуальные подходы к проблеме личностных ресурсов. În: Studia Universitatis Moldaviae /Seria Științe ale educației, 2016. nr. 5 (95). p. 211-214.
135. Бурлачук Л., Морозов С. Словарь-справочник по психодиагностике. СПб.: Питер Ком, 1999. 528 с.
136. Варданян Б. Механизмы регуляции эмоциональной устойчивости. В: Категории, принципы и методы психологии. Психические процессы. М, 1983. с. 542-543.
137. Водошнянова Н., Старченкова Е. Синдром выгорания. СПб.: Питер, 2008. 334 с.
138. Водошнянова Н. Психодиагностика стресса. СПб.: Питер, 2009. 336 с.
139. Воронцова М. Профилактика и преодоление профессиональной деформации специалистов социальной работы. Учебно-методическое пособие. Таганрог: Изд-ль А. Ступин, 2013. 272 с.
140. Гиппенрейтер Ю. Фаликман М. Психология мотивации и эмоций. М.: Астрель, 2009. 704 с.
141. Грецов А. Лучшие упражнения для обучения саморегуляции. СПб: СПбНИИ физической культуры, 2006. 44с.
142. Долгова В., Буслаева М. Формирование эмоциональной устойчивости. Челябинск, изд-во РЕКПОЛ. 2010. 205 с.
143. Дубиницкая К. Социально-психологические факторы формирования и проявления синдрома эмоционального выгорания у педагогов и воспитателей дошкольных образовательных учреждений. Дисс. канд. психол. наук. Москва, 2011. 162 с.
144. Дяченко М., Пономаренко В. О подходах к изучению эмоциональной устойчивости // Вопросы психологии. 1990. №1. с. 106-112.

145. Зильберман П. Эмоциональная устойчивость оператора. Очерки психологии труда. М.: Наука, 1974. с. 138-172.
146. Зинкевич-Евстигнеева Т., Фролов Д., Грабенко Т. Технология создания команды. СПб.: Речь, 2002. 238 с.
147. Иванченко В. Секреты вашей бодрости. Минск: Из. Знание, 1991. 251 с.
148. Изард К. Психология эмоций. СПб: Издательство Питер, 1999. 464 с.
149. Ильин Е. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2000. 512 с.
150. Ильин Е. Эмоции и чувства. СПб.: Питер, 2001. 752 с.
151. Ильин Е. Психология воли. СПб.: Питер, 2009. 368 с.
152. Каменюкин А., Ковпак Д. Антистресс-тренинг. СПб.: Питер, 2008. 224 с.
153. Карелин А. Психологические тесты. Т. 1. Москва: ВЛАДОС, 2003. 312 с.
154. 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. с.11-14.
155. Лукьянов В., Водопьянова Н. Современные проблемы исследования синдрома выгорания у специалистов коммуникативных профессий: коллективная монография. Курск: Курск. гос. ун-т., 2008. 336 с.
156. Мильман В. Стресс и личностные факторы регуляции деятельности. В кн.: Тревога и стресс в спорте. М.: Физкультура и спорт, 1983. 278 с.
157. Митина Л. Психологическая диагностика эмоциональной устойчивости учителя. Учебное пособие для практических психологов. М.: Психологический институт, 1992. 323 с.
158. Митина Л., Асмаковец Е. Эмоциональная гибкость учителя: психологическое содержание, диагностика, коррекция. М.: Московский психолого-социальный институт Флинта, 2001. 192 с.
159. Моница Г., Лютова-Робертс Е. Коммуникативный тренинг. Педагоги, психологи, родители. СПб.: Речь, 2010. 224 с.
160. Никифоров Г. Практикум по психологии здоровья. СПб.: Питер, 2005. 351 с.
161. Ольшанникова А. Эмоции и воспитание. Москва: Знание, 1983. 80 с.
162. Орел В. Синдром психического выгорания личности. М.: Из. РАН, 2005. 330 с.
163. Осницкий, А. Определение характеристик социальной адаптации. В: Психология и школа, М.: Исслед. группа Соц. науки. 2004. №1. с.43-56.
164. Пахальян В. Групповой психологический тренинг: Учебное пособие. СПб.: Питер, 2006. 224 с.

165. Раку Ж. Особенности психологической готовности детей к школе. În Revista: Psihologie. Pedagogie Specială. Asistență socială. Nr. 2(39), 2015. P. 125-128.
166. Рейковский Я. Экспериментальная психология эмоций. М.: Прогресс, 1979. 392 с.
167. Ромек В., Ромек Е. Тренинг наслаждения. СПб.: Речь, 2003. 212 с.
168. Ронгинская Т. Синдром выгорания в социальных профессиях. В: Психологический журнал, 2002. Т. 23, №3. с.85-95.
169. Саенко Ю. Регуляция эмоций: тренинги управления чувствами и настроениями. СПб.: Речь, 2011. 220 с.
170. Сандомирский М. Защита от стресса. Телесные технологии. СПб.: Питер, 2008.
171. Сары-Гузель В. Оптимизация эмоциональной устойчивости личности студента через учебную деятельность. Дис. канд. психол. наук. Н. Новгород, 2002. 162 с.
172. Селье Г. Стресс без дистресса. Рига: Внeda, 2002. 254 с.
173. Семенова Е. Психологическое содержание эмоциональной устойчивости педагога дошкольного образования. Дисс. канд. психол. наук. Минск, 2006. 203 с.
174. Семёнова Е. Тренинг эмоциональной устойчивости педагога: Учебное пособие. М.: Психотерапия, 2006. 256 с.
175. Сидоренко Е. Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии. СПб.: Речь, 2008. 208 с.
176. Суханова К. Гендерные проблемы эмоций. Психология XXI. В: Тезисы Международной межвузовской научно-практической конференции. СПб., 2001. с. 57-63.
177. Тарабарина Н. Практикум по психологии посттравматического стресса. СПб.: Питер, 2001. 272 с.
178. Успенская С. Культура Эмоций. В: Школьный психолог, 2004. № 2, с. 9-24.
179. Федеральное агентство по образованию. Организация и проведение тренингов повышения эмоциональной устойчивости, I этап: Разработка тренинга повышения эмоциональной устойчивости Москва, 2009. 45 с.
180. Федеральное агентство по образованию. Организация и проведение тренингов повышения эмоциональной устойчивости, II этап: Адаптация тренинга повышения эмоциональной устойчивости. Москва, 2009. 20 с.
181. Фетискин Н., Козлов В., Мануйлов Г. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. 339 с.
182. Фомина А. Жизнестойкость личности. М.: МПГУ, 2012. 152 с.

183. Фопель К. Психологические группы: Рабочие материалы для ведущего: Практическое пособие. М.: Генезис, 2004. 256 с.
184. Фопель К. Энергия паузы. Психологические игры и упражнения. Практическое пособие. М.: Генезис, 2006. 240 с.
185. Фресс П., Пиаже Ж. Экспериментальная психология. Москва: Прогресс, 1973. 344 с.
186. Хромова А., Особенности и развитие эмоциональной устойчивости будущих работников правоохранительных органов в процессе обучения. Иркутск, 2008. 198 с.
187. Черникова О. Исследование эмоциональной устойчивости в условиях напряженной деятельности. В: Тезисы сообщений на XVIII Международном психологическом конгрессе. Т. II. М., 1966. с. 72.
188. Шелихова Н. Техника педагогического общения. М.: Издательство Институт практической психологии, 1998. 128 с.
189. Юсупова Г. Состав и измерение эмоциональной компетентности. Дис. канд. психол. Наук. Казань, 2006. 212 с.
190. Anderson M., Iwanicki E. Teacher motivation and its relationship to teacher burnout. In: Educational Administration Quarterly, 1984. Nr. 20. p. 94-132.
191. Angleitner A., Kohnstamm G., Slotboom A. Emotional stability: Developmental perspectives from childhood to adulthood. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1998. 238 p.
192. Ashforth, B., Humphrey R. Emotion in the Workplace: A Reappraisal. *Human Relations*, 48(2), 1995. p. 97-125.
193. Bandura A. Social cognitive theory of self-regulation. In: Organizational Behavior and Human Decision Process, 50. Boston: Massachutetts, 1991. p.248-287.
194. Baron R. Behavior in organizations. New York: Allyn & Bacon, 1983. p. 123.
195. Beck C., Sales B. Reduced adversarialness and emotional stability of parents. Washington: American Psychological Association, 2001. 232 p.
196. Bermudez M., Alvarez I., Sanchez A. Analysis of the relationship between emotional intelligence, emotional stability and psychological well-being. In: Universitas Psychologica Vol 2(1), 2003. Colombia: Bogota. p. 27-32.
197. Blandford S. Managing Professional Development in Schools. Londra: Routledge, 2012. 212 p.
198. Borg M., Falzon J. Stress and job satisfaction among primary school teachers. In: Malta Educational Review, 1989. Nr. 41, p. 271-279.

199. Bradley M. Emotion and motivation. In: *Emotion*, nr. 1(3), 2001. p. 300–319.
<http://psycnet.apa.org/journals/emo/1/3/300/> (vizitat 3.09.15)
200. Cacioppo J., Berntson G., Larsen J. The Psychophysiology of emotion. In: *Handbook of Emotions*. New-York, 2000. p. 173-191.
201. Cattell R., Eber H., Tatsuoka M. Manual for the Sixteen Personality Factor Questionnaire (16PF). Institute for Personality and Ability Testing. Champaign: Illinois, 1972, 423 p.
202. Cosbey S. Clothing interest, clothing satisfaction and self-perceptions of sociability, emotional stability and dominance. *Social Behavior and Personality: An international journal*. Vol 29 (2). 2001, 145-152.
203. Dewan J. Intelligence and emotional stability. In: *The American Journal of psychiatry*.
<http://ajp.psychiatryonline.org/doi/abs/10.1176/ajp.104.8.548> (vizitat 7.02.17)
204. Ebrahim S. Late adoption: Altruism, maturity and emotional stability. *Psicologia: Reflexao e Critica*. Vol. 14 (1). 2001, p. 73-80.
205. Eysenck H., Eysenck S., Manual of the Eysenck Personality Questionnaire. London, Hodder and Stoughton, 1975. 375 p.
206. Flehmig H., Steinborn M., Langner, R. Neuroticism and the mental noise hypothesis: Relationships to lapses of attention and slips of action in everyday life. In: *Psychology Science*. Nr. 49 (4), 2007. p. 343–360.
207. Frye C. The effect of emotional stability on job satisfaction: A meta-analysis. *Dissertation Abstracts International: Humanities and Social Sciences*. 2001. 214 p.
208. Goldie P. *The Emotions: A Philosophical Exploration*. Oxford: Oxford University Press, 2000, 320 p.
209. Gross J. The emerging field of emotion regulation: An integrative review. In: *Review of General Psychology*. 2(3), 1998. p. 271-299.
210. Gross J., Thompson R. *Emotion Regulation: Conceptual Foundations*. In: *Handbook of Emotional Regulation*. New York: The Guilford Press, 2007. p. 12-35.
211. Hakanen J. Burnout and work engagement among teachers. In: *Journal of School Psychology*. nr. 43, 2006. p. 495-513.
212. Hellriegel D., Slocum J., Woodman R. *Organizational Behavior*. St. Paul: West Publishing Company, 2002. 380 p.
213. Hochschild A. Emotion work, feeling rules and social structure. In: *The American Journal of Sociology*, 1979. p. 551-575.
214. Jackson D., Mavrogiannis-Gray A., Iliescu D., Țânculescu L. Survey of work styles. *Manual tehnic și interpretativ*. București: PsihoCover, 2006. 412 p.

215. Jaggi F. Burnout. Guide pratique. Genève: Medicine & Hygiene, 2008. 218 p.
216. Judge T., Erez A. Interaction and intersection: The constellation of emotional stability and extraversion in predicting performance. In: Personnel Psychology. Vol. 60(3), 2007. p. 573-596.
217. Keys N., Whiteside G. The relation of nervous-emotional stability to educational achievement. In: Journal of Educational Psychology. Vol 21(6), 1930. p. 429-441.
218. Lopezo S. Intervention program to improve emotional stability. In: Clinica y Salud. Vol. 12(3), 2001. p. 367-390.
219. Lowman R. Personnel Screening for Emotional Stability. Washington: American Psychological Association. 2006. 316 p.
220. Maslach C. Burnout: The Cost of Caring. Cambridge: Malor Book, 2003. 267p.
221. Maslach C., Leiter M. The Truth about Burnout. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1997. 320 p.
222. Mattern J., Bauer J. Does teachers' cognitive self-regulation increase their occupational well-being? The structure and role of self-regulation in the teaching context. In: Teaching and Teacher Education, 2014. p. 58-68.
223. Mauss I., Bunge S., Gross J. Automatic emotion regulation. In: Social and Personality Psychology Compass: Blackwell Publishing Ltd, 2007. p. 146-167.
224. Mayer J., Salovey P., Caruso D. Models of Emotional Intelligence. New York: Cambridge, 1997. 480 p.
225. Pervin L., John O. Personality: Theory and Research. Wiley: New York, 2001. 284 p.
226. Porwal N., Sharma S. Job satisfaction and emotional stability. In: Indian Psychological Review. Vol 28(2), 1985, p. 1-4.
227. Reshetyuk A., Bakaleinikova V. Express diagnosis of human psychoemotional stability. In: Human Physiology. Vol 17(3), 1991. p. 185-190.
228. Retan G. Emotional Instability and Teaching Success. In: The Journal of Educational Research. <http://dx.doi.org/10.1080/00220671.1943.10881225> (vizitat 2.03.2016).
229. Rogers C., Dymond R. Psychotherapy and Personality Change: Coordinated Research Studies in the Client-Centered Approach. Chicago: University of Chicago Press, 1954. 412 p.
230. Schneider T.R. The role of neuroticism on psychological and physiological stress responses. In: Journal of Experimental Social Psychology, 2004. nr 40. p. 795-804.
231. Shirom A. Job-related burnout: A review. In: Handbook of Occupational Health Psychology. American Psychological Association. Washigton, 2003. p. 79-85.

232. Workman L., Reader W. Evolutionary psychology: An Introduction. Cambridge University Press, 2004. 380 p.
233. Bouaert M. L' éducation émotionnelle des plus jeunes: Guide pratique pour éducateurs et enseignants. Ed. Souffle d'Or, 2012. 145 p.
234. Leroy T., Delelis G. Régulations endogène et exogène des émotions: des processus complémentaires et indissociables. In: Psychology française. 59, 2014. p. 183-197.
235. Luminet O. Psychologie des émotions: Confrontation et évitement. Paris: De Boeck Université, 2008. 453 p.
236. Reeve J. Psychologie de la motivation et des émotions. Paris: De Boeck Université, 2012. 684 p.
237. Sander D., Scherer K. Traité de psychologie des émotions. Paris: Dunod, 2009. 478 p.
238. Visioli V., Petiot O., Ria L. Vers une conception sociale des émotions des enseignants. In: Carrefours de l'éducation, 2015. p. 201-230.

ANEXE

Anexa 1. Instrumente de cercetare aplicate în demersul investigativ

Date personale:

Numele

Localitatea (mediu urban / rural)

Stagiu de muncă (pedagogică):

Stare familială (căsătorită / necăsătorită, copii _)

Vârsta:

Studii:

Funcția, gradul didactic:

Diagnosticarea adaptării social - psihologice (Rogers C., Diamond R.)

Instrucțiuni: Chestionarul conține afirmații despre om, modul lui de viață: trăirile, gândurile, obiceiurile, stilul de comportament. Acestea pot fi corelate cu modul nostru personal de viață. Citind fiecare afirmație din chestionar, gândiți-vă cât de mult se potrivește cu obiceiurile Dvs., stilul de viață și apreciați în ce măsură această afirmație vă poate fi atribuită. Notați răspunsul care vi se potrivește cel mai bine, selectându-l din următoarele 7 variante:

- "0" – Acest lucru absolut nu mi se potrivește;
- "1" – În cele mai multe cazuri, acest lucru nu mi se potrivește;
- "2" – Mă îndoiesc că acest lucru îmi poate fi atribuit;
- "3" – Ezit să-mi atribui acest lucru mie;
- "4" – Seamănă cu mine, dar nu sunt sigură;
- "5" – Mi se potrivește;
- "6" – Acest lucru este exact despre mine;

1. Simte o stângăcie atunci când începe o discuție cu cineva.
2. Nu are dorința să se destăinuie în fața altora.
3. În toate iubește competiția, concurența, lupta.
4. Își înaintea cerințe mari față de propria persoană.
5. Deseori se ceartă pentru ceea ce-a făcut.
6. Deseori se simte umilit.
7. Are dubii că poate să placă cuiva dintre membrii sexului opus.
8. Își îndeplinește întotdeauna promisiunile.
9. Relații calde, binevoitoare cu cei din jur.
10. Persoană rezervată, închisă în sine se ține un pic mai departe de alții.
11. În nereușitele sale se învinovățește pe sine.
12. Este o persoană responsabilă pe care te poți baza în multe privințe.
13. Simte că nu poate schimba nimic, toate eforturile sunt zadarnice.
14. La multe lucruri privește cu ochii semenilor.
15. Acceptă, în general, acele norme și reglementări care trebuie urmate.
16. Propriile convingeri și reguli nu-i ajung.
17. Îi place să viseze – uneori în plină zi. Se întoarce cu greu de la vise la realitate.
18. Este gata permanent de apărare sau chiar de atac, este ranchiunos, selectează mental modalități de răzbunare.

19. Este capabil să-și organizeze propriile acțiuni, poate să se impună, poate să-și permită; autocontrolul pentru el nu este o problemă.
20. I se strică frecvent dispoziția, se simte deprimat, apatic.
21. Tot, ce se referă la alții, nu-l deranjează, este concentrat pe sine, este ocupat cu sine.
22. Oamenii, de regulă, îi plac.
23. Nu se rușinează de sentimentele sale, le exprimă în mod deschis.
24. Într-o mulțime de oameni este un pic singuratic.
25. Acum se simte destul de inconfortabil. Ar vrea să renunțe la tot, să se ascundă undeva.
26. Cu cei din jur, de obicei, se împacă bine.
27. Cea mai grea este lupta cu propria persoană.
28. Este precaut cu atitudinea pozitivă a celor din jur, atunci când o consideră nemeritată.
29. În suflet este optimist, crede în mai bine.
30. Este un om inaccesibil, încăpăținat, astfel de oameni sunt numiți dificili.
31. Este critic cu oamenii și îi judecă dacă consideră că ei merită acest lucru.
32. De obicei se simte nu conducător, ci condus; nu-i reușește întotdeauna să gândească și să acționeze de sine stătător.
33. Majoritatea celor ce-l cunosc, se comportă bine cu el, îl iubesc.
34. Uneori are asemenea gânduri, pe care nu ar vrea să le împărtășească cu nimeni.
35. Este o persoană cu aspect exterior atractiv.
36. Se simte neajutorat, are nevoie ca cineva care să-i fie alături.
37. Luând o decizie, o urmează.
38. Se pare că ia singur deciziile, dar nu se poate elibera de influența altor oameni.
39. Se simte vinovat, chiar și atunci când parcă nu ar avea cu ce să se învinovățească.
40. Are un sentiment de ostilitate pentru ceea ce-l înconjoară.
41. Este mulțumit de toate.
42. Este sustras, nu-și poate aduna gândurile, „să se ia în mâini”, să se organizeze.
43. Simte moleșeală, tot ceea ce-l bucura odinioară, i-a devenit dintr-odată indiferent.
44. Echilibrat, liniștit.
45. Supărându-se, de multe ori își iese din fire.
46. Deseori se simte obijduit.
47. Este un om impulsiv, nerăbdător, fierbinte, nu se poate reține.
48. Se întâmplă, că bârfește.
49. Nu prea are încredere în propriile sentimente, uneori îl trădează.
50. Este destul de dificil să fii tu însuși.
51. Pe primul loc este mintea, nu sentimentul, înainte de a face ceva, se gândește.
52. Interpretează în felul său ceea ce se întâmplă cu el. Poate inventa unele lucruri... ”din altă lume”.
53. Este tolerant cu alți oameni, îl acceptă pe fiecare așa cum este.
54. Se străduie să nu se gândească la problemele sale.
55. Se consideră o persoană interesantă, atractivă și impozantă.
56. Este o persoană timidă. Se rușinează ușor.
57. Trebuie numaidecât să-i amintești, sa-l împingi, pentru a duce un lucru la bun sfârșit.
58. În suflet se simte superior față de alții.
59. Nu este nimic în ce persoana dată și-ar pune propria amprentă, și-ar manifesta individualitatea, Eul personal.
60. Se teme de ceea ce vor gândi alții despre el.
61. Ambițios, nu este indiferent față de succes sau laudă: în ceea ce este important pentru el, se străduie să fie printre cei mai buni.
62. Este un om, la care în momentul dat, sunt multe lucruri demne de dispreț.
63. Este un om întreprinzător, energic, plin de inițiative.
64. Cedează în fața dificultăților și a situațiilor care amenință cu complicații.
65. Pur și simplu se subapreciază.
66. Prin natura sa este lider și-i poate influența pe alții.
67. În general, are o părere bună despre sine.
68. Este insistent, ferm; pentru el este important mereu să insiste pe propriile poziții.
69. Nu-i place atunci când se strică relațiile cu cineva, îndeosebi dacă neînțelegerile amenință să devină evidente.

70. Mult timp nu poate lua o decizie, apoi se îndoiește de corectitudinea ei.
71. Este distrat, la el toate sunt încâlcite, amestecate.
72. Este mulțumit de sine.
73. Ghinionist.
74. Este un om plăcut, atrăgător.
75. La față poate nu este chiar frumos, dar poate plăcea ca om, ca personalitate.
76. Îi desprețuiește pe cei de sex opus și nu stabilește relații cu ei.
77. Când trebuie să facă ceva, îl apucă frica: dacă nu mă descurc, dacă nu se primește?
78. Îi este ușor și liniștit pe suflet, nu este nimic ce l-ar putea îngrijora tare.
79. Poate lucra din greu.
80. Simte că crește, se maturizează, se schimbă el însuși și atitudinea sa față de lume.
81. Se întâmplă să vorbească despre lucruri în care deloc nu se clarifică.
82. Întotdeauna spune doar adevărul.
83. Este tulburat, îngrijorat, tensionat.
84. Pentru a-l impune să facă măcar ceva, trebuie de insistat cum se cuvine și atunci el va ceda.
85. Simte neîncredere în sine.
86. Deseori circumstanțele îl forțează să se apere, să-și justifice și argumenteze acțiunile.
87. Omul este supus, docil, moale în relațiile cu alții.
88. Omul este inteligent, îi place să reflecteze.
89. Uneori îi place să se laude.
90. Ia decizii și imediat le modifică, se desprețuiește pentru lipsă de voință, dar nu se poate schimba.
91. Se străduie să se bazeze pe propriile puteri, nu contează pe ajutorul cuiva.
92. Niciodată nu întârzie.
93. Încearcă o senzație de rigiditate, de lipsă a libertății interioare.
94. Se remarcă printre alții.
95. Nu prea este un tovarăș de încredere, nu poți să te bizui în toate pe el.
96. Se cunoaște bine, își înțelege bine propria persoană.
97. Este un om comunicabil, deschis, stabilește ușor relații apropiate cu oamenii.
98. Competențele și abilitățile sunt în concordanță deplină cu sarcinile care trebuie rezolvate, cu toate se poate descurca.
99. Nu se prețuiește pe sine, nimeni nu-l ia în serios; în cel mai bun caz este tolerat, pur și simplu răbdat.
100. Își face griji că persoanele de sex opus îi ocupă prea mult gândurile.
101. Toate obiceiurile sale le consideră bune.

Chestionarul de Personalitate Eysenck

Instrucțiuni: 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 pierdeți prea mult timp nici la o întrebare. Fiți atenți pentru a nu omite niciuna dintre întrebări. Nu există răspunsuri juste sau nejuste, prezentul chestionar reprezintă doar o măsură a modului în care dvs. vă comportați.

Întrebări:

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 supra 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 lucrurile 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 voiciune, 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 destinde și petrece foarte bine atunci când participați la o petrecere veselă?
26. Credeți despre dvs. că 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. Bârbiți 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 în legătură 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 cu necunoscuții?
45. Simțiți deseori dureri?
46. Dacă nu v-ați afla mai mult timp printre oameni, v-ați considera nefericit?
47. Vă considerați o persoană nervoasă?
48. Dintre 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 atunci 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 false altele?
57. Suferiți de insomnie?

Diagnostică toleranței în comunicare (V.V. Boico)

Instrucțiuni: Vi se oferă posibilitatea să efectuați o excursie în multitudinea relațiilor umane. Cu acest scop vi se propune să apreciați următoarele situații de interacțiune cu alți oameni. Răspunzând, este importantă prima reacție. Țineți minte că nu există răspunsuri bune sau rele. Nu vă gândiți foarte mult la răspunsuri și nu omiteți nici o întrebare. Răspunzând, alegeți una dintre cele 4 variante:

- ”0” – total neadevărat
 ”1” – într-o oarecare măsură adevărat
 ”2” – în mare parte adevărat
 ”3” – foarte adevărat.

1. În ce măsură sunteți sau nu capabili să acceptați individualitatea persoanelor întâlnite?

	puncte
1 Oamenii lenți de obicei mă calcă pe nervi	
2 Mă irită oamenii agitați, neliniștiți	
3 Jocurile zgomotoase ale copiilor le suport cu greu	
4 Persoanele originale, neobișnuite, expresive, de cele mai multe ori acționează asupra mea negativ.	
5 O persoană ideală în toate privințele m-ar face precaut	
Total	

2. Apreciați oare oamenii având drept etalon propriul *Eu* ?

	puncte
1 De obicei mă scoate din sărite un interlocutor nerod	
2 Mă irită persoanele vorbărețe	
3 M-ar împovăra discuția cu un tovarăș de drum din tren, avion, dacă el ar avea inițiativa	
4 M-ar împovăra discuțiile cu un tovarăș de drum întâmplător, care are un nivel al cunoștințelor și al culturii inferior mie.	
5 Îmi este dificil să găsesc limbă comună cu partenerii ce au un nivel intelectual diferit de al meu.	
Total	

3. În ce măsură aprecierile pe care le acordați celor din jur sunt categorice sau conservative?

	puncte
1 Tinerii de astăzi provoacă emoții neplăcute prin aspectul lor exterior (coafură, machiaj, vestimentație)	
2 Așa numiții ”noii moldoveni” produc de obicei o impresie negativă ori prin lipsa culturii, ori prin tendința de-a obține cât mai multe profituri personale prin mijloace necinstite.	
3 Reprezentanții unor naționalități din mediul meu nu-mi sunt simpatici deloc	
4 Există un tip de bărbați (femei) pe care nu-i tolerez.	
5 Nu suport partenerii de afaceri cu un nivel profesional scăzut.	
Total	

4. În ce măsură sunteți capabili să ascundeți sau să nivelați impresiile neplăcute, atunci când vă confrunțați cu calități necomunicative ale oamenilor?

	puncte
1 Consider că la grosolănie trebuie să răspunzi în același fel.	
2 Mi-e greu să ascund dacă omul mi-e neplăcut prin ceva.	
3 Mă irită oamenii care au tendința, într-o dispută, să insiste pe propria părere.	
4 Nu-mi plac oamenii înfumurați	
5 De obicei, mă abțin cu greu să nu fac observații unei persoane răutăcioase sau nervoase care se împinge în transportul public.	
Total	

5. Aveți oare tendința să schimbați sau să reeducați partenerul?

	puncte
1 Eu am obiceiul să-i învăț pe cei din jur.	
2 Oamenii needucați mă revoltă.	
3 Mă prind de multe ori asupra faptului că încerc să educ pe cineva.	
4 Obişnuiesc permanent să fac observații cuiva.	
5 Îmi place să comand apropiații.	

	Total	
--	-------	--

6. În ce măsură aveți tendința să adaptați partenerii la sine, să-i faceți comozi?

		puncte
1	Mă deranjează bătrânii care în orele de vârf se găsesc în transportul public sau în magazine.	
2	Să locuiesc într-o odaie din hotel cu un om străin, pentru mine este pur și simplu o tortură.	
3	Când partenerul nu este de acort în ceva cu poziția mea corectă, aceasta de obicei mă enervează.	
4	Manifest nerăbdare atunci când mi se obiectează ceva.	
5	Mă deranjează dacă partenerul face ceva pe cont propriu, nu așa cum vreau eu.	
	Total	

7. Vă caracterizează oare o astfel de tendință de comportare?

		puncte
1	De obicei eu sper că cei ce m-au ofensat vor primi după merite	
2	Mi se reproșează frecvent că sunt morocănos	
3	Îmi amintesc mult timp insultele ce mi le-au provocate cei pe care-i apreciez sau respect.	
4	Nu pot fi iertate glumele lipsite de tact ale colegilor de serviciu.	
5	Dacă partenerul de afaceri mă va jigni involuntar, oricum mă voi supăra pe el.	
	Total	

8. În ce măsură tolerați stările de disconfort ale celor din jur?

		puncte
1	Eu condamn oamenii care se plâng în "vestă străină"	
2	În interior eu nu aprob colegii (amicii) care, atunci când au ocazia, vorbesc despre bolile lor.	
3	Eu încerc să evit discuția, când cineva începe să se plângă de viața sa de familie	
4	De obicei eu ascult fără mare atenție mărturiile prietenilor (prietenelor).	
5	Uneori îmi place să necăjesc pe cineva dintre rude sau prieteni.	
	Total	

9. Care sunt capacitățile dvs. adaptive în interacțiunea cu oamenii?

		puncte
1	De regulă, îmi este greu să fac concesii partenerilor.	
2	Îmi este greu să prietenesc cu oamenii care au un caracter dezagreabil.	
3	De obicei mă adaptez cu greu la partenerii noi de la serviciu.	
4	Mă abțin să întrețin relații cu persoanele cam ciudate.	
5	Cel mai frecvent insist din principiu pe propria-mi poziție, chiar dacă înțeleg că partenerul are dreptate.	
	Total	

Inventarul Burnout Maslach

Instrucțiuni: Vi se propun 22 afirmații despre gândurile, sentimentele și trăirile implicate în activitatea profesională. Citiți vă rog cu atenție fiecare afirmație și apreciați cât de frecvent aveți astfel de stări:

"0" – niciodată

"1" – foarte rar

"2" – rar

"3" – uneori

"4" - frecvent

"5"-foarte frecvent

"6" - zilnic

1	Mă simt epuizat emoțional	0	1	2	3	4	5	6
2	La sfârșitul zilei de muncă mă simt ca o lămâie stoarsă	0	1	2	3	4	5	6

3	Dimineata simt oboseala si lipsa dorintei de-a merge la serviciu.	0	1	2	3	4	5	6
4	Înteleg bine ce simt subalternii (elevii) și colegii mei și mă strădui să țin cont de aceasta pentru binele activității.	0	1	2	3	4	5	6
5	Eu simt că comunic cu unii subalterni (elevi) și colegi ca cu niște obiecte (fără căldură și empatie).	0	1	2	3	4	5	6
6	După serviciu, pentru un timp oarecare, vreau să mă izolez de toți și de toate.	0	1	2	3	4	5	6
7	Eu sunt capabil să găesc soluția corectă în situațiile de conflict apărute în comunicarea cu colegii.	0	1	2	3	4	5	6
8	Eu simt deprimare și apatie	0	1	2	3	4	5	6
9	Eu sunt convins că munca mea este necesară oamenilor.	0	1	2	3	4	5	6
10	În ultimul timp eu am devenit mai aspru în relație cu cei cu care lucrez.	0	1	2	3	4	5	6
11	Eu observ că munca mea mă face mai dur (nemilos).	0	1	2	3	4	5	6
12	Eu am multe planuri pentru viitor și cred în realizarea lor.	0	1	2	3	4	5	6
13	Serviciul meu mă dezamăgește tot mai mult.	0	1	2	3	4	5	6
14	Mi se pare că eu lucrez prea mult	0	1	2	3	4	5	6
15	Se întâmplă să-mi fie într-adevăr indiferent de ceea ce se petrece cu unii dintre subalternii (elevii) sau colegii mei.	0	1	2	3	4	5	6
16	Aș vrea să mă retrag și să mă odihnesc de toate și de toți.	0	1	2	3	4	5	6
17	Eu pot crea ușor o atmosferă de bunăvoință și colaborare în colectiv.	0	1	2	3	4	5	6
18	În timpul activităților la serviciu, eu simt o înviorare plăcută.	0	1	2	3	4	5	6
19	Datorită serviciului, eu am făcut deja în viață multe lucruri cu adevărat valoroase.	0	1	2	3	4	5	6
20	Eu simt indiferență și pierderea interesului pentru multe aspecte ale activității profesionale, care anterior mă bucurau.	0	1	2	3	4	5	6
21	La serviciu eu mă descurc calm cu problemele emoționale.	0	1	2	3	4	5	6
22	În ultimul timp am impresia că colegii și subalternii (elevii) tot mai frecvent mă împovărează cu problemele și dificultățile lor.	0	1	2	3	4	5	6

Chestionarul Comportament cotidian

Acest chestionar vă ajută să aflați cât de bine vă controlați reacțiile emoționale în situații sociale. Încercuiți cifrele 1,2,3,4 sau 5 după cum este cazul în ceea ce vă privește, știind că:

- 1- foarte puțin;
- 2 - puțin;
- 3 - nici mult, nici puțin;
- 4 - mult;
- 5 - foarte mult.

1. Susțineți un interviu de angajare la serviciu:

Inima vă bate mai repede	1	2	3	4	5
Transpirați	1	2	3	4	5
Simțiți nevoia să urinați	1	2	3	4	5
Vi se schimbă vocea	1	2	3	4	5
Vi se usucă gura	1	2	3	4	5
Vă tremură mâinile	1	2	3	4	5
Simțiți că stomacul vi se contractă	1	2	3	4	5
Vă simțiți de-a dreptul amețit(ă)	1	2	3	4	5

2. La pauză, sunteți chemat de urgență la director

Inima vă bate mai repede	1	2	3	4	5
Transpirați	1	2	3	4	5
Simțiți nevoia să urinați	1	2	3	4	5
Vi se schimbă vocea	1	2	3	4	5

Vi se usucă gura	1	2	3	4	5
Vă tremură mâinile	1	2	3	4	5
Simțiți că stomacul vi se contractă	1	2	3	4	5
Vă simțiți de-a dreptul amețit(ă)	1	2	3	4	5

3. Sunteți anunțat(ă) ca salariul va întârzia

Inima vă bate mai repede	1	2	3	4	5
Transpirați	1	2	3	4	5
Simțiți nevoia să urinați	1	2	3	4	5
Vi se schimbă vocea	1	2	3	4	5
Vi se usucă gura	1	2	3	4	5
Vă tremură mâinile	1	2	3	4	5
Simțiți că stomacul vi se contractă	1	2	3	4	5
Vă simțiți de-a dreptul amețit(ă)	1	2	3	4	5

4. Urmează să susțineți o lecție publică pentru un grad didactic mai înalt

Inima vă bate mai repede	1	2	3	4	5
Transpirați	1	2	3	4	5
Simțiți nevoia să urinați	1	2	3	4	5
Vi se schimbă vocea	1	2	3	4	5
Vi se usucă gura	1	2	3	4	5
Vă tremură mâinile	1	2	3	4	5
Simțiți că stomacul vi se contractă	1	2	3	4	5
Vă simțiți de-a dreptul amețit(ă)	1	2	3	4	5

5. Aveți neînțelegeri cu unii părinți ai copiilor din clasa dvs.

Inima vă bate mai repede	1	2	3	4	5
Transpirați	1	2	3	4	5
Simțiți nevoia să urinați	1	2	3	4	5
Vi se schimbă vocea	1	2	3	4	5
Vi se usucă gura	1	2	3	4	5
Vă tremură mâinile	1	2	3	4	5
Simțiți că stomacul vi se contractă	1	2	3	4	5
Vă simțiți de-a dreptul amețit(ă)	1	2	3	4	5

6. Aveți neînțelegeri cu unii colegi de serviciu:

Inima vă bate mai repede	1	2	3	4	5
Transpirați	1	2	3	4	5
Simțiți nevoia să urinați	1	2	3	4	5
Vi se schimbă vocea	1	2	3	4	5
Vi se usucă gura	1	2	3	4	5
Vă tremură mâinile	1	2	3	4	5
Simțiți că stomacul vi se contractă	1	2	3	4	5
Vă simțiți de-a dreptul amețit(ă)	1	2	3	4	5

7. Aveți neînțelegeri cu soțul (sau cu alți membri ai familiei)

Inima vă bate mai repede	1	2	3	4	5
Transpirați	1	2	3	4	5
Simțiți nevoia să urinați	1	2	3	4	5
Vi se schimbă vocea	1	2	3	4	5
Vi se usucă gura	1	2	3	4	5
Vă tremură mâinile	1	2	3	4	5
Simțiți că stomacul vi se contractă	1	2	3	4	5
Vă simțiți de-a dreptul amețit(ă)	1	2	3	4	5

8. Conștientizați ca nu veți avea nicicând respectul pe care-l meritați în munca profesională

Înima vă bate mai repede	1	2	3	4	5
Transpirați	1	2	3	4	5
Simțiți nevoia să urinați	1	2	3	4	5
Vi se schimbă vocea	1	2	3	4	5
Vi se usucă gura	1	2	3	4	5
Vă tremură mâinile	1	2	3	4	5
Simțiți că stomacul vi se contractă	1	2	3	4	5
Vă simțiți de-a dreptul amețit(ă)	1	2	3	4	5

Chestionarul de satisfacție în muncă elaborat de Constantin Ticu

Instrucțiuni:

Vă rugăm 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** adevărat
- 2 – **foarte rar** adevărat
- 3 – **uneori** adevărat
- 4 – **deseori** adevărat
- 5 – **foarte des** adevărat
- 6 – **întotdeauna** adevărat

Nr		1	2	3	4	5	6
1	Îmi place ceea ce fac la muncă.						
2	Comunicarea este bună în interiorul organizației (instituției).						
3	Cred că sunt corect plătit pentru munca pe care o desfășor.						
4	Măririle de salariu sunt puține și rare.						
5	La locul meu de muncă există șanse foarte mici de promovare.						
6	Cei care își fac treaba cum trebuie au șanse mari de promovare.						
7	Superiorul meu este foarte competent în munca pe care o desfășoară.						
8	Îmi plac oamenii cu care muncesc.						
9	Majoritatea regulilor și procedurilor de aici îți îngreunează munca.						
10	În anumite momente simt că munca mea este fără scop.						
11	Beneficiile pe care le primim sunt la fel de bune ca și la alte firme.						
12	Nu sunt mulțumit de salariul pe care îl primesc.						
13	Nu cred că muncă desfășurată de mine este apreciată.						
14	Oamenii ar vrea să avanseze cum se întâmplă și în alte locuri.						
15	Șeful meu nu este corect cu mine.						
16	Simt că lucrez mai mult și mai greu din cauza incompetenței colegilor.						
17	Scopurile acestei organizații (instituții) nu îmi sunt clare.						
18	Am un volum prea mare de muncă.						
19	Pachetul de beneficii pe care îl avem este echitabil.						
20	Sunt foarte satisfăcut de șansele de mărire a salariului.						
21	Adesea simt că nu știu nimic despre organizația (instituția de învățământ) aceasta.						
22	Sunt foarte mândru de ceea ce fac.						
23	Angajații sunt răsplătiți în mică măsură pentru ceea ce fac.						

24	Nu cred că eforturile mele sunt răsplătite așa cum ar trebui.						
25	Superiorii nu îmi înțeleg angajații.						
26	Mă înțeleg foarte bine cu colegii.						
27	Munca mea este mulțumitoare.						
28	Repartizarea sarcinilor de muncă nu este bine stabilită.						
29	Anumite beneficii nu le primim la momentul anunțat.						
30	Sunt satisfăcut de posibilitățile actuale de promovare.						
31	Îmi place șeful meu.						
32	Există prea multă ceartă și multe conflicte la locul de muncă.						

Scala stresului organizațional Mac-lin

Instrucțiuni: Vă rugăm să citiți cu atenție afirmațiile prezentate mai jos și să evaluați măsura în care sunteți de acord cu ele, utilizând scala de la "complet greșit" la "absolut adevărat":

- 1 - complet greșit (niciodată)
- 2 - nu prea adevărat (mai degrabă greșit)
- 3 - ceva de mijloc
- 4 - adevărat în majoritatea cazurilor
- 5 - absolut adevărat (întotdeauna)

	Afirmația	1	2	3	4	5
1	La apariția problemelor eu încep imediat să acționez activ.					
2	La sfârșitul zilei de muncă, eu continui să mă gândesc la activitățile profesionale nefinite sau care urmează.					
3	Eu lucrez cu oameni interesanți și demni, le respect sentimentele și părerea.					
4	Eu îmi cunosc bine propriile slăbiciuni și calitățile forte care mă ajută în muncă.					
5	În organizația noastră lucrează destul de mulți oameni cu care dețin relații calde și de încredere.					
6	Îmi place să lucrez mult, eu primesc plăcere de la munca mea.					
7	La serviciu deseori nu-mi este interesant, eu lucrez doar pentru bani.					
8	Îmi este interesant să mă întâlnesc, să discut și să lucrez cu persoane ce au diverse viziuni asupra lumii, distincte de ale mele.					
9	Deseori, în munca mea eu îmi asum mai mult decât ași putea face într-un timp real.					
10	În zilele libere eu mă odihnesc activ.					
11	Eu pot lucra productiv doar cu acei, care-mi sunt apropiați (ca cultură, interese, mentalitate), sau asemănători cu mine.					
12	Eu lucrez înainte de toate pentru a-mi câștiga existența și nu pentru că primesc plăcere de la această muncă.					
13	În munca mea eu acționez întotdeauna rațional, îmi stabilesc clar prioritățile (sarcinile primare).					
14	La serviciu eu deseori mă cert cu oamenii care gândesc altfel decât mine.					
15	Eu sunt îngrijorat în privința păstrării locului meu de muncă.					
16	În viața mea, în afara serviciului, eu reușesc să mă ocup cu multe alte lucruri interesante pentru mine din domenii diferite (distracții, hobby-uri, creații...).					
17	Eu mă indispon atunci când activitatea nu-mi iese așa cum vreau.					
18	De multe ori eu nu știu cum să insist pe propria-mi părere într-o discuție contradictorie.					
19	Eu găsesc cu ușurință ieșire din situațiile problematice (dificile) de la serviciu, care mă împiedică să-mi realizez obiectivele (sarcinile) propuse.					
20	Eu deseori nu sunt de acord cu șeful meu nemijlocit sau cu liderii superiori.					

Anexa 2: Programul orientativ al trainingului „Dezvoltarea stabilității emoționale a cadrelor didactice din învățământul primar”

Conținutul programului:

ȘEDINȚA 1

1. Salutul.

2. Nota informativă

Scopul: Familiarizarea cu problematica stabilității emoționale, componentele sale constitutive și caracteristicile funcționale. Înțelegerea rolului stabilității emoționale în activitatea profesională, dar și în viața de zi cu zi. Durata ~ 20 min.

Semnificații: În contextul în care „o teorie bună este un lucru foarte practic”, considerăm absolut necesară asigurarea activităților practice ulterioare cu acest suport teoretic, cu atât mai mult în cazul în care membrii grupului sunt intelectuali.

3. Tehnica „Misterul numelui”

Scopul: autoafirmarea, dezvoltarea abilităților de reflecție, formarea coeziunii de grup.

Caracteristica: Participanții sunt rugați, în scopul cunoașterii, dar și a autocunoașterii, să povestească fiecare despre numele său: ”Se consideră că numele fiecăruia dintre noi poartă o semnificație aparte care ne influențează și chiar ne caracterizează într-o oarecare măsură. Vă rog să reflectați asupra sensului ascuns al propriului nume. Pentru început, vom descifra misterul primului sunet al numelui. Spre exemplu, *Alina este afectuoasă și ascultătoare; este în armonie cu sine însăși, dar se întâmplă să fie autoritară în relație cu ceilalți. În unele cazuri poate fi caracterizată și prin agresivitate.* Participanților li se oferă câteva minute pentru reflecție, la dorință aceste calități pot fi notate. Dacă se dispune de timp, se poate merge mai departe, *dezlegându-se misterul fiecărei litere a numelui.*

Semnificații: De obicei, participanții nu întâlnesc dificultăți, întrucât cele mai multe calități care pot caracteriza o persoană au câteva sinonime care încep cu litere diferite. Tehnica este nu doar de autocunoaștere, dar și proiectivă, furnizând informații prețioase despre autopercepție și stima de sine a membrilor grupului.

Discuții: Cât de ușor/dificil v-a fost să vă caracterizați propriul nume? Ce-ați aflat nou despre propria persoană, dar și despre ceilalți? Participanții sunt invitați să analizeze diferențele dintre caracteristicile enunțate de persoanele al căror nume începe cu aceeași literă.

4. Tehnica „Regulile de lucru” [139, p. 235].

Scopul: Stabilirea regulilor de lucru ale grupului în cadrul programului formativ.

Caracteristica: Participanților li se propune să alcătuiască împreună un set de norme, reguli, care vor fi respectate de către toți membrii pe durata întregului program formativ. Cu toate că rolul conducător îi revine organizatorului, participanții sunt invitați / încurajați să participe, să propună, să analizeze. Regulile sunt scrise pe o coală de hârtie și afișate la fiecare întâlnire.

Exemplu de Reguli de lucru:

1. Confidențialitatea: ceea ce se vorbește la training rămâne în acest cabinet;
2. *Eu-afirmatii:* relatăm doar ceea ce simțim, de la persoana întâi, fără a acuza pe alții;
3. Fără aprecieri: nu există răspunsuri bune sau rele, se acceptă fiecare răspuns, critica trebuie să fie constructivă și adresată doar comportamentului și nu persoanei.
4. Dreptul la greșeli: în training, în general, nu există *corect/incorect*.
5. Respectul pentru ceilalți: când cineva vorbește, ceilalți nu-l întrerup.
6. Regula STOP: dacă discuția s-a focusat pe o persoană și dânsa este nemulțumită de acest lucru, poate opri discuția în orice moment cu lexemul STOP.
7. Participarea voluntară: dacă nu dorește, persoana poate să nu participe la exercițiu.
8. Activismul: de obicei, cei care sunt mai activi la ședințe, achiziționează mult mai multe cunoștințe, priceperi și abilități.

Se mai pot adăuga reguli, la dorința participanților. La fel, se pot stabili și eventuale „pedepse” pentru cei care nu respectă regulile.

Semnificații: O tehnică reglatoare aparent simplă cu multiple beneficii: acordă siguranță, încredere în sine și libertate în acțiune; conferă semnificație și valoare științifică (învățătorii cunosc că tot ce înseamnă reguli se bazează pe principii științifice). Dispare frica de nou, de nedeterminat.

4. Tehnica „Omulețul din hârtie”

Scopul: autocunoașterea reacțiilor emoționale, exersarea posibilităților de exprimare a propriilor stări emoționale, cunoașterea membrilor grupului.

Materiale necesare: câte o foaie A4, un creion și un foarfece.

Caracteristica: Participanților li se propune să deseneze un omuleț pe foaie, să-l decupeze și să-i dea propriul nume. Li se explică că aceasta este propria lor imagine, sinceră și adevărată, sensibilă și vulnerabilă. După ce au decupat omuleții, sunt rugați fiecare dintre ei, să-și prezinte omulețul, numindu-l cu propriul nume și răspunzând la următoarele întrebări:

- În ce situații omulețul poate să devină nervos?
- Ce anume simte omulețul în asemenea situații?
- Care sunt modalitățile cu ajutorul cărora depășește această stare?
- Se descurcă oare singur sau are nevoie de ajutorul altor persoane?

Discuții: Se întreabă participanții dacă au întâlnit dificultăți în realizarea sarcinii și unde anume: atunci când au descris omulețul sau când au relatat această descriere în grup?

Semnificații: Fiind o tehnică proiectivă, permite scoaterea în evidență a preocupărilor, a vieții interioare (adesea inconștiente) prin reducerea tensiunii emoționale și a barierelor conștientului. Astfel, pentru participanți este mai ușor să povestească despre omuleț la persoana a III-a, decât despre sine, la persoana I-a. Este o tehnică de debut a dezvoltării stabilității emoționale prin autocunoaștere.

5. Reflecții pe marginea primei ședințe de lucru.

6. Etapa de încheiere a ședinței: se încurajează participanții și se felicită pentru deschiderea de care au dat dovadă. Ședința se finalizează cu aplauzele întregului grup.

ȘEDINȚA 2

1. Salutul. Participanților li se propune să-și salute colegii prin gesturi și mimică, fără a utiliza cuvinte. La fel, ei sunt încurajați să abordeze cât mai multe modalități de salutare.

Scopul: Formarea coeziunii de grup, exersarea autoexprimării emoționale prin mijloace nonverbale.

Discuții: cum s-au simțit, fiecare dintre ei, atunci când au primit atâtea zâmbete, strângeri de mână, mângâieri pe umeri etc? Cât ne costă asemenea gesturi, dar cât contează ele pentru alții?

Semnificații: O tehnică foarte utilă, îndeosebi pentru cei introvertiți, de exersare a autoexprimării emoționale. La fel, participanții exersează decodificarea mesajelor nonverbale ale interlocutorilor.

2. Tehnica „Gheață și flăcări”

Scopul: autocunoașterea, conștientizarea propriilor posibilități de autoreglare emoțională, conștientizarea semnificației autosugestiilor funcționale.

Descrierea: Participanții sunt rugați să se așeze, să se relaxeze, să pună mâinile pe genunchi cu palmele deschise deasupra și să închidă ochii. În decurs de un minut, trebuie să-și imagineze că într-una dintre mâini țin un cartof fierț fierbinte, iar în cealaltă - o bucată de gheață. După aceasta, prezentatorul (sau câțiva membri care n-au participat) le pipăie palmele și încearcă, după temperatura lor, să deducă unde „a fost” cartoful fierbinte și unde gheața. De obicei, acest lucru poate fi determinat exact, fiindcă temperatura palmelor într-adevăr diferă.

Semnificații: Demonstrarea efectului apariției modificărilor fiziologice sub influența reprezentărilor noastre. Însușirea modalităților de reglare a acestor reacții prin intermediul reprezentărilor. Suprimarea scepticismului participanților la training cu privire la tulburările somatice datorate stărilor emoționale.

Discuții: Reprezentările noastre au capacitatea să se transforme în realitate. Noi ne imaginăm că mâinii îi este frig sau cald și temperatura ei, într-adevăr se schimbă. Ne imaginăm succesul sau înfrângerea, apropiindu-ne astfel de ele... Exemplificați situații de viață în care, pentru a ne apropia de scopul propus, este important să ne imaginăm în detalii tot ceea ce vrem să realizăm.

3. Tehnica „Timpul psihologic”

Scopul: cunoașterea Eu-lui real al propriei persoane.

Descrierea: Participanții sunt rugați să se așeze, să se relaxeze și să închidă ochii. Sarcina lor este să determine cât mai concret când va trece exact un minut de la semnalul conducătorului. Nu este de dorit să numere în gând până la 60, trebuie doar să-și asculte intuiția. Atunci când participantul consideră că a trecut un minut, el, fără a spune nimic, ridică mâna, dar ochii nu-i deschide. Conducătorul fixează timpul real care a trecut până în acest moment.

Semnificația: De regulă, cei cărora li se pare că timpul trece mai repede decât în realitate se ghidează de principiul: ”se grăbesc și să trăiască și să simtă”. Și invers, cei care percep trecerea timpului mai lentă, preferă, de obicei și să trăiască cu măsură și fără grabă. La fel, percepția timpului mai depinde și de starea emoțională dominantă: atunci când este foarte activ, excitat, percepe și trecerea timpului ca fiind mai rapidă.

Discuții cu referire la perceperea subiectivă a timpului, a evenimentelor, factori ce-o condiționează, și necesitatea exersării unei percepții a timpului cât mai aproape de cea adevărată.

4. Tehnica de relaxare „7 lumânări”

Scopul: Relaxarea mentală și corporală, în vederea îndepărtării rapide a tensiunii fizice și psihoemoționale.

Notă: Fiindcă tehnica 2 și 3 scoate de obicei la iveală unele caracteristici pe care nu toți participanții sunt pregătiți să le accepte, fapt ce poate cauza o stare de neliniște sau iritare, o tehnică de relaxare este foarte binevenită aici.

Materiale ajutătoare: Exercițiul se face cel mai bine în semiobscuritate, pe un fundal muzical liniștit.

Descriere: Așezați-vă comod, închideți ochii, relaxați-vă. Vă este comod, sunteți liniștit și confortabil... Respirați adânc și egal... Imaginați-vă că la 1 metru în fața voastră se află 7 lumânări care ard... Inspirați lent și cât se poate de adânc. Acum imaginați-vă că trebuie să stingeți o lumânare. Suflați în direcția ei cât puteți de tare, expirând tot aerul din plămâni. Flacăra începe să tremure și lumânarea se stinge... Iarăși inspirați lent și adânc și stingeți a II-a lumânare. (Și așa mai departe... toate 7)...Revenim încet, mișcând ușor brațele...Urmărim să păstrăm starea de liniște interioară și după deschiderea ochilor...

Discuții: Participanții sunt rugați să vorbească despre starea lor emoțională înainte și după tehnica de relaxare. Apoi conducătorul training-ului le prezintă informații despre rolul inspirației/expirației în relaxare.

5. Tehnica „Ceapa”

Scopul: Aprecierea corectă, analiza detaliată a situației problematice, în scopul selectării strategiilor eficiente de acțiune și menținerea unui nivel optimal al stabilității emoționale.

Desfășurarea: Participanții se grupează câte doi (prin tragere la sorti). Fiecare grup primește câte o fișă pe care este reprezentată grafic o ceapă sub forma a trei cercuri concentrice. Grupul selectează o situație problematică, care le prezintă interes. Împreună, pe parcursul a 10 minute, analizează problema în felul următor:

- În cercul exterior se notează caracteristicile externe, manifestările comportamentale ale problemei;
- Completând al doilea cerc, se notează cauzele superficiale ale acestei probleme, așa cum par a fi la prima vedere;
- Completând mijlocul, se notează adevăratele cauze ale problemei date, evidențiindu-se subtilitățile sau sensul lor ascuns.

Apoi, ținând cont de aceste cercuri, grupul propune diferite soluții, evidențiindu-le și consecințele.

Discuții: Este foarte important să evidențiem faptul că, de cele mai multe ori, soluțiile specifice fiecărui cerc pot prezenta diferențe. Se invită participanții să citească aceste diferențe, punând accent pe posibilele lor consecințe. Se discută despre importanța înțelegerii și aprecierii corecte a situației înainte de luarea deciziei sau de prezentare a răspunsului.

Semnificații: Una dintre condițiile esențiale ale stabilității emoționale este aprecierea corectă a situației. Tehnica dată urmează după ce au fost însușite tehnicile de reglare emoțională. Astfel, este necesar să rămânem calmi ceva timp pentru a putea analiza obiectiv problema cu care ne confruntăm. În contextul profesional didactic, înțelegerea profundă a situației presupune și un nivel ridicat al cunoașterii pedagogice. Aprecierea corectă a situației ne va permite selectarea strategiilor optime de acțiune ulterioară.

6. Etapa de încheiere, tehnica „Interviul”

Scopul: Consolidarea cunoștințelor și abilităților însușite, oferirea feedback-ului.

Desfășurare: Membrii grupului sunt rugați să-și imagineze că jurnaliștii unei renumite reviste le vor lua un interviu, având drept subiect impresiile de la ședința de astăzi a training-ului. Forma de organizare a răspunsului este liberă. Fiecare dintre participanți își spune părerea la un microfon improvizat. Acest „joc” poate fi utilizat la sfârșitul fiecărei ședințe.

ȘEDINȚA 3

1. **Salutul** (prin gesturi și mimică)

2. **Tehnica „Până la linia de finis”**

Scopul: Autocunoașterea, reflecții asupra propriului comportament emoțional.

Descrierea: Participanții sunt rugați, cu ochii închiși, să parcurgă distanța până la finis situată la 5-6 metri de start și să se oprească atunci când li se pare că sunt foarte aproape de ea, dar nu au depășit-o. Dacă este timp, li se permite să facă încă o încercare. Dacă sunt mulți participanți, se împart în grupuri de 6-7 persoane care vor porni în același timp.

Semnificații: Luarea deciziilor în situații de risc: cu cât mai departe mergi, cu atât mai mare este șansa să câștigi, dar și să pierzi, în caz că depășești linia. În același timp, exercițiul oferă material pentru analiza felului în care în viața noastră se combină tendința de-a atinge succesul și precauția, tendința de-a evita eșecurile. De obicei, cei care se opresc cu mult înainte de linia de finis sunt motivați de evitarea eșecurilor, cei care ajung aproape de linia de finis sau chiar o depășesc – de atingerea succesului.

Discuții: Cine și de pe ce anume s-a bazat când a luat hotărârea în ce moment să se oprească? Oamenii precauți, care s-au oprit mai devreme, au puține șanse să câștige, în schimb cei care merg mai departe se conduc de principiul ”să câștig sau să pierd”, ei sunt pregătiți pentru risc. Cum consideră ei, cu ce caracteristici ale personalității are legătură acest lucru? În ce situații de viață este important să poți să ajungi până la capăt, asumându-ți riscuri, limite, și când este important să te poți opri, alegând liniștea și confortul?

Reflecții: Imaginați-vă că în școala în care lucrați s-a anunțat *Concursul Mărțișoarelor*, la care trebuie să participe fiecare clasă. Cum se va comporta un învățător care s-a oprit cu mult înaintea liniei de finis, care s-a oprit lângă ea și care o depășit-o?

3. **Tehnica „Așază-te ca...”**

Scopul: însușirea autoreglării emoționale prin intermediul controlului manifestărilor exterioare. Dezvoltarea spiritului de observație, a posibilității de exprimare emoțională dar și de înțelegere a comportamentului emoțional a celorlalți.

Descriere: Participanților la training li se propune să se așeze în asemenea poziție, pentru ca înfățișarea lor să redea diferite situații. Spre exemplu:

- Elevul care a primit nota 2 la evaluare;
- Om de afaceri care a încheiat un contract ce-i va aduce un profit imens;
- Patinator, care a căzut la sfârșitul prezentării numărului într-o competiție sportivă importantă, rămânând în consecință fără medalie;
- Fotbalist atacant care a bătut golul decisiv etc.

Semnificații: Inducerea voluntară a stărilor emoționale funcționale, benefice, dar și controlul emoțiilor disfuncționale, negative, prin intermediul poziției corporale, a mimicii și gesturilor.

Discuții: La ce anume trebuie să fim atenți pentru a înțelege ce exprimă poziția unui om așezat. (Se prezintă și informații despre semnificația poziției corporale)– Dar cum ședeți voi de obicei, ce exprimă poziția voastră dintr-o parte? Vreți să controlați impresia pe care o faceți altor oameni? Învățați-vă să conștientizați, analizați propria poziție, încercați să vă priviți cu ochii altora.

4. Tehnica „Plusuri și minusuri”

Scopul: Analiza și aprecierea corectă a situației problematice intervenite, în vederea soluționării ei constructive și a menținerii unui nivel optimal al stabilității emoționale.

Descrierea: Participanților li se propune să descrie în 1-2 fraze două evenimente de viață - unul bun și unul rău. Apoi participanții se grupează câte 3-4, povestesc celorlalți evenimentele și găsesc în fiecare dintre evenimente trei momente pozitive și trei negative. Spre exemplu, evenimentul pozitiv ”s-a îmbogățit brusc” poate avea drept laturi negative: înrăutățirea relațiilor cu cei din jur (vor începe să-i invidieze), iar evenimentul negativ ”îmbolnăvirea” – să-i dea posibilitatea să citească o carte interesantă pentru care anterior nu a avut timp. După discuții (10-15 min.) fiecare grup prezintă evenimentele cu laturile lor pozitive /negative.

Semnificații: Este demonstrată posibilitatea interpretării diferite a evenimentelor care la prima vedere sunt clasate categoric drept bune sau rele. Exercițiul ne învață să înțelegem lucrurile mai flexibil, să le vedem atât părțile bune, cât și cele rele. Participanții trebuie să înțeleagă că aprecierea unei situații depinde nu atât de evenimentul în sine, cât de faptul cum îl percepem, interpretăm noi.

Discuția: Puține dintre evenimentele de viață pot fi clasificate vădit ca fiind bune sau rele, majoritatea lor implică laturi pozitive și laturi negative. Deseori însă noi vedem doar una, îndeosebi este dificil să vedem părțile bune ale unui eveniment rău. La ce poate conduce această percepere îngustă a lumii? Cum poate fi ea depășită?

5. Tehnica de relaxare și autosugestie „Atinge stelele”

Scopul: Relaxarea în situații stresante, în vederea menținerii unui nivel funcțional al stabilității emoționale.

Descriere: Participanții primesc următoarea instrucțiune:” Așezați-vă comod și închideți ochii. Inspirați și expirați adânc de 3 ori... Imaginează-ți deasupra ta un cer nocturn, plin de stele. Găsește și privește o stea deosebit de lucioasă care se asociază cu o dorință de a ta: să ai ceva sau să devii cineva... (15 sec.). Acum întinde mâinile spre cer pentru a ajunge la steaua ta. Străduiește-te din toate puterile și numai decît vei ajunge la ea. Ia-o de pe cer, lasă mâinile în jos și pune-o cu grijă în fața ta, într-un coșuleț frumos și încăpător...Privește iarăși la cerul înstelat... Alege o altă stea care îți amintește de altă dorință a ta...(10 sec.). Acum întinde ambele mâini cât poți de sus, să

ajungă până la cer. Culege și această stea de pe cer și pune-o alături de prima, în coșulețul fermecat... Le sugerăm să inspire adânc atunci când se întind după stea și să expire atunci când o pun în coșuleț. (Mai pot fi culese în același mod încă câteva steluțe).

Discuții: Se analizează importanța autosugestiilor pozitive în realizarea dorințelor. Se discută despre starea de înainte și după relaxare, despre modalitatea realizării individuale a tehnicilor de relaxare. La dorință, unii pot povesti despre careva steluță din coșuleț și semnificația ei.

6. Metafora „Soarele și vântul”

Scopul: Evidențierea rolului blândeții și a toleranței comunicative și comportamentale, ca părți componente a stabilității emoționale.

Descriere: Odată, soarele și vântul au pariat cine este cel mai puternic. Deodată ei au observat un călător care mergea pe drum și au hotărât: cine-i va dezbrăca mai repede mantaua, acela-i mai puternic. A început vântul. A suflat din toate puterile, vrând să dea jos mantaua de pe călător. El o trăgea de guler, de mâneci, dar nu-i ieșea nimic. Atunci vântul a adunat ultimele puteri și a suflat asupra călătorului din toate forțele, dar acela și-a încheiat mai bine nasturii, și-a încovoiat spatele și a mers repede mai departe. Atunci a intervenit soarele. „Uite, i-a spus el vântului, eu voi acționa altfel, cu blândețe și răbdare.” Într-adevăr, soarele a început să-i mângâie cu blândețe călătorului spatele, mâinile. Omul s-a relaxat și și-a ridicat fața spre soare. Apoi și-a descheiat mantaua, iar când i-a fost cald, a scos-o de tot. Astfel, soarele a ieșit învingător, acționând cu căldură și dragoste.

Discuții: Se discută despre mesajul metaforei, participanții sunt invitați să aducă exemple din propria experiență când toleranța și blândețea au contribuit la evitarea stărilor de instabilitate emoțională și rezolvarea cu succes a obiectivelor propuse.

7. Etapa de încheiere: Reflecții, răspunsuri la întrebări, încurajări și aplauze în grup.

ȘEDINȚA 4

1. Salutul

2. Tehnica „Așteptările mele”

Scopul: Dezvoltarea reflecției, a motivației și a voinței.

Descriere: Participanții sunt rugați să-și verbalizeze așteptările cu referire la acest training. Ei pot fi încurajați cu ajutorul întrebărilor de felul: „Este normal să avem așteptări de la activitățile în care ne încadrăm. Ce anume așteptați (fiecare) de la acest training? Ce efort sunteți dispuși să depuneți în acest scop?”

Semnificații: Este binevenită propunerea acestei tehnici anume la această etapă a training-ului, când participanții au înțeles, deja, ce înseamnă „stabilitate emoțională” și au îndeplinit diferite exerciții de autocunoaștere.

3. Tehnica „*Emoțiile mele*”

Scopul: Dezvoltarea capacității de recunoaștere a propriilor emoții; rolul emoțiilor constructive și distructive pentru activitate, sănătate.

Descriere: Participanții sunt rugați să noteze pe o foaie emoțiile care-i copleșesc cel mai frecvent. Li se explică, apoi, ce înseamnă emoții funcționale și disfuncționale, care este diferența dintre ele și emoțiile negative/pozitive. (Se aduc câteva exemple cu referire la caracterul situațional). Sunt rugați, apoi, să împartă foaia în jumătate și pe dreapta să scrie emoțiile constructive, iar pe stânga – cele distructive. Sunt invitați, ulterior, să reflecteze asupra felului în care emoțiile de pe fiecare parte a foi le influențează starea de sănătate (fizică, mentală) pe termen scurt sau lung. Cei care doresc pot să relateze deducțiile făcute sau propriile trăiri, experiențe.

Semnificație: Ținând cont de contextul sociocultural, precum și de principiile educaționale cu care au crescut actualii învățători, este lesne de presupus (și chiar a fost constatat în practică) că mulți dintre noi nici măcar nu-și pot recunoaște bine unele emoții și nici nu le pot descrie exact. De multe ori am fost învățați să ne ascundem, refulăm, inhibăm propriile trăiri. Reglarea emoțională este mai curând axată pe criterii biologice sau învățată prin imitare (vizualul și auditivul sunt programatori foarte puternici). Nici la capitolul „moștenire culturală” nu stăm mai bine, să ne amintim capodoperele folclorului nostru: balada Miorița, sau Ana din „Meșterul Manole”. Sau renumitul proverb „*Capul plecat sabia nu-l taie*”, de pe timpul când țara noastră nu era decât „o punte de trecere” (sau mai este și acum?!) Sunt principii deloc de neglijat, care treptat, fără a fi conștienți de ele, s-au infiltrat în profilul psihologic al neamului nostru (evoluționist vorbind), influențându-ne cognițiile, modalitățile de gestionare a emoțiilor.

Așa cum ne-a arătat activitatea practică, unii dintre participanți au fost, la început, sceptici cu referire la psihosomatică și nu prea înțelegeau spre exemplu, care ar putea fi legătura dintre stres și tensiunea arterială. În acest scop am prevăzut tehnicile *Gheață și flăcări*, *Controlul pulsului*, *Controlul respirației* (descrise mai sus).

4. Tehnica „*Jurnalul emoțiilor*”

Notă: Se propune grupului, îndeosebi în cazul în care la tehnica „*Emoțiile mele*” au demonstrat un nivel scăzut al înțelegerii propriilor emoții și abilități reduse de descriere a lor.

Scopul: Cunoașterea și înțelegerea propriilor emoții. Conștientizarea importanței „ecologiei emoționale” în viața fiecăruia. Tehnica dată presupune comutarea atenției spre realitatea interioară a fiecăruia, conștientizarea trăirilor pozitive sau negative și acceptarea lor fără a le nega.

Descriere: Li se propune participanților, pe parcursul la o lună, să noteze, în fiecare zi, emoțiile pe care le-au simțit. Atunci când este posibil, să înțeleagă legătura lor cauzală, sau intensitatea trăirilor emoționale în funcție de durata lor. La fel, pot încerca să descrie cum felul emoțiilor

resimțite a influențat activitatea desfășurată, sau propria stare fiziologică. O modalitate interesantă și foarte eficientă este și asocierea emoției cu o pată colorată (acuarelă) de dimensiuni și forme diferite. Se clarifică toate întrebările participanților, oferindu-se informații despre „ecologia emoțională”.

Semnificații: Dezvoltarea stabilității emoționale necesită, în primul rând, cunoașterea, deosebirea, înțelegerea propriilor stări emoționale. Este o primă condiție obligatorie în optimizarea stabilității emoționale.

5. Tehnica „Recunoașterea emoțiilor” (continuare la tehnica „Jurnalul emoțiilor”)

Scopul 1: Însușirea și exersarea unor mecanisme esențiale ale stabilității emoționale: conștientizarea propriilor emoții, autoreglarea emoțională, recunoașterea emoțiilor interlocutorului, evaluarea corectă a situației.

Scopul 2: Extinderea programului formativ în afara cabinetului psihologului, implicând invitația de utilizare a abilităților însușite la training în viața de zi cu zi.

Descriere: După ce emoțiile au fost notate, conștientizate, pe parcursul următoarei luni subiecții trebuie să fie atenți și să exerseze recunoașterea propriilor emoții. Pentru început, pot consulta carnetul în care au fost notate emoțiile, iar apoi identificarea poate fi la nivel mintal. Exemple de situații în care poate fi aplicată tehnica dată: În autobuz cineva v-a călcat pe picior. Simțiți cum vă copleșește furia, dar nu vă lăsați condus de ea. Mintal, găsiți carnetul în care ați notat emoțiile (vizualizând locul în care șade), îl răsfoiți, găsiți pagina unde este descrisă emoția care este pe cale să vă copleșească acum. Analizați forma, mărimea și culoarea petei ce îi corespunde. Luați (imaginar) o picătură de culoare galbenă și aplicați-o pe pată. Observați cum se împrăștie pe suprafața petei, dizolvând culoarea inițială.

Semnificații: Mecanismul reglator principal are la bază comutarea atenției, dar și diminuarea gradată a intensității trăirilor negative asociate emoției, cu ajutorul imaginației. Are loc timpuriu în procesul de generare a emoțiilor, înainte ca emoția să fi fost complet formată și permite alterarea traiectoriei emoționale, influențând atât experiența cât și expresia ulterioară a emoției.

6. Tehnica de relaxare „Încălțăminte strâmtă”

Scopul: Relaxarea structurii fizice și psihomentele, analiza corectă a situației, debarasarea de gândurile, convingerile, obiceiurile destructive.

„Probabil ați avut situații în viață când încălțăminte vă era incomodă, vă rodea și vă strângea. Imaginați-vă că mergeți în asemenea încălțăminte... Este dificil, vă dor picioarele... Dar se poate întâmpla ca această *încălțăminte* să fie pe corpul nostru, pe sufletul nostru... Încălțăminte = cu temerile noastre, fricile, tensionările. Noi mergem prin viață, iar aceste lucruri ne încurcă, ne provoacă dureri... Imaginați-vă că mergeți pe un drum care se cheamă viață ducând o povară grea

formată din trăiri negative din trecut, care vă apasă, ”vă roade” sufletul...Dar ce-o să fie dacă încercați să aruncați această încălțăminte, haină, și să alergați nu într-o încălțăminte strâmtă, dar ușoară și comodă? Cât este de bine când după o plimbare îndelungată în pantofi strâmți și înalți noi avem posibilitatea să-i aruncăm și să mergem desculți...Imaginați-vă că la fel aruncați și trăirile dvs. negative... Mersul prin viață devine ușor și plăcut... Simțiți această stare de ușurare, trăiți în ea... Iar acum, când veți deschide ochii, păstrați această senzație de ușurință și confort.

Discuții: Se aduc în discuție motivele optării pentru „încălțăminte strâmtă” și factorii care ne pot ajuta să ne debarasăm de povara nedorită.

7. Metafora terapeutică „O poveste de drum” (Continuare la tehnica „Încălțăminte strâmtă”).

Scopuri: Eliberarea de gândurile/obiceiurile destructive, conștientizarea rolului stereotipurilor și a prejudecăților în menținerea stărilor de instabilitate emoțională.

Odată, un călător se târa pe un drum aparent fără sfârșit. Era încărcat cu tot felul de poveri. Un sac greu cu nisip îi atârna de spate, un burduf cu apă îi era atârnat pe umeri. În mâna dreaptă ducea un bolovan de o formă ciudată. Lanțuri ruginite, cu care trăgea greutăți prin nisipul prăfos îi răneau gleznelor, zângănind la orice pas. Suspinând și gemând, se mișca înainte, pas cu pas, plângându-se de soarta sa grea și de oboseala care-l chinuia. Pe drum, în căldura strălucitoare a miezului zilei, întâlni un fermier care-l întrebă: „O, călătorule obosit, de ce te încarci cu bolovanul acesta?”

- Groaznic nătâng, răspunse călătorul, nu-l observasem înainte!

Zicând acestea, aruncă piatra la o parte și se simți mult mai ușor. După ce parcurse o altă cale lungă, un fermier îl întrebă: „Spune-mi, călătorule, de ce tragi aceste mari greutăți legate de lanțuri în urma ta?”

- Sunt foarte bucuros că mi le-ai arătat, dar, oare pot fi desprinse?

Călătorul se opri și, cu mici eforturi, ajutat fiind și de fermierul întâlnit, reuși să se debaraseze de lanțuri. Încă o dată, se simți mai ușor. Dar cu cât mergea mai departe, cu atât începea să sufere din nou. Nisipul fierbinte de pe drum îi frigea picioarele, iar cel din sac - spatele. Și atunci își dădu seama că este foarte mult nisip în jur, cel din spate nefiindu-i de nici un folos. Ezitând puțin, aruncă sacul greu cu nisip. În același moment simți cum spatele, încovoiat până acum, se îndreaptă, relaxându-se. Privi gânditor soarele care apunea, apoi merse să bea din apa unui râu curat, care curgea în apropiere. În timp ce-și potolea setea, își dădu seama că apa râului era mai bună decât cea sălcie, pe care o căra pe umeri. Dar cum ar putea-o vărsa, dacă, neam din neamul său purta cu sine câte un burduf de apă? Analiză cu atenție râul curat care curgea pe alături și-și aminti că-l va însoți în toată călătoria sa. Deschise apoi grăbit burduful și aruncă toată apa din el. Eliberat de poveri, porni fericit mai departe.

Semnificații: Transpunându-ne în lumea copilăriei, poveștile ne fac să le acceptăm necondiționat, fără blocajele sau rezistența impusă de conștient. Astfel, reușim deplasarea unor modele de comportament dintr-un câmp al experienței, într-un alt câmp, cel existențial.

Discuții: - Transferate în plan psihomental, care sunt poverile pe care mulți dintre noi le „cară” după sine. Cât de conștienți suntem de efectul lor perturbator? Cum am putea scăpa de ele? Cine ne-ar putea susține, încuraja în efortul de conștientizare și de debarasare de aceste greutăți?

De obicei la această etapă a trainingului, participanții sunt foarte deschiși și mulți dintre ei doresc să-și împărtășească experiența despre propriile „greutăți”.

8. Încheierea ședinței: Reflecții, răspunsuri la întrebări, încurajări și aplauze în grup.

ȘEDINȚA 5

1. Salutul

2. Tehnica „4 pătrate”

Scopul: Menținerea unui nivel optimal al stabilității emoționale prin:

- Autocunoaștere;
- Conștientizarea posibilităților de interpretare subiectivă a calităților altei persoane;
- Analiza mai profundă a situației problematice;
- Să învețe să nu reacționeze sub influența impulsului de moment într-o situație de conflict.

Descriere: Desenați un pătrat mare pe foaie. Împărțiți-l în 4 părți egale și numerotați-o pe fiecare dintre ele astfel:

1	2
3	4

În pătratul 1 scrieți 5 calități personale care vă plac și pe care le considerați pozitive.

În pătratul 3 scrieți 5 calități ale dvs. care nu vă plac și pe care le considerați negative. Vă rog să fiți foarte sinceri, dacă doriți n-o să le vadă nimeni. Acum citiți cu atenție trăsăturile pe care le-ați scris în pătratul 3 și reformulați-le astfel încât să devină pozitive. Vă puteți imagina cum le-ar numi o persoană care vă iubește foarte mult și căreia îi place totul la dvs. Reformulările scrieți-le în pătratul 2. În cele ce urmează, imaginați-vă că, o persoană cu care sunteți în conflict, chiar și calitățile dvs. pozitive le percepe ca negative. Citiți calitățile scrise în pătratul 1, reformulați-le în negative (cum le-ar vedea o persoană cu care sunteți în conflict) și notați-le în pătratul 4.

Acum, acoperiți cu palma pătratele 3 și 4 și uitându-vă la 1 și 2 vedeți cât de bun sunteți. Acum, acoperiți pătratele 1 și 2, analizându-le pe 3 și 4. ..cu așa un om nu ar vrea nimeni să comunice. De fapt, este vorba de una și aceeași persoană percepută din unghiuri diferite, unele dintre ele fiind, de multe ori, total eronate.

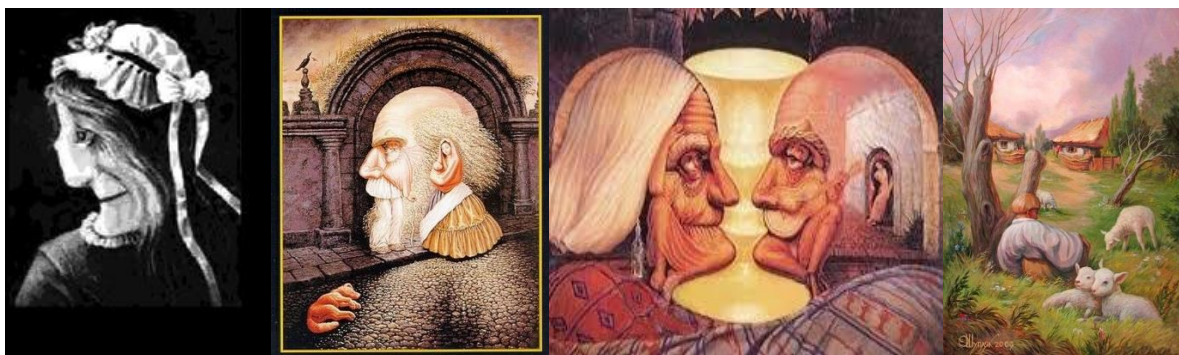
Discuții:

- Cum să ne punem pe noi într-o lumină favorabilă astfel încât calitățile noastre pozitive să nu fie percepute ca negative. Exemplu: povestea terapeutică „Căminul”
- Gestionarea emoțiilor în situații de conflict: înainte de-a categorisi pe cineva, să ne încredințăm că, într-adevăr, avem dreptate.

3. Tehnica „Iluziile perceptive”

Scopul: Analiza profundă a situației problematice (ca parte componentă a stabilității emoționale) în scopul înțelegerii corecte a mesajului ei.

Desfășurare: Participanților li se prezintă, pe rând, câteva imagini (8-10), întrebându-i ce văd în ele. Spre exemplu:



Semnificații: 1) Lucrurile nu sunt întotdeauna ceea ce par a fi; 2) Există situații de conflict în care ambii parteneri pot avea dreptate; 3) Să nu ne grăbim să judecăm, categorisim careva persoană fără a o asculta/înțelege.

4. Tehnica „Exprimarea trăirilor emoționale în situații de conflict”

Scopul: Evitarea situațiilor de conflict și a instabilității emoționale prin utilizarea *Eu-afirmațiilor*.

Prezentarea informației: În comunicare în general și nemijlocit în situațiile de conflict pot fi utilizate 2 tipuri de afirmații:

- *Eu-afirmații:* Una dintre cele mai eficiente modalități de exprimare a emoțiilor, presupune conștientizarea propriilor emoții și capacitatea de ai comunica acest lucru partenerului. Spunându-i ce simțim, ne asumăm responsabilitatea pentru gândurile și sentimentele noastre, fără a-i învinovăți pe ei și fără a-i obliga să se apere.

Afirmațiile noastre pot începe cu cuvintele: „*Eu simt..., Eu sunt mirat..., Eu sunt trist fiindcă..., Mă deranjează..., Mă îngrijorează...*” Un cadru formal al unor astfel de enunțuri este următorul: „*Eu simt/Sunt (o emoție) când (o acțiune), deoarece (motivele)*”

- *Tu-afirmații.* Sunt afirmații care tind să arunce vina conflictului asupra partenerului, forțându-l astfel să se apere. Se începe o reacție în lanț care conduce la aprofundarea conflictului. La fel nu se recomandă să utilizăm cuvinte generalizatoare ca *întotdeauna, niciodată etc.* Spre exemplu: *Tu nu mă ascuți niciodată și ești un prieten îngrozitor, Nu trebuie să fii atât de răutăcios etc.*

Sarcină: Exemplificați din experiența personală, 5 *tu-afirmații*, modificându-le apoi în *eu-afirmații*.

Discuții: Se aduc în discuție dificultățile întâlnite în transformarea mesajului. Se invită participanții să reflecteze la derularea ulterioară a situațiilor exprimate prin *Eu-afirmații*.

5. Tehnica „Simțul umorului”

Pentru meditație: Simțul umorului se manifestă, de obicei, prin abilitatea de a găsi ceva amuzant acolo, unde, s-ar părea că nu există nimic. Această abilitate nu este dezvoltată la toți în aceeași măsură, cu toate că, în viață, amuzantul și seriosul sunt de multe ori vecini sau chiar și inseparabili. Latura amuzantă poate fi găsită și într-o situație destul de neplăcută, dar pentru a te ridica deasupra situației stresante și a găsi în ea ceva amuzant, avem nevoie de multiple calități psihomentele.

Scopul: Cultivarea simțului umorului, ca modalitate eficientă de menținere a stabilității emoționale.

Descriere: Simțul umorului se manifestă, de obicei, prin abilitatea de a găsi ceva amuzant acolo, unde s-ar părea că nu există nimic. Această abilitate nu este dezvoltată la toți în aceeași măsură, cu toate că în viață amuzantul și seriosul sunt de multe ori vecini sau chiar și inseparabili. Latura amuzantă poate fi găsită chiar și într-o situație destul de neplăcută, dar pentru a te ridica deasupra situației stresante și a găsi în ea ceva amuzant, avem nevoie de o mare tărie de spirit.

Sarcini: Conform experienței anterioare, descrieți 2 situații tensionate în care umorul: 1) v-a ajutat să aplatizați un conflict profesional. 2) v-ar fi putut ajuta dacă l-ați fi folosit.

Discuții: Fiecare participant își relatează propriile situații. Urmează apoi discuții despre blocajele care ne împiedică să reacționăm cu umor în unele situații, cum pot fi ele înlăturate. La fel se discută despre calitatea umorului, dar și limitele lui.

Semnificații: Fiind o modalitate ușoară, eficientă și la îndemâna oricui, ne poate salva de nenumărate stări de neuroticism. Relatarea în grup a experiențelor fiecăruia dintre participanți este o lecție complexă despre situațiile în care umorul poate fi practicat cu succes.

6. Tehnica de relaxare „Balonul transparent”

Scopul: Relaxarea structurii fizice și mentale în scopul instituirii unei stări de bine și a menținerii unui nivel ridicat al stabilității emoționale.

Descriere: Participanții sunt rugați să se așeze la cel puțin un metru depărtare de vecini, să se relaxeze și să închidă ochii. „Imaginați-vă că sunteți înconjurat de un balon transparent de asemenea dimensiuni încât încăpeți cu ușurință înăuntru. El vă apără, vă protejează de toate neplăcerile. Întindeți cu putere mâinile în părți și imaginați-vă cum vârful degetelor se atinge de pereții interiori ai balonului. Apoi, întindeți picioarele și atingeți cu ele peretele balonului. Balansați-vă un pic în această poziție, atingând cu degetele mâinilor și ale picioarelor balonul... Acum ridicați-vă în picioare, lăsați mâinile în jos și rămâneți încă un pic cu gândurile în acest balon transparent. Vă simțiți liniștit și confortabil... Păstrați aceste senzații atunci când veți deschide ochii”.

Discuții: Tehnica dată poate fi utilizată în scopul distanțării psihologice de o sursă stresantă, pentru crearea unei senzații de siguranță și protecție. În asemenea cazuri, în locul balonului ne putem imagina un perete transparent.

7. Încheierea ședinței: Pentru a ne lua rămas bun ne așezăm într-un cerc strâns. Ne apropiem și punem mâinile pe spatele vecinului. Închidem ochii pentru câteva clipe și-i transmitem în gând emoții pozitive și respect, bucurie și disponibilitate pentru comunicare. Verbalizăm apoi în grup acest exercițiu, transmițându-i aceluiasi partener urările în formă verbală. La sfârșit, membrii grupului își împărtășesc experiența emoțională și cognitivă.

ȘEDINȚA 6

1. Salutul

2. Tehnica „Greutatea stresului”

Scopul: Crearea motivației pentru acțiune; antrenarea voinței în scopul controlului situațiilor stresante și evitarea consecințelor disfuncționale.

Descriere: Conducătorul trainingului, ținând în mână un pahar pe jumătate cu apă, se plimbă prin sală. La un moment dat, se oprește, ridică paharul și întreabă: „Cât de greu este acest pahar cu apă?” După ce aude răspunsurile, el continuă:

- Greutatea absolută nu contează. Contează cât timp îl vei ține ridicat. Un minut – nicio problemă. O oră – o durere de braț. O zi – îți paralizează brațul. În fiecare din aceste 3 cazuri, greutatea paharului nu se schimbă. Se schimbă doar timpul - cu cât e mai lung, cu atât mai greu este. Stresul și grijile din viață sunt asemenea paharului cu apă. Dacă te gândești puțin la ele, nu se întâmplă mare lucru. Dacă te gândești mai mult la ele, încep să te destabilizeze. Dacă te gândești tot timpul

la ele, îți paralizează mintea și nu mai poți să faci nimic. De asta este important să te eliberezi la timp de stres”.

Faptul că nu vom reuși mereu, nu înseamnă că nu putem progresa. Cheia e să ne înțelegem mai bine propria persoană. Dacă ne analizăm episoadele emoționale după ce s-au manifestat, putem începe să dezvoltăm obiceiul *atenției*. Învățând să ne concentrăm pe ceea ce simțim, pe indiciile interne care ne semnalează ce emoție trăim, ne creștem șansele de a ne monitoriza starea emoțională.

Notă: Experiența personală ne-a sugerat că este binevenită aici oferirea informațiilor cu referire la: 1) Eustres / Distres

2) Când emoțiile negative pot fi pozitive [47, p. 29].

3. Tehnica „Brațele încrucișate”

Scopul: Învățarea stabilității emoționale prin exersare, însușirea flexibilității comportamentale.

Descriere: Participanților la training li se propune să încrucișeze brațele la piept. După ~20 secunde, li se spune să le lase în jos, într-o poziție relaxată. Apoi, sunt rugați din nou să încrucișeze brațele la piept...și tot așa, de 3 ori. A patra oară, li se propune iarăși să încrucișeze brațele la piept, dar, atenție: în poziția inversă. (ex: dacă până acum brațul drept a fost deasupra, acum va trebui să fie cel stâng). Menținând această poziție, se întreabă participanții ce au simțit (de obicei majoritatea acuză disconfort și chiar dificultate).

Discuții și semnificații: În asemenea mod poate fi exersată și stabilitatea emoțională, cu careva disconfort sau dificultate la început. Dar, prin antrenări repetate, conștiente, având un scop și depunând un efort volitiv, însoțite fiind de o motivație înaltă și capacități intelectuale corespunzătoare, rezultatele nu întârzie să apară. Mai mult, comportamentele respective pot deveni în timp automatisme, influențându-ne benefic în rezolvarea constructivă a multor probleme întâlnite.

4. Tehnica „Peste trei ani”

Scopul: Menținerea stabilității emoționale prin aprecierea corectă, obiectivă, a situației.

Descriere: Participanții sunt rugați să alcătuiască o listă din 3-5 cele mai importante probleme, preocupări, capabile să îi destabilizeze emoțional și la rezolvarea cărora ei lucrează. După ce au alcătuit această listă, li se propune să-și imagineze că au trecut trei ani și să se gândească la problemele date ca aparținând trecutului – cu 3 ani în urmă. Imaginându-și, trebuie să răspundă la următoarele întrebări:

- Ce anume vă puteți aminti despre acele probleme?
- Cum influențează ele viața voastră, odată cu trecerea a trei ani?

- Dacă o problemă similară ar apărea acum în fața dvs. (după trei ani), cum ați rezolva-o?
Tehnica se execută individual, în scris, iar rezultatele se discută în grup.

Semnificația: Exercițiul presupune abordarea obiectivă a dificultăților întâlnite. Oferă posibilitate participanților să mediteze care activitate este pentru ei cu adevărat importantă. *Psihologii au stabilit că noi atingem 80% din succese cu 20% eforturi, iar restul 80% din eforturi asigură doar 20% din succese.*

Discuții: Care tipuri de activități, probleme sunt percepute ca fiind de o importanță majoră (și invers) la o *privire din viitor*? Se suprapun oare aceste poziții și cu aprecierea lor prezentă? Despre ce vorbește situația că peste trei ani nu vă veți mai aminti despre nici una dintre cele trei probleme care vă frământă atât de mult astăzi?

5. Tehnica „Înțelege-i pe ceilalți”

Scopul: dezvoltarea empatiei, ca parte componentă a stabilității emoționale.

Descriere: Fiecare dintre participanți, pe parcursul a 3-5 minute descrie starea emoțională a unui coleg din grupul de training, fără a discuta cu el. Colegul se alege aleatoriu, prin tragere la sorți. Este necesar să încerce să înțeleagă (și să scrie pe foaie) ce simte acea persoană, emoțiile care predomină, dispoziția sa, trăirile emoționale etc. Apoi, toate descrierile sunt citite cu voce tare și confirmate sau infirmate.

Discuții: Cum anume v-ați dat seama despre trăirile emoționale ale colegului (poziția corporală, mimica, tonul vocii, privirea etc). Se întreabă participanții ce-au simțit atunci când au fost caracterizați de către o altă persoană, îndeosebi atunci când au fost evaluate emoțiile lor negative.

6. Tehnica de relaxare „Dăruiește-ți căldură”

Notă: Se recomandă în perioada rece a anului.

Scopul: relaxarea, dezvoltarea stabilității emoționale ca o caracteristică menită să împiedice perturbările din sfera emoțională după apariția factorului stresant.

Participanții sunt rugați să se așeze comod, să închidă ochii, să se relaxeze.

„Vă simțiți confortabil și vă este cald... Sursa acestei călduri este în interiorul vostru... Imaginați-vă cum această căldură benefică se răspândește încet prin corpul vostru, umplându-l... Simțiți cum apare în tălpile picioarelor, ridicându-se încet în sus... Vă simțiți plăcut și confortabil... Apoi căldura ajunge la mâini, la fiecare deget. Se răspândește încet și spre spate, umere. Tot corpul este plin de energie plăcută. Vă scăldați în căldură, oboseala trece... Rămâneți în această stare câteva minute... (pe parcursul acestor 2-3 minute, conducătorul rostește și alte fraze similare. Este important să nu „încălzim” și capul, aceasta poate conduce la dureri de cap.

Participanții sunt rugați să păstreze această senzație de căldură relaxantă și după „revenirea” lor în grup.

Discuții: Oferirea mentală a căldurii este o modalitate eficientă să vă eliberați de încordare, să vă relaxați. Este o tehnică ușoară ce poate fi aplicată și individual, spre exemplu înaintea somnului.

7. **Încheierea ședinței:** Reflecții, răspunsuri la întrebări, încurajări și aplauze în grup.

ȘEDINȚA 7

1. Salutul nonverbal

2. Tehnica „Magazinul de emoții”

Scopul: conștientizarea importanței fiecăreia dintre emoții în viața noastră; înțelegerea faptului că multe dintre emoțiile negative se datorează nu evenimentului în sine, ci felului în care noi le interpretăm.

Desfășurare: Participanții la training sunt rugați să-și imagineze că au nimerit într-un magazin unde se comercializează...emoții. Aici vă puteți vinde orice emoție și primi alta în schimb. Care dintre emoțiile care vă copleșesc frecvent ați vrea s-o vindeți? Și care este emoția ce ați vrea s-o primiți în schimb? – Imaginați-vă că eu sunt vânzător în acest magazin. Încercați să povestiți despre emoția pe care vreți să o vindeți, aduceți argumente și convingeți-mă că, într-adevăr, nu aveți nevoie de ea. Țineți minte însă: odată vândută, nu veți mai putea întoarce trăirea asociată emoției date.

Discuții: Cele mai încinse discuții se organizează, de obicei, în jurul condiției vânzătorului că odată vândută, emoția și trăirile asociate ei nu vor putea fi întoarse nicicând înapoi. Participanții sunt invitați să reflecteze de ce unii consideră o anumită emoție atât de rea, încât vor s-o vândă, iar alții nici măcar nu se gândesc să se despartă de ea. Poate cauza nu este emoția însăși, ci atitudinea noastră față de ea sau gestionarea ei ineficientă?

Semnificații: Și emoțiile negative pot fi constructive în anumite contexte (se oferă exemplificări). Persoanele stabile emoțional nu își neglijează emoțiile sau experiențele, nu le tratează cu indiferență, nu le resping, însă nu lasă aceste emoții negative să preia controlul și să le copleșască propriile decizii și viața.

3. Tehnica „Evocarea emoțiilor”

După ce am învățat să ne recunoaștem propriile emoții și am conștientizat rolul lor în viața personală, profesională, socială etc., vom încerca evocarea anumitor emoții, benefice pentru noi.

Scopul: Evocarea (instituirea) emoțiilor constructive, funcționale, pozitive - ca parte componentă a reglării emoționale conștiente. Pot fi evocate și emoții negative, însă doar în scopul însușirii mai rapide a mecanismului dat (de obicei, emoțiile negative se instituie mai repede)

Descriere: Printre cele mai rapide metode sunt:

- *metoda asociativă* (participanții sunt rugați să-și amintească un eveniment care le-a produs o emoție pozitivă intensă, să restabilească (cu ajutorul imaginației și a reprezentărilor) trăirile emoționale rezultate, să simtă această stare;

- *metoda simulării corporale* (amintiți-vă cum v-ați comportat într-o stare emoțională concretă, imitați postura corporală, poziția coloanei, mișcările, expresia feței, tonalitatea vocii etc. În scurt timp, veți vedea că resimțiți aceleași emoții);

- *meditația* (descrierea urmează, mai jos).

Discuții: Care emoții pot fi evocate mai ușor? Care sunt emoțiile pozitive cele mai confortabile? Care sunt emoțiile cele mai adecvate contextului profesional didactic? Care este rolul gândirii, a imaginației, reprezentărilor în evocarea emoțională? Cum anume putem menține această stare emoțională pe o durată mai lungă de timp? Doritorii sunt încurajați să-și împărtășească experiența personală.

Semnificații: Prin exersări, evocarea emoțiilor poate constitui drept mecanism de suport al stabilității emoționale. Este accesibilă oricui (când este prezentă voința și motivația) și poate fi utilizată atât timpuriu, în procesul de generare a emoției, cât și mai târziu, atunci când emoția este complet formată. Odată asimilată, tehnica dată presupune și schimbarea emoțiilor disfuncționale cu altele, constructive, sau posibilitatea menținerii unei stări emoționale benefice un timp mai îndelungat.

4. Tehnica „Temperamentele”

Discuțiile cu cadrele didactice au scos în evidență faptul că una dintre sursele profesionale ale instabilității emoționale este cunoașterea insuficientă a particularităților temperamentale ale elevilor (îndeosebi la începutul ciclului primar). Ținând cont de faptul că sfera intelectuală este una dintre componentele esențiale ale stabilității emoționale, am găsit de cuviință să prezentăm informații la acest subiect.

Scopul: Consolidarea cunoștințelor despre specificul temperamental al elevilor în vederea menținerii stabilității emoționale ca caracteristică integrativă a personalității.

Materiale distributive: Fișe cu descrierea detaliată a tipurilor temperamentale.

Descriere: Participanții se împart în 4 subgrupuri. Fiecare dintre ei primesc câte o fișă conținând descrierea unui temperament. Informația este una adaptată obiectivelor lor concrete și

anume „Relația dintre temperament și conduita elevilor”. După ce au citit și analizat informația, fiecare subgrup o povestește întregului grup.

Discuții: Discuțiile sunt foarte active îndeosebi între cei care lucrează în aceeași școală. Se aduc exemple concrete, se exteriorizează multe dintre emoțiile acumulate din cauza diferențelor temperamentale. Conducătorul trainingului menționează că nu sunt temperamente bune sau rele, fiecare dintre ele având „drepturi egale”. Se discută și despre acțiunile educative care pot influența adaptarea temperamentală.

Semnificații Este un exemplu concret, atunci când contează nu evenimentul în sine, ci modalitatea lui de interpretare. Spre exemplu: Elevul X rămâne tot grăbit, impulsiv și combativ, însă învățătorul îi va interpreta comportamentul prin prisma specificului temperamental coleric și nu prin enunțuri de genul: „Este aici special ca să mă enerveze”, „Îmi strică lecțiile”, „Nu este educat”.

5. Tehnica „Gheața”

Scopul: Autoreglarea emoțională, componentă importantă a stabilității emoționale.

Descriere: Tehnica se îndeplinește într-o poziție comodă, relaxată, cu ochii închiși. „Imaginați-vă că emoția negativă care vă copleșește este ca o bucată de gheață localizată la nivelul pieptului. Percepeți această gheață: este rece, cu margini ascuțite, neplăcută. Dar, mai există în interiorul dvs. o rază de lumină caldă. Este fragilă, dar dvs. o puteți face să crească, să devină mai puternică. Încurajată fiind, ea începe să topească gheața. Încet-încet, gheața se topește, transformându-se în picături de apă. Vizualizați scurgerea apei în jos, prin picioare, în pământ. Iar la nivelul pieptului, căldura razei ia locul gheții. Ea se amplifică, devenind tot mai caldă și luminoasă (Se descrie această lumină caldă pe un ton meditativ, cu pauze, 3-4 min). Se invită apoi participanții să înțeleagă cu ce emoții se asociază lumina și căldura din piept. Apoi se invită să încerce să păstreze această stare cât mai mult timp posibil și după deschiderea ochilor.

Discuții: Este bine să știm dacă tuturor le-a reușit această tehnică. Se încurajează participanții să povestească despre emoțiile pozitive care i-au copleșit. Se observă, împreună cu grupul, dacă persoana care relatează despre ele este încă sub influența lor: tonul vocii, mimica, poziția corporală etc. Dacă există cineva căruia nu i-a reușit această tehnică, se determină cauza adevărată (dacă a avut suficientă motivație, sau a depus un efort voluntar, sau a avut dificultăți de concentrare, sau a fost împiedicată de careva factori externi?) Este important ca persoana să înțeleagă de ce anume nu i-a reușit tehnica aici și acum și să conștientizeze că-i va reuși altă dată.

Semnificații: Această tehnică reușește, de obicei, tuturor participanților (cu condiția să aibă motivație și să depună un efort voluntar. Este important aici ca fiecare să înțeleagă că poate, iar această convingere să fie întărită de către conducătorul trainingului. Este bine ca fiecare dintre

participanți să înțeleagă că cele mai multe lucruri depind de el, că el este în stare și poate să-și gestioneze emoțiile în scopul creșterii nivelului stabilității emoționale.

6. **Încheierea ședinței:** Reflecții, răspunsuri la întrebări, încurajări și aplauze în grup.

ȘEDINȚA 8

1. Salutul

2. Tehnica „Anotimpurile sufletului meu”

Scopul: dezvoltarea gândirii flexibile, formularea obiectivelor în termeni raționali (Un nivel adecvat al expectanțelor permite minimalizarea reacțiilor frustrante).

Desfășurare: Participanții sunt invitați să se așeze într-o poziție comodă, reflectând la cele auzite: „Omul este o parte componentă a naturii...Iar natura are niște legi bine stabilite, cum ar fi spre exemplu, anotimpurile. Toată lumea vie trece prin aceste schimbări ciclice anuale. Spre exemplu, iarna dăruiește tuturor liniște, odihnă, somn profund. Primăvara, totul se trezește la viață. Vara, natura atinge apogeul creației, prin florile și roadele sale. Toamna, se strâng roadele, iar apoi natura își încetinește activitatea, intrând într-o stare de odihnă și pregătindu-se pentru o nouă renaștere. Fiindcă omul face parte din natură, îi sunt caracteristice aceleași legitiți de organizare a activității. Dacă noi vedem în visele noastre doar flori, atunci schimbările legate de anotimpuri ar putea să ne destabilizeze emoțional. Dacă însă vrem să strângem o recoltă bogată, trebuie să fim toleranți față de celelalte anotimpuri, ba chiar și să ne bucurăm de ele. Exact așa-i și în activitățile noastre: dacă vrem să ajungem maturi emoțional și să culegem roade, este bine să conștientizăm că multe lucruri se schimbă sau dispar, pregătindu-ne însă pentru o interacțiune mai bună cu altele. Sau există cazuri în care trebuie să nu ne lăsăm copleșiți de emoții negative, dar să dăm dovadă de toleranță, răbdare și rezultatele numaidecât vor apărea în timp.

Discuții: Rugăm participanții să aducă exemple în care s-au întristat atunci când nu le-a ieșit ceva, ca peste careva timp să conștientizeze că a fost spre binele lor. Sau să relateze situații când dând dovadă de răbdare, au obținut, în timp, rezultate frumoase.

Semnificații: Participanții la training trebuie să înțeleagă substratul rațional al stabilității emoționale și să nu se conducă în activitatea lor de cogniții iraționale, de genul: *trebuie cu necesitate să reușesc, trebuie neapărat să obțin acest lucru, nu pot concepe să fie într-un alt mod etc.* Tehnica dată este utilă în dezrădăcinarea unor astfel de cogniții iraționale, prin dezvoltarea flexibilității gândirii, prin reflectarea globală, profundă, a problemei și nu sub influența dorinței de moment. Dacă gândim într-o manieră rațională și funcțională și stările noastre emoționale vor fi funcționale și sănătoase.

3. Tehnica „Tipuri conflictuale”

Este o tehnică informativă, făcând parte din modulul componentei intelectuale a stabilității emoționale.

Scopul: Aprecierea corectă a interlocutorului și a situației conflictuale; însușirea strategiilor de comportament în scopul soluționării ei funcționale, menținând un nivel optimal al stabilității emoționale ca o caracteristică integrativă a personalității.

Descriere: Tehnica presupune lucrul în echipe. Participanții se împart în echipe și fiecare dintre echipe primește o fișă cu descrierea unui tip conflictual. *Notă:* Pot fi abordate mai multe tipologii conflictuale, spre exemplu clasificarea lui Robert M. Bremson: mașina cu abur, agresorul ascuns, copilul furios, reclamantul, taciturnul, superdocilul. După ce au studiat informația, membrii echipei o povestesc întregului grup.

Discuții: Desigur, această tipologie are un caracter orientativ, în viață rareori întâlnindu-se aceste tipuri „în stare pură”. Cineva prezintă elemente din două tipuri în aceeași situație, iar altcineva - în situații diferite prezintă elemente ale tipurilor diferite. Pe lângă această tipologie, mai pot exista pesimiștii, nehotărâții, demonstrativii, rigizii etc. De aceea, sarcina noastră principală este să recunoaștem persoana conflictuală și să reacționăm la acțiunile sale astfel, încât să nu amplificăm conflictul, dar să ajungem la o soluție constructivă. Indiferent de tipul conflictual al interlocutorului, succesul nostru va depinde de capacitatea de-a ne controla propriile emoții și abilitatea de-ai permite partenerului să-și exprime emoțiile sale. Nu primiți la propriu insultele cuiva și nu nimeriți sub influența persoanelor conflictuale.

4. Tehnica „Fluturile”

Notă: Tehnica poate fi efectuată în două etape, la câteva zile diferență.

Scopul: Selectarea atentă și conștientă a activităților în care ne implicăm, asumarea responsabilității pentru propriile acțiuni, înțelegerea și evitarea tentativelor de manipulare.

Desfășurare: Participanții se așază comod, se relaxează, închid ochii. Poate fi conectat un fundal muzical relaxant. În decursul a câteva minute trebuie să ne gândim, imaginăm și să vizualizăm un fluture. Îi vedem culorile, conturul aripilor, îi urmărim traseul zborului... Această tehnică ne va relaxa, dar nu numai. În următoarele zile, participanții încep, fără să vrea, să vadă fluturi în mai multe locuri. Chiar dacă este iarnă. Aceștia pot fi pe tablouri, pe panouri publicitare, în cărți, pot vedea cuvântul scris etc. Despre ce vorbește acest lucru? Rezultatul experimentului ne arată că noi găsim în lumea înconjurătoare anume acele lucruri, asupra cărora este fixat conștientul nostru. Deci, dacă toată ziua vei auzi și privi emisiuni tragice, agresive, negative; vei asculta cum unii se plâng de viață rea etc. conștientul nostru, atenția și gândirea, vor emite același lucru. După principiul „Ce vei semăna, aceea vei culege”... În acest mod, pentru a ne proteja de emoțiile negative, este important să ne controlăm atenția și gândurile. Concentrându-ne atenția asupra

căruiva lucru, noi mărim implicarea acestuia în viața noastră. Suntem atenți la pozitiv și bucurii – ele devin mai multe; la probleme și lucruri negative – și ele devin mai multe. Reiese că noi înșine ne creăm realitatea în care trăim. Există o orientare psihologico - filosofică care ne învață să ne exprimăm gândurile, creându-ne propria realitate. Spre exemplu, în loc de ”mizerie”, să spunem ”dezordine creativă”, în loc de ”dezastruos”, să spunem ”deosebit” etc. În asemenea caz, viața devine mai colorată și nimeni nu vă poate impune stări negative. Dimpotrivă, veți asculta și percepe numai lucruri bune, folositoare și interesante. Cineva poate spune ”Este o auto mințire. Nu putem trăi tot timpul în ochelari roz.” Drept răspuns poate servi vestita înțelepciune despre faptul că lumea nu-i nici bună, nici rea. Doar noi, fiecare, decidem în ce culoare s-o colorăm. Reacțiile noastre emoționale sunt *în mâinile* noastre.

5. Poezia *Glossă*, de Mihai Eminescu

Notă: este o poezie care se potrivește perfect cu tematica programului nostru formativ.

Scopul: Însușirea stabilității emoționale prin detașarea de lucrurile efemere, prin evitarea „teatrelor și actorilor sociali”, prin regăsirea sinelui adevărat etc.

Desfășurare: Participanții la training se așază într-o poziție comodă, pentru o interiorizare mai bună li se propune să închidă ochii și să asculte poezia (toate 10 strofe):

Vreme trece, vreme vine,
Toate-s vechi și nouă toate;
Ce e rău și ce e bine
Tu te-ntreabă și socoate;
Nu spera și nu ai teamă,
Ce e val ca valul trece;
De te-îndeamnă, de te cheamă,
Tu rămâi la toate rece...

Discuții: Se invită participanții să reflecte asupra sensului poeziei, iar aceste reflecții implică și recapitularea cunoștințelor/abilităților asimilate în timpul trainingului.

6. Încheierea ședinței: Reflecții, răspunsuri la întrebări, încurajări și aplauze în grup.

ȘEDINȚA 9

1. Salutul

2. Tehnica „Pentru aceasta merită să merg mai departe”

Scopul: Menținerea unui nivel optimal al stabilității emoționale în situații cu impact emoțional negativ major, inclusiv cele care s-au derulat fără participarea persoanei; dezvoltarea abilităților reflexive.

Descriere: Participanții sunt rugați să deseneze o floare cu petale, spre exemplu - romaniță. Pentru început, desenează cercul din mijloc, pe care își scriu numele. Apoi, reflectând la ceea ce apreciază cel mai mult în propria viață, desenează petalele florii, notând pe fiecare dintre ele câte una dintre valorile deduse (spre exemplu: familia, dragostea, casa, cariera, banii, odihna, prietenii etc). Așa cum fiecare floare are o tulpină, care-i susține viața, desenați-o și gândiți-vă ce susține viața dvs. Atunci când întâlniți un mare necaz, spre exemplu, lipsa banilor, amintiți-vă de această floare, tăiați această petală și repetați de câteva ori: Da, eu am pierdut banii, dar mi-au rămas toate celelalte...Pentru asta merită să merg mai departe!!!

Semnificații: În timpul expunerii la o situație stresantă, pe scoarța cerebrală se formează niște focare dominante, care ne furnizează doar informații capabile să susțină informațional doar emoțiile rezultate. Asemenea tehnici au menirea de-a deplasa atenția subiectului spre alte domenii cu adevărat importante (sau la fel de importante). Este o tehnică expresivă, foarte puternică, care rămâne pentru un timp îndelungat în amintirea participanților.

3. Tehnica de relaxare „Micșorează curentul electric”

Scopul: Menținerea stabilității emoționale prin relaxare și evitarea epuizării emoționale, sau chiar a arderii emoționale; dezvoltarea autoreglării emoționale.

Descriere: Participanții sunt rugați să se așeze confortabil, să închidă ochii și să se relaxeze. ”Imaginați-vă că aveți în interior un motor cu curent electric. De obicei, el lucrează normal, iar alteori, când sunteți stresați, el începe să se învârtă mai repede și mai repede. Face zgomot, vibrează, se înfierbântă, sar scântei... Aproximativ așa funcționează și organismul nostru atunci când ne enervăm. Motorul nostru se și poate strica și atunci ne îmbolnăvim. Ce putem face? Imaginați-vă că aveți în mână reglatorul acestui motor - o manetă cu ajutorul căreia puteți mări sau micșora curentul electric cu care se alimentează motorul. Mărim tensiunea electrică – motorul se învâртеște mai repede...Iar acum micșorăm tensiunea electrică – rotațiile scad, începem să ne simțim confortabil și liniștit...Imaginați-vă acest lucru în toate detaliile, antrenați-vă...Mărim tensiunea, o micșorăm... Mărim tensiunea, o micșorăm... Atunci când simțiți că deveniți nervos sau tulburat, imaginați-vă o asemenea manetă reglatoare și mintal micșorați tensiunea interioară...

4. Tehnica „Algoritmul soluționării situațiilor pedagogice stresante”

Este o tehnică generală, adaptată specificului eșantionului nostru de cadre didactice.

Scopul: Însușirea algoritmului de soluționare a situațiilor pedagogice emoțional solicitante, în scopul evitării instituirii stărilor de instabilitate emoțională.

Descriere: Pentru început, se prezintă, cu explicații, algoritmul de soluționare (pe o hârtie Vatman sau la tablă):

Algoritmul soluționării situațiilor pedagogice stresante:

Etapa I, numită convențional **”Stop”**. Ne oprim pentru a evalua situația și a ne conștientiza propriile emoții. Este o etapă necesară pentru a nu ne pripă, grăbi în acțiunile noastre, complicând astfel relațiile cu elevul. În această mică pauză ne întrebăm: Ce simt eu acum? Ce vreau eu acum să fac? Ce fac eu acum?

Etapa II Pedagogul se întreabă: **De ce?** Pedagogul analizează cauzele și motivele comportamentului copilului. Pentru aceasta, el trebuie să înțeleagă limbajul nonverbal al copilului (privirea demonstrativă, obraznică sau umilă; dacă se implică, ascultă, sau este plictisit etc). Este o etapă destul de importantă, fiindcă, în funcție de cauzele comportamentului copilului, pedagogul va stabili propriile strategii de acțiune.

Etapa III –a constă în stabilirea scopului pedagogic de acțiune cu ajutorul întrebării: **”Ce anume vreau să obțin în rezultatul influenței mele pedagogice?”** (ex. conștientizarea vinovăției sau sentimentul de teamă al copilului) Foarte importantaici: Influența pedagogică trebuie să fie îndreptată *spre fapta copilului, nu spre personalitatea sa*. Copilul trebuie să înțeleagă ce anume și unde anume a greșit. Trebuie să-i arătăm copilului că îl înțelegem și îl acceptăm așa cum este el, dar nu suntem de acord cu careva acțiuni concrete. Această abordare care nu minimizează valoarea copilului este capabilă să-i provoace un răspuns pozitiv.

Etapa IV presupune selectarea modalităților, mijloacelor optime de atingere a scopului pedagogic și răspunde la întrebarea **„Cum?”** Cum voi ajunge la rezultatul dorit?” Alegând strategiile de acțiune, pedagogul trebuie să-i ofere copilului libertatea alegerii. Măiestria pedagogică nu înseamnă impunerea copilului să facă un lucru, ci crearea unor asemenea condiții în care copilul să poată alege singur.

Etapa V – **acțiunea practică**. Anume aici se realizează scopul pedagogic prin anumite modalități și în conformitate cu motivele copilului. Succesul rezolvării situației de conflict va depinde de exactitatea cu care a fost formulat scopul, de alegerea metodelor potrivite de influență, de faptul cât de bine au fost implementate aceste activități în practică. Un pedagog bun știe că rezultatele influențelor educaționale sunt de regulă la ceva distanță în timp, de aceea el acționează mai mult pentru perspective, decât pentru influențe imediate.

Etapa a VI este etapa de încheiere în algoritmul conflictului pedagogic. Ea presupune **analiza activității și aprecierea ei**. Sunt comparate scopul propus cu rezultatele primite și sunt formulate perspective noi (188).

După ce a fost prezentată și explicată informația, grupul se împarte în subgrupuri a câte trei membri. Fiecare subgrup primește câte o fișă conținând una sau două situații pedagogice problematice, care urmează a fi soluționate conform algoritmului relatat mai sus. După câteva

minute de lucru (10), subgrupurile prezintă celorlalți colegi situația și modelele de soluționare. Exemple de situații:

1. Elevul X din clasa a IV-a rezolvă o problemă de matematică la tablă. Învățătorul încearcă îndelung să "scoată din elev" răspunsul corect. După ceva timp, elevul zice: "Nici dvs. nu știți cum se rezolvă". Găsiți modalități eficiente de soluționare a situației date.

2. Primind un doi la lecția de științe, elevul Y se așază și începe să se pronunțe cu voce tare, grosolan și demonstrativ la adresa pedagogului. Cum va proceda pedagogul?

3. În timpul recreației, elevul A. din clasa a IV-a a ieșit prin geam afară (etajul II) și mergând pe cornișă peste următoarele două geamuri a intrat în clasă pe geamul din spate. Când a intrat în clasă învățătorul, toți discutau, plini de admirație "fapta lui eroică". Învățătorul înțelegea că elevul A este, într-adevăr, curajos și mai înțelegea și faptul că se vor găsi câțiva băieți care vor vrea să repete exemplul colegului. Cum ar trebui să procedeze?

4. Sunetul la lecție. Învățătorul intră în clasă și vede că sarcina pentru evaluare pe care el a scris-o pe tablă este ștearsă. Cum va proceda?

5. S-a început lecția. Învățătorul intră în clasă și începe lecția de la care lipsesc 3 copii. În câteva minute, ușa se deschide și intră entuziasmați cei trei copii având în mâini buchete de liliac: „Sunt pentru dumneavoastră, felicitări cu ziua de naștere”, zic ei, întinzând florile învățătoarei. „Mulțumesc, de unde ați aflat despre ziua mea de naștere?” întreabă învățătoarea, dar în acel moment intră în clasă paznicul, care a văzut cum copiii rupeau liliac din ograda școlii.

Semnificații: Este o experiență productivă, îndeosebi pentru cadrele didactice tinere, care au posibilitatea să învețe atât din algoritmul propriu-zis, cât și din relatările celorlalți colegi. Obligatoriu se repartizează fiecăruia fișe conținând descrierea algoritmului, pe care învățătorii le iau acasă și la care pot reveni ori de câte ori au nevoie.

6. Metafora terapeutică „Caftanul infometat”

Scopul: Conștientizarea lucrurilor cu adevărat importante, aprecierea obiectivă a situației, consolidarea stimei de sine.

Descriere: Îmbrăcat în veșmântul său modest și simplu de zi cu zi, un mullah merse la o petrecere dată de un cetățean de vază. Pretutindeni, în jurul lui, scânteiau cele mai frumoase haine, făcute din mătase și catifea. Ceilalți oaspeți se uitau cu dispreț la hainele lui nenorocite. Îi întorceau spatele, se purtau cu nasul pe sus și îl dădeau la o parte din fața mâncărilor magnifice ale bufetului. Mullahul alergă valvârtej acasă, își îmbracă cel mai bun caftan și se întoarce la petrecere, arătând mai nobil decât ceilalți oaspeți. O, ce vâlvă făcură oamenii în jurul lui! Toți încercară să intre în vorbă cu el sau, cel puțin să prindă un cuvânt sau două din vorbele sale înțelepte. Era ca și cum întreg bufetul fusese gândit doar pentru el. Din toate părțile, oamenii îi ofereau cele mai

gustoase mâncăruri, dar, în loc să le mănânce, mullahul le îndesa în mânecile largi ale caftanului său. Șocați, dar și curioși, oamenii îl întrebau de ce face acest lucru. Mullahul le răspunse calm: „Sunt un om sincer și înțeleg că ospitalitatea voastră nu este pentru mine, ci pentru caftanul meu. Lui îi revin toate darurile voastre!”

Discuții: Care este importanța percepției vizuale în înțelegerea semnificației mesajului? Cum putem deosebi lucrurile cu adevărat importante de cele efemere? Ați avut situații în care ați reacționat fiind ghidați de prima impresie, fără a asculta prea bine interlocutorul?

7. **Încheierea ședinței:** Reflecții, răspunsuri la întrebări, încurajări și aplauze în grup.

ȘEDINȚA 10

1. Salutul nonverbal

2. Tehnica „Mersul”

Scopul: Învățarea autoreglării și autoexprimării stărilor emoționale prin intermediul controlului manifestărilor exterioare. Dezvoltarea spiritului de observație, a posibilităților de exprimare emoțională dar și de înțelegere a mesajului celorlalți.

Descriere: Participanții sunt rugați să aleagă o emoție sau o stare psihologică pe care ar vrea să o demonstreze și să meargă prin fața grupei (câte unul) în asemenea fel, ca grupul să ghicească, după mers, ce emoție vrea să transmită. Li se pot oferi 2-3 posibilități de demonstrare pentru stări diferite. La început, pentru „ncălzire” pot fi rugați toți odată să demonstreze asemenea variante ale mersului ca: încrezut, timid, agresiv, bucuros, supărat.

Discuții: A înregistrat oare modificări dispoziția voastră în funcție de emoția demonstrată? - În ce situații ne-ar prinde bine capacitatea de modificare intenționată a propriei stări emoționale? De ce anume depinde reușita acestor exprimări?

3. Tehnica „Două activități”

Scopul: menținerea stabilității emoționale în situații de suprasolicitare informațională.

Descriere: Un membru al trainingului (X, la dorință) se așază pe un scaun. Împreună cu el mai participă alte trei persoane. Primul se așază în fața lui X și începe a face careva mișcări, schimbându-le permanent. X este ca o oglindă vie – repetă aceste mișcări. Participanții 2 și 3 se așază în partea dreaptă și stângă și încep (repede) a-i adresa fiecare pe rând întrebări lui X. X trebuie să repete mișcărilor și să răspundă la întrebări (după posibilitate – logic). Durata -5 minute.

Semnificația: antrenarea capacității distributive a atenției; să aibă încredere în sine și să nu-și piardă cumpătul în situații de suprasolicitare informațională, atunci când informația provine în același timp din surse diferite și necesită un răspuns imediat. Este important să se povestească participanților că crearea unei astfel de ”suprasolicitări informaționale” este unul dintre mijloacele

preferate ale manipulatorilor ce urmăresc să priveze omul de posibilitatea de-a lua de sine stătător o decizie.

Discuții: Ce dificultăți ați întâlnit și ce dimpotrivă, v-a ajutat să distribuiți corect atenția și să vă descurcați bine cu câteva treburi simultan? În viața cotidiană, când pot să apară asemenea situații care necesită perceperea informațiilor concomitent din câteva surse și reacționarea rapidă la ele? Puteți să aduceți exemple din experiența profesională când omul în mod intenționat este suprasaturat, invadat cu prea multe informații pentru a-și pierde stăpânirea de sine, pentru diminuarea logicului din gândire? Se oferă recomandări pentru a face față cu succes unor astfel de provocări.

4. Tehnica „Scrisoarea de adio”

Scopul: Dezvoltarea asertivității, ca caracteristică importantă în menținerea stabilității emoționale. Reflexia deciziei cu referire la modalitățile de acțiune într-o situație emoțional-tensionată.

Descriere: În cazul în care aveți o emoție deranjantă sau pur și simplu neplăcută, îi puteți scrie o scrisoare de adio. Cel mai bine ar fi să abordați o manieră prietenească: mulțumiți-i pentru grijă (descrieți în ce anume a constatat ea), explicați-i că nu mai aveți nevoie de serviciile ei, promiteți-i că vă veți descurca mai departe fără serviciile ei.

Discuții: Moderatorul invită participanții să-și citească scrisorile. Astfel, ei pot împrumuta unii de la alții idei. Să nu uităm că stabilitatea emoțională poate fi însușită și prin imitație.

Semnificații: Este o tehnică foarte utilă pentru acele persoane capabile să-și vadă problema dintr-o parte. De obicei, la această etapă există multe persoane care nu pot face acest lucru (mai ales dacă este vorba despre o emoție prezentă, actuală). În acest scop, este benefică relaxarea psihomentală preventivă.

5. Tehnica „Foaia boțită”

Scopul: Explorarea inconștientului în vederea controlului tensiunii emoționale și a evitării stărilor de instabilitate emoțională.

Descriere: Participanți sunt rugați să-și amintească de o problemă rezolvarea căreia vor s-o găsească, să mediteze la ea 2-3 minute și s-o descrie în 1-2 propoziții. Apoi, fiecare participant ia o foaie de hârtie, o boțeste, după care o netezește. Participanții sunt rugați să analizeze cu atenție felul în care a fost boțită foaia și să vadă o imagine (pe care mai apoi urmează s-o contureze. Atunci când imaginea este gata, participanții sunt invitați s-o privească cu atenție, să mai citească încă odată descrierea problemei, apoi să scrie cât mai multe idei (asociații) despre felul în care desenul dat poate avea legătură cu problema în cauză și posibilele ei modalități de rezolvare. Sunt fixate (scrise) toate ideile care le vin în minte (5 min). Se lucrează individual. Apoi, participanții

se împart în grupuri a câte 4-5 oameni, comentându-și fiecare desenul, împărtășindu-și problema și ideile despre faptul cum această imagine poate influența rezolvarea ei. Dacă cei ce ascultă mai au careva idei sau sugestii le pot spune.

Semnificații: este o tehnică proiectivă. De regulă, după descrierea problemei, persoana vede în liniile haotice de pe foaie conexiuni concrete cu problema și modalitățile ei de rezolvare. Astfel, dezvăluie anumite coordonate ale personalității mai puțin accesibile, care de cele mai multe ori îi servesc drept suport important în depășirea obstacolelor întâlnite.

Discuții: Participanții sunt invitați să spună ce soluții noi, neașteptate, au găsit în rezultatul efectuării respectivei tehnici proiective.

6. Tehnica „Noi vrem să spunem”

Scopul: Reflecția rezultatelor activității, dezvoltarea toleranței în comunicare și a adaptării sociale.

Desfășurare: Tehnica dată se desfășoară în perechi formate prin tragere la sorți. Participanților li se propune să-și spună impresiile de la activitățile de astăzi ale trainingului; lucrurile care i-au mirat, i-au inspirat sau motivat. Discursul fiecărei perechi trebuie să înceapă cu „noi considerăm...”

Semnificații: Dezvoltarea toleranței în comunicare ca caracteristică importantă a stabilității emoționale (ținând cont de faptul că perechile s-au ales prin tragere la sorți și nu pe bază de preferințe); analiza reflexivă a tehnicilor efectuate, implicând și ascultarea părerilor celorlalți membri ai grupului.

7. Încheierea ședinței: Reflecții, răspunsuri la întrebări, încurajări și aplauze în grup.

ȘEDINȚA 11

1. Salutul nonverbal

2. Tehnica „Filmul interior”

Scopul: Însușirea modalităților de depășire a conjuncturilor stresante, cu menținerea unui nivel funcțional al stabilității emoționale.

Descrierea: Participanții sunt rugați să-și amintească/imagineze o situație profesională stresantă și succint, în 1-2 propoziții, s-o descrie. (2-3 min). Apoi li se propune să-și imagineze că trebuie să scrie un scenariu de film care le-ar permite să ecranizeze subiectul dat. Scenariul trebuie să conțină 4-5 scene care reflectă esența problemei și posibilitățile ei de rezolvare. Pregătind descrierea fiecărei scene, trebuie să răspundă la următoarele întrebări:

- Unde are loc acțiunea, cine sunt eroii acțiunii?

- Care sunt scopurile acestor eroi și care sunt mijloacele cu ajutorul cărora planifică să le realizeze?
- Ce fac ei concret, ce replici vorbesc?

Pentru pregătirea scenariului se oferă 8-12 minute. Momentele-cheie trebuiesc exprimate în scris. Atunci când scenariile sunt gata, participanții sunt rugați să se așeze comod, să se relaxeze, să închidă ochii și să-și imagineze că sunt în cinematograful și văd pe ecran scene filmate după scenariul lor (2-3 min). Aici, este binevenit un fundal muzical relaxant. Apoi, participanții sunt rugați 1-2 minute să șadă în liniște și să mediteze la impresia pe care ar produce-o asupra lor aceste scene dacă ei ar fi cu adevărat spectatori și ce concluzii și-ar face ei pentru sine dacă ar vedea un asemenea film.

Semnificații: Participanții fac cunoștință cu una dintre tehnicile psihologice de lucru cu problemele - să-și imagineze problema deranjantă ca pe ceva ce nu are legătură cu el însăși, în relație cu care este doar un observator pasiv. Cea mai simplă modalitate de atingere a acestui efect este să-și imagineze că este spectator la un film cu respectivul subiect. Astfel, se contribuie la diminuarea intensității emoționale vizavi de această problemă și la abordarea ei rațională. Este conștientizată/analizată propria atitudine și intenție comportamentală.

Discuții: Întrucât subiectele abordate pot avea caracter personal, nu se va insista asupra relatării lor. Participanții sunt rugați să spună ce concluzii și-au făcut și în ce situații profesionale (și nu numai) ar putea utiliza respectiva tehnică.

3. Tehnica de relaxare „Încordează-te pentru a te relaxa”

Deseori suntem încordați (uneori chiar și fără motiv) și nu știm cum să ne debarasăm de această stare. Și mușchii noștri sunt încordați ca după o activitate fizică intensă. Una dintre cele mai simple și eficiente modalități de relaxare musculară este să ne încordăm cât mai tare pe parcursul a câtorva secunde, apoi să ne relaxăm, aruncând această tensiune. Este în același timp și un antrenament muscular. Spre exemplu, putem face aceste exerciții, încordând și relaxând pe rând degetele în pumn, coatele, mușchii spatelui, ai picioarelor etc. Aceste exerciții pot fi executate din orice poziție, urmărind aceeași regulă: menținerea încordării maxime pe parcursul a 10-15 secunde, apoi relaxarea.

4. Tehnica „Calitățile care ne unesc”

Scopuri: Autocunoașterea, cunoașterea felului în care ne percep ceilalți colegi de serviciu, formarea coeziunii de grup (*în cazul în care participanții la training lucrează în același colectiv*).

Descriere: Participanții se așază în cerc și au la dispoziție câteva minute pentru a se gândi și a-și nota pe o foaie lucrurile care îl asemănă cu fiecare dintre colegi (*O pot face desenând un soare cu numărul de raze egal cu cel al participanților și pe fiecare rază să scrie o calitate, iar la*

marginea razei, numele colegului). Acestea trebuie să fie calități pozitive și nicidecum negative. La fel, sunt interzise afirmații de genul: *suntem din aceeași zodie sau amândurora ne place să călătorim...* Dacă sunt mai mult de 10 participanți, unele calități se pot repeta de 2 ori. Atunci când participanții la training sunt pregătiți, vor spune fiecare pe rând, cu voce tare, adresându-i-se personal, calitatea care-i unește. În caz de necesitate, poate argumenta această afirmație. Persoană căreia i se adresează poate răspunde în două moduri: *Da, sunt de acord* sau *Mulțumesc, mă voi gândi.*

Semnificații: Un nivel optimal al stabilității emoționale este mai ușor de menținut într-un colectiv non-conflictual, bazat pe încredere și susținere reciprocă.

5. „Fericire și Raționalitate”

Moto: „Cu gândurile noastre construim lumea. Minte cauzează faptele. Gândește, vorbește și acționează cu mintea rațională, iar fericirea te va urma ca umbra care în soare nu te părăsește niciodată.”

Scopul: Formularea rațională a dorințelor și interpretarea corectă a evenimentelor pe care le trăim în scopul evitării instabilității emoționale și instituirii fericirii.

Este o tehnică infirmativă ce implică prezentarea materialului audio cu subiectele: 1) Cum să fim fericiți, un scurt ghid de bune practici. 2) Despre raționalitate și sănătate psihică. Decalogul raționalității și pastile psihologice pentru sănătatea mintală.

Descriere: Participanților li se propune audierea materialului imprimat pe CD, autorul căruia este psihologul Daniel David, directorul Centrului român de Psihoterapie Cognitivă, Comportamentală și Rațional-Emotivă, profesor „Aaron T. Beck” etc. Prezentăm, în continuare, un fragment din informația propusă spre audiere:

Decalogul raționalității (fragment) (D. David, 2012):

- AR FI PREFERABIL să reușești în tot ceea ce faci și fă tot ce depinde omenește de tine în acest sens, DAR DACĂ NU REUȘEȘTI, nu înseamnă că ești fără valoare ca om, ci doar că ai avut un comportament mai puțin performant, care probabil poate fi îmbunătățit în viitor. Ca om ești valoros prin simplu fapt că ești. Așadar, este bine să te accepți necondiționat, dar asta nu înseamnă că trebuie să-ți accepți imediat și necondiționat și eșecurile, fără să încerci măcar să le corectezi, atât cât este omenește posibil.
- AR FI PREFERABIL ca ceilalți să se comporte corect și/sau frumos cu tine, DAR DACĂ NU SE COMPORTĂ AȘA, nu înseamnă că tu sau ei sunteți fără valoare ca oameni, ci doar că ați avut un comportament inadecvat care, în principiu, poate fi schimbat în viitor. Sunteți valoroși ca oameni prin simplu fapt că existați. Așadar, este bine să-i accepți necondiționat

ca oameni, dar asta nu înseamnă că trebuie să le accepți și comportamentele inadecvate, fără să încerci, atât cât este omeneste posibil, să-i faci să și le corecteze.

- AR FI PREFERABIL ca viața să fie în general corectă (cu tine și sau cu ceilalți) și plăcută/ușoară, DAR DACĂ NU ESTE, amintește-ți că este doar foarte rău, fără a fi însă catastrofal (cel mai rău lucru care se putea întâmpla) și că poți găsi mulțumire în alte activități specifice, chiar dacă este mai greu la început.
- Așadar, este bine să ne dorim lucruri, să luptăm pentru ele dar, în același timp să fim gata să acceptăm faptul că, în ciuda efortului nostru, s-ar putea să nu se întâmple ceea ce ne dorim. Ar fi bine să înțelegem și să acceptăm acest lucru.

La sfârșitul audierii materialelor (aproximativ 20 minute), li se distribuie și un suport informațional cu același subiect, din cartea „Dezvoltare personală și socială. Eseuri și convorbiri despre viați cu psihologul Daniel David” [47, pag. 17, 52].

Sarcină 1: Scrieți vă rog 5 convingeri iraționale (care vă pot caracteriza). Alături, în a II-a coloană, reformulați-le, transformându-le în convingeri raționale.

Sarcina 2:

- Elaborați o listă de zece comportamente care vă produc plăcere, fără a vă face rău și pe care le veți face în următoarea lună.

Sarcina 3:

- Stabiliți-vă drept scopuri personale:
 - Îmbunătățirea sănătății – ce veți face?
 - Întărirea/dezvoltarea unor rețele sociale – ce veți face?
 - Implementarea unor proiecte realiste care vă pot aduce și venituri – ce veți face?

6. **Încheierea ședinței:** Reflecții, răspunsuri la întrebări, încurajări și aplauze în grup.

ȘEDINȚA 12

1. Salutul

2. Tehnica „Citirea fețelor”

Scopul: Interpretarea expresiilor faciale în scopul decodificării mesajului emoțional și menținerii stabilității emoționale.

Descrierea: Fiecare dintre participanți primește câte 3 fotografii, reprezentând câte o stare emoțională diferită. Noi am utilizat fotografiile Evei (14) din cartea „Emoții date pe față” de Paul Ekman [52, pag. 325]. Spre exemplu:



Sarcină: Trebuie să priviți fiecare imagine doar pentru o fracțiune de secundă, încercând să remarcați expresia feței. Imaginea se ține la un braț distanță de ochi. Aruncați o privire cât mai scurtă, apoi întoarceți fotografia. Notați emoția văzută pe foaie. De multe ori nu vă veți da seama despre ce emoția a fost vorba, nu vă uitați în foaie, aveți încredere în intuiția dvs. După ce ați încheiat vizualizarea ultimei imagini, puteți să parcurgeți testul încă o dată, studiind expresiile fără limită de timp. Comparați rezultatele obținute la estimările intuitive cu cele obținute după mai multe încercări.

Exemplu de rezultate [52, p. 539]:

Fotografia 1 (nr.11): Furie controlată, o foarte ușoară iritare incipientă sau dificultăți de concentrare asupra unui lucru (sau asupra unei idei). Când indiciul e dat de pleoapele tensionate, contextul poate ajuta la identificarea înțelegerii corecte a emoției persoanei.

Fotografia 2 (nr.14): Dispreț, superioritate, desconsiderare. Îngustarea unui colț al gurii semnalează această serie de emoții înrudite.

Discuții: Se discută despre dificultățile întâlnite în aprecierea corectă. Apoi li se distribuie fiecărui participant la training câte un set de poze (14) însoțite de interpretarea lor, pentru a putea fi consultate în viitor.

3. Tehnica „Plicul cu urări de bine”

Scop: creșterea autoaprecierii prin utilizarea feedback-ului pozitiv; formarea coeziunii de grup în vederea menținerii unui nivel funcțional al stabilității emoționale (ținând cont de faptul că membrii trainingului lucrează în același colectiv, în aceeași instituție de învățământ).

Materiale necesare: plicuri cu numele și prenumele participanților, foi pentru notițe, pixuri.

Descriere: Fiecare participant trebuie să scrie pe o foaie urări de bine, mulțumiri, tot ce cred ei de cuviință pentru fiecare membru al grupului. Activitatea se încheie atunci când toți și-au primit urările de bine.

Semnificații: O tehnică pe cât de simplă, pe atât de eficientă, chiar și în colectivele conflictuale. Am observat un entuziasm general și chiar exclamații de felul: „Mulțumesc tuturor, o voi pune (foaia) într-o ramă, pe perete”.

4. Tehnica de relaxare „*Studiază obiectul*”

Scopul: Analiza propriei modalități perceptive, diminuarea subiectivismului în evaluare.

Desfășurare: Participanților li se propune să selecteze un obiect micuț (sau să aleagă dintre cele propuse de prezentator), care le prezintă interes și să-l ia în mâini. Urmează apoi instrucțiunile: „Așezați-vă comod, relaxați-vă și studiați cu atenție obiectul pe care-l țineți în mâini. Concentrați-vă atenția asupra lui.

Acum...pentru dvs. există doar acest obiect, celelalte rămân pe un plan secundar. Cu ce anume v-a interesat obiectul dat?.. Observați-i culoarea, forma... Cum este el atunci când îl pipăi? Analizați-l din toate părțile, în toate detaliile... Concentrați-vă 2-3 minute asupra lui, observați unele particularități pe care nu le-ați văzut din prima...

După aceasta, fiecare participant demonstrează obiectul și povestește ce a observat interesant atunci când l-a cercetat detaliat.

Discuții: „Vedeți cât de multe lucruri interesante puteți găsi chiar și într-un obiect foarte simplu, dacă îl priviți cu atenție. De obicei, noi ne grăbim undeva, ne facem griji, alergăm... și nici nu vedem ceea ce ne înconjoară. Încercați să vă relaxați, să vă liniștiți, deschideți cât mai larg ochii și fiți încrezuți – lăsați pentru câteva clipe graba și delectați-vă, privind cu atenție la ceea ce vă înconjoară. Cu siguranță, veți vedea multe lucruri interesante și plăcute”.

5. Tehnica teoretică „Reguli ale stabilității emoționale”

Ținând cont de faptul că „o teorie bună este un lucru foarte practic” am considerat oportun să prezentăm o sinteză teoretică a celor însușite la training și nu numai. Menționăm că aceste materiale au fost repartizate fiecărui participant la training, pentru a putea fi consultate în viitor.

Scopul: Reflecții asupra materialelor prezentate, capabile să asigure stabilitatea emoțională chiar și în situații de reactivitate emoțională ridicată.

Modalități de menținere a stabilității emoționale în situații stresante

În acest scop pot fi utilizate:

- Autosugestia stărilor de liniște și moderație: „Sunt foarte calm(ă), Astăzi nu voi acorda atenție nimicurilor” etc.
- Autocontrolul stabilității emoționale prin analiza mimicii, pantomimicii, stărilor psihosomatice, caracterului vorbirii, tensiunii musculare, frecvenței respiratorii etc. În acest scop sunt binevenite întrebările: „Cum arăt? Sunt oare încordat? Am oare dinții foarte

strânși? Cum este respirația mea?” În cazul în care observăm semne ale nervozității, este necesar să ne așezăm într-o poziție comodă, să ne relaxăm structura corporală, să efectuăm tehnici respiratorii. Spre exemplu, poate fi utilizată următoarea tehnică: Inspirație profundă, abdominală, retenția respirației pentru câteva secunde, apoi expirația lentă, uniformă, pe gură. Se repetă tehnica de 3-5 ori. În acest mod, se îndepărtează tensiunea emoțională din corp și minte, instituindu-se o stare de echilibru emoțional.

- Concentrarea atenției și a imaginației asupra senzațiilor concrete (auditive, vizuale, tactile etc.) Spre exemplu, la primele semne ale instabilității emoționale, imaginați-vă în interiorul corpului, la nivelul pieptului, o presă foarte puternică, care mișcându-se de sus în jos, elimină energia negativă și tensiunea emoțională asociată ei.
- Combinarea tehnicilor de concentrarea a atenției și imaginației cu exercițiile respiratorii. Spre exemplu: Atunci când urmează o convorbire neplăcută, putem folosi următoarea tehnică: Inspirăm adânc, creând imaginar în jurul nostru o sferă transparentă menită să ne apere de influențele perturbatoare din exterior.
- Efectuarea unei mici pauze (numărând până la zece), înainte de-a reacționa la careva stimul stresant sau de-a oferi un răspuns.
- Antrenarea simțului umorului. Încercăm să găsim ceva amuzant chiar și într-o situație emoțional solicitantă. Spre exemplu, ne putem imagina mintal partenerul agresiv cum ar arăta într-o cușcă la menajerie, sau la plajă, sau cu o scufie pentru bebeluși etc., iertându-i, astfel, mai ușor eroarea, furia etc.
- Distragerea atenției de la evenimentul stresant – încercăm să ne imaginăm cât mai viu situația în care ne simțim foarte liniștit și confortabil, transmutându-ne imaginar în acea ipostază.

Ce este bine să facem imediat după contactul cu factorii stresanți?

Există mai multe modalități de autoreglare emoțională care pot fi utilizate cu succes imediat după influența factorilor stresanți:

- Priviți încet și cu atenție lucrurile care vă înconjoară, chiar și atunci când cunoașteți foarte bine încăperea în care vă aflați. Descrieți mintal obiectele pe care le vedeți: „masă de scris cafenie, draperii albe...” Focalizarea pe obiecte concrete vă va distra atenția de la emoțiile negative interioare, concentrând-o pe analiza conștientă și rațională a mediului înconjurător.
- Priviți, prin fereastră, cerul. Concentrați-vă la ceea ce vedeți.

- Încercați numaidecât să udați mâinile (și articulațiile) și fața (fruntea, tâmpilele) cu apă rece.
- Luați apă într-un pahar și beți-o încet. Fiți atenți la senzațiile ce apar când apa curge pe gât.
- Imaginați-vă într-un anturaj plăcut: în grădină, pe plajă, la carusel sau în duș.
- Rostiți formule liniștitoare ca „Astăzi nu voi acorda atenție fleacurilor” etc.
- Există multiple mecanisme fiziologice de refulare a tensiunii emoționale ca: plânsul, râsul, dorința de-a striga, necesitatea de-a verbaliza ceea ce simțim. Se recomandă să nu le blocăm, îndeosebi atunci când tensiunea emoțională internă este foarte mare.
- Stările de agresivitate, iritare, frustrare pot fi eliminate (sau diminuate) proiectându-le în plan fizic: lovim cu piciorul un obiect imaginar sau o pernă, desenăm un desen și apoi boțim sau rupem foaia etc.
- Dezamorsarea emoțională prin relatarea celor trăite altei persoane (sau psihologului). După exteriorizarea verbală, starea de excitație scade, astfel încât putem să conștientizăm eventualele greșeli și să luăm decizia corectă.
- Pentru o revenire mai rapidă la starea normală este bine să ne impunem un efort fizic intens: 20-30 de așezări, ridicarea în fugă a 5 etaje.
- Să găsim un loc izolat unde putem în voie striga, plânge, vorbi despre ceea ce ne face să fim furioși. Pe măsura implementării acestor acțiuni, iritarea, furia, frustrarea de care suntem cuprinși, se vor micșora ca intensitate.
- O altă modalitate este „scaunul gol”. Imaginați-vă că pe un scaun gol șade persoana care v-a jignit și spuneți-i tot ceea ce considerați de cuviință.
- Comutarea atenției spre o activitate interesantă și/sau plăcută pentru a crea o nouă dominantă. Atunci când suntem supraexcitați emoțional, pe cortexul cerebral se formează un focar dominant al excitației, care are capacitatea să încetinească toate celelalte procese, supunându-și toată activitatea organismului, gândurile și acțiunile noastre. Pentru diminuarea (sau eliminarea) acestui focar și a influenței sale, este necesară minimalizarea lui sau crearea unui alt focar dominant concurent. Cu cât mai captivantă este activitatea, cu atât mai mare va fi forța focarului dominant concurent. Dacă nu aveți posibilitatea fizică a încadrării într-o astfel de activitate, amintiți-vă de un eveniment foarte plăcut. Imaginați-vă că sunteți în mijlocul lui, plin de bucurie. Bucurați-vă cu întreaga ființă: poziția corpului, gesturile și mimica, mersul. Folosiți-vă și logica. Implicarea activității raționale în perceperea stimulilor exteriori și reacția la ei aduce schimbări considerabile comportamentului uman, adaptând, corectând și reacțiile emoționale.

- Este necesar să ținem minte că sub influența unei excitații emoționale puternice, omul de cele mai multe ori apreciază incorect situația. În situații cu impact emoțional major este bine să nu luăm hotărâri pripite. Așteptăm să ne calmăm un pic (câteva secunde, sau câteva minute) sau, dacă timpul și situația ne permite „ne vom gândi la asta mâine”.
- Încercăm să reevaluăm situația după principiul „De fapt, nici nu prea voiam”, sau vom găsi părțile pozitive chiar și în eșecuri, utilizând aici „dar măcar...” (Exemplu: facem limonadă din lămâia acră).
- Atunci când v-ați calmat, analizați situația, încercând să conștientizați posibilele urmări negative și să le acceptați. Apoi, în liniște, gândiți-vă cum să rezolvați eficient problema dată.

Modalități de prevenire a stărilor de instabilitate emoțională

- Folosirea moderată a resurselor emoțional - energetice. Încercați să analizați rațional situația creată, puterea minții este capabilă să neutralizeze impactul negativ al multor evenimente sau fapte. Fiți optimist. Ignorați părțile sumbre ale vieții, evaluați pozitiv evenimentele și situațiile. Pentru aceasta, este bine să:
- Conduceți-vă după motto-ul „În general totul e bine, iar ce se face, se face spre binele nostru”
- Abordați circumstanțele nesatisfăcătoare ale vieții ca ceva temporar, încercând să le schimbați spre bine.
- Scoateți în evidență propriile realizări, succese și lăudați-vă cu ele; bucurați-vă de obiectivele realizate.
- Nu reactualizați permanent în minte conflictele avute sau greșelile comise. Înțelegeți-le cauza, trageți concluziile necesare, găsiți ieșirea din situație și treceți peste ele.
- Dacă a apărut o problemă sau un conflict, soluționați-le la timp și rezonabil.
- Acceptați-o ca regulă: contactați mai mult și mai frecvent cu oamenii plăcuți. Dacă contactul cu o persoană neplăcută este inevitabil, sugerați-vă că acesta nu merită reacția dvs. emoțională.
- Recunoașteți dreptul fiecărui om la libera exprimare a individualității sale. Fiecare își manifestă individualitatea cum vrea el și nu cum considerați dvs. că ar fi bine. Este necesar să fiți flexibili în aprecierea altor oameni, nu încercați să modelați partenerul, adaptându-l la sine.

3. Tehnica: „Voi lua cu mine...”

Scopul: reevaluarea comportamentului, însușirea unor noi abilități de optimizare a nivelului stabilității emoționale.

Desfășurare: Participanții primesc câte o foaie împărțită în jumătate, pe care li se propune să scrie: în prima coloană – ce vor lua cu ei de la acest training; în a II-a coloană - ce vor lăsa aici. Astfel, pot lăsa aici multe dintre gândurile iraționale anterioare care le susțineau anumite stări de nervozitate, unele comportamente care, în urma trainingului, au fost clasificate drept nefavorabile sănătății emoționale.

Discuții: Sunt invitați să citească ceea ce au scris, iar la dorință să comenteze, argumenteze. În cazul în care cineva prezintă indecizii cu referire la careva comportament (să-l ia sau nu), sunt implicați membrii grupului în a-l ajuta să ia decizia corectă. (ei fiind la finalul trainingului, cunosc deja foarte multe lucruri).

Semnificații: În comparație cu timpul în care participanții la training au fost preponderent instabili emoțional, cel rezervat programului formativ este unul extrem de mic. În scopul optimizării nivelului funcțional al stabilității emoționale, este necesară aplicarea abilităților formate la trening în activitățile practice de zi cu zi. Verbalizarea acestora în cadrul grupului este ca o promisiune publică, pe care cadrele didactice conștiincioși fiind, vor tinde să o respecte, spre binele lor.

Poze realizate în timpul trainingului:



Anexa 3. Statistica descriptivă a rezultatelor cercetării

Tabelul A3.1. Semnificația diferențelor statistice dintre stabile emoțional și instabile emoțional, participante la cercetare

Variabile	Media învățătorilor S.E.	Media învățătorilor I.E.	Diferența dintre medii	Testul t	Grade de libertate	p
Adaptabil.	139,81	144,02	-4,21	-1,21	108,48	0,231
Inadaptabil.	79,97	91,27	-11,30	-2,86	127,01	0,005
Fals. -	13,51	15,09	-1,58	-2,06	148,55	0,041
Fals. +	17,25	17,28	-0,03	-0,05	115,99	0,963
Acc/sine	47,27	46,96	0,31	0,24	125,39	0,811
Neacc/sine	14,39	15,12	-0,73	-0,67	117,49	0,505
Accept/alții	25,72	27,06	-1,34	-1,85	104,12	0,068
Neacc/alții	18,04	19,96	-1,92	-1,99	116,66	0,049
Conf. em.	22,16	21,65	0,52	0,62	139,77	0,538
Disc. em.	15,61	19,76	-4,14	-3,47	125,39	< 0.001
C. intern	55,43	59,38	-3,95	-2,47	111,20	0,015
C. extern	17,12	20,52	-3,40	-2,75	131,74	0,007
Dominare	9,78	9,50	0,27	0,54	123,16	0,592
Supunere	17,18	20,12	-2,94	-3,59	130,71	< 0.001
Escapism	12,04	13,92	-1,88	-2,75	160,44	0,007
Adaptabilit.	63,77	61,65	2,13	1,52	105,41	0,132
acceptAlt	63,64	62,47	1,17	0,81	107,07	0,423
internalit	70,58	68,42	2,16	1,21	97,81	0,228
acceptSine	77,08	76,02	1,05	0,64	105,73	0,524
confEmot	60,65	53,37	7,28	3,25	112,41	0,002
tendDom	52,20	48,12	4,08	2,02	121,05	0,046
eysIntr	10,52	10,27	0,26	0,49	106,90	0,627
eysNevr	11,55	17,88	-6,33	-18,84	123,46	< 0.001
eysMinc	4,19	3,50	0,69	3,16	136,96	0,002
boico1	6,52	7,32	-0,80	-2,08	122,33	0,039
boico2	5,57	6,55	-0,99	-2,18	138,18	0,031
boico3	6,48	7,50	-1,02	-2,59	150,48	0,011
boico4	7,49	8,04	-0,55	-1,43	134,46	0,155
boico5	6,91	7,45	-0,54	-1,15	141,25	0,252
boico6	6,39	6,72	-0,34	-0,81	156,49	0,417
boico7	5,58	6,41	-0,83	-1,87	137,59	0,053
boico8	4,19	4,49	-0,30	-0,63	127,05	0,527
boico9	5,87	7,17	-1,30	-2,86	149,93	0,005
boicoTotal	54,85	61,67	-6,82	-2,64	139,77	0,009

BMepuiz	23,24	26,46	-3,22	-2,75	146,13	0,007
BMdepers	8,16	10,17	-2,01	-2,60	118,74	0,010
BMreduc	35,07	34,42	0,66	0,67	115,34	0,502
BMtotal	5,93	6,68	-0,75	-3,20	117,02	0,002
cotid1	19,85	21,98	-2,13	-2,02	121,09	0,045
cotid2	15,78	16,00	-0,22	-0,20	115,93	0,845
cotid3	12,45	11,44	1,01	1,15	118,86	0,253
cotid4	21,88	23,57	-1,69	-1,28	112,85	0,202
cotid5	17,01	16,95	0,06	0,06	124,67	0,955
cotid6	15,51	17,24	-1,73	-1,80	140,91	0,075
cotid7	18,43	19,41	-0,98	-0,83	122,35	0,409
cotid8	16,55	18,05	-1,50	-1,24	123,57	0,216
cotidTotal	138,60	144,38	-5,78	-0,81	111,81	0,418
satRem	3,16	3,16	0,00	0,01	115,62	0,993
satCond	4,36	4,14	0,22	2,05	130,10	0,042
satOrg	4,48	4,19	0,29	2,86	119,39	0,005
satGen	3,91	3,75	0,16	1,95	115,71	0,050
stresAuto	10,28	10,36	-0,08	-0,25	126,74	0,803
stresExt	10,91	10,97	-0,06	-0,19	139,40	0,850
stresAcc	8,43	8,70	-0,27	-0,67	107,59	0,507
stresFlex	12,07	12,26	-0,19	-0,56	125,81	0,579
stresActiv	9,43	10,31	-0,87	-2,22	119,54	0,028
stresTot	51,10	52,52	-1,41	-1,26	112,44	0,212

Tabelul A3.2. Statistică descriptivă: Cadre didactice stabile emoțional

Variabile	N	Media	Abaterea standard	Valoarea minimă	Percentila 25	Mediana	Percentila 75	Valoarea maximă	Asimetria	Boltirea
varsta	67	36,52	####	####	28,00	35,00	45,00	62,00	0,48	###
vechime	67	14,96	####	1,00	3,00	13,00	25,00	41,00	0,57	###
gradDid	67	2,13	0,74	0,00	2,00	2,00	3,00	3,00	###	###
RD1A	67	####	####	####	####	####	####	####	###	0,39
RD1B	67	79,97	####	####	64,00	78,00	####	####	0,03	###
RD2A	67	13,51	4,89	3,00	9,00	14,00	18,00	24,00	0,00	###
RD2B	67	17,25	4,37	4,00	14,50	18,00	20,50	24,00	###	0,28
RD3A	67	47,27	8,71	####	41,00	48,00	54,50	64,00	###	###
RD3B	67	14,39	7,64	0,00	9,00	15,00	20,00	33,00	0,02	###
RD4A	67	25,72	5,27	####	23,00	27,00	30,00	34,00	###	###
RD4B	67	18,04	6,72	4,00	14,00	17,00	22,00	33,00	0,32	###
RD5A	67	22,16	5,45	####	18,00	23,00	26,50	33,00	###	###
RD5B	67	15,61	8,12	0,00	9,00	15,00	22,00	32,00	0,10	###

RD6A	67	55,43	####	####	50,00	58,00	63,50	73,00	###	1,37
RD6B	67	17,12	8,25	0,00	11,00	17,00	23,00	35,00	0,03	###
RD7A	67	9,78	3,47	0,00	8,00	10,00	12,00	18,00	###	0,64
RD7B	67	17,18	5,49	5,00	14,50	17,00	21,00	29,00	###	###
RD8	67	12,04	4,18	1,00	8,00	13,00	15,00	20,00	###	###
adapt	66	63,77	9,98	####	56,25	65,00	70,75	85,00	0,02	###
acceptAlt	66	63,64	####	####	58,00	64,50	69,75	91,00	###	0,81
internalit	66	70,58	####	####	62,25	71,50	78,00	####	###	1,34
acceptSine	66	77,08	####	####	67,25	79,00	85,75	####	###	###
confEmot	66	60,65	####	####	51,25	61,00	71,50	####	0,31	###
tendDom	66	52,20	####	0,00	46,00	55,00	60,00	85,00	###	3,05
eysIntr	67	10,52	3,76	2,00	8,00	11,00	13,00	18,00	###	###
eysNevr	67	11,55	2,30	5,00	10,00	12,00	14,00	14,00	###	###
eysMinc	67	4,19	1,44	1,00	3,00	4,00	5,00	8,00	0,12	0,61
boico1	67	6,52	2,64	0,00	5,00	7,00	8,00	13,00	###	0,23
boico2	67	5,57	2,97	1,00	3,00	5,00	7,00	13,00	0,71	###
boico3	67	6,48	2,50	2,00	5,00	6,00	8,00	12,00	0,24	###
boico4	67	7,49	2,53	2,00	6,00	7,00	9,00	13,00	###	###
boico5	67	6,91	3,02	0,00	5,00	7,00	9,00	15,00	0,27	0,26
boico6	67	6,39	2,55	0,00	5,00	7,00	8,00	11,00	###	###
boico7	67	5,58	2,90	0,00	3,50	5,00	8,00	12,00	0,05	###
boico8	67	4,19	3,18	0,00	1,00	4,00	6,00	12,00	0,50	###
boico9	67	5,87	2,89	0,00	3,00	6,00	8,00	12,00	0,09	###
boicoTotal	67	54,85	####	####	40,50	57,00	66,50	86,00	###	###
BMepuiz	67	23,24	7,52	1,00	18,00	22,00	30,00	38,00	###	###
BMdepers	67	8,16	5,34	1,00	4,00	8,00	12,00	24,00	0,71	0,41
BMreduc	67	35,07	6,85	####	32,00	35,00	39,50	47,00	###	0,18
BMtotal	67	5,93	1,64	3,00	5,00	6,00	7,00	9,00	###	###
cotid1	67	19,85	7,27	2,00	14,00	20,00	25,00	37,00	0,18	###
cotid2	67	15,78	7,99	0,00	9,00	12,00	21,00	34,00	0,70	###
cotid3	67	12,45	6,06	0,00	8,00	10,00	14,00	30,00	1,29	1,03
cotid4	67	21,88	9,29	0,00	13,00	23,00	29,50	40,00	0,09	###
cotid5	67	17,01	7,31	6,00	10,00	16,00	22,00	37,00	0,68	0,02
cotid6	67	15,51	6,27	0,00	10,00	15,00	20,50	30,00	0,13	###
cotid7	67	18,43	8,11	0,00	11,00	18,00	25,00	37,00	0,19	###
cotid8	67	16,55	8,27	0,00	9,50	14,00	22,50	40,00	0,66	0,01
cotidTotal	67	####	####	8,00	96,50	####	####	####	0,20	###
satRem	67	3,16	0,68	1,90	2,70	3,10	3,60	5,00	0,56	0,04
satCond	67	4,36	0,72	2,40	3,70	4,40	4,95	5,60	###	###
satOrg	67	4,48	0,71	2,80	4,10	4,50	4,90	6,00	###	###
satGen	67	3,91	0,57	2,30	3,50	4,00	4,30	5,40	###	0,20
stresAuto	67	10,28	2,04	5,00	9,00	10,00	11,50	17,00	0,45	0,93
stresExt	67	10,91	2,04	7,00	10,00	11,00	12,00	16,00	0,24	###

stresAcc	67	8,43	2,90	4,00	6,00	8,00	11,00	17,00	0,72	0,31
stresFlex	67	12,07	2,26	7,00	11,00	12,00	13,00	18,00	0,24	0,06
stresActiv	67	9,43	2,72	4,00	7,00	9,00	12,00	16,00	0,20	###
stresTot	67	51,10	7,96	####	46,00	51,00	56,50	71,00	0,06	###

Tabelul A3.3. Statistică descriptivă: Cadre didactice instabile emoțional

Variabile	N	Media	Abaterea standard	Valoarea minimă	Percentila 25	Mediana	Percentila 75	Valoarea maximă	Asimetria	Boltirea
varsta	131	40,39	####	####	30,00	40,00	49,00	64,00	0,05	###
vechime	131	19,24	####	1,00	6,50	20,00	29,00	44,00	0,09	###
gradDid	131	2,22	0,66	0,00	2,00	2,00	3,00	3,00	###	0,00
RD1A	131	####	####	####	####	####	####	####	###	###
RD1B	131	91,27	####	####	75,50	93,00	####	####	###	###
RD2A	131	15,09	5,53	1,00	10,00	16,00	19,50	27,00	###	###
RD2B	131	17,28	3,72	6,00	15,00	18,00	20,00	24,00	###	0,43
RD3A	131	46,96	8,13	####	42,50	48,00	53,00	62,00	###	1,14
RD3B	131	15,12	6,61	0,00	10,00	15,00	20,00	32,00	0,06	###
RD4A	131	27,06	3,90	####	25,00	27,00	30,00	36,00	###	0,20
RD4B	131	19,96	5,77	5,00	16,00	21,00	24,00	39,00	0,08	0,27
RD5A	131	21,65	5,76	9,00	18,00	22,00	25,50	34,00	###	###
RD5B	131	19,76	7,59	0,00	15,00	21,00	24,00	40,00	###	###
RD6A	131	59,38	9,18	####	54,00	60,00	65,50	90,00	###	0,60
RD6B	131	20,52	8,15	1,00	17,00	21,00	25,50	53,00	0,31	1,41
RD7A	131	9,50	3,17	2,00	8,00	10,00	11,00	16,00	###	###
RD7B	131	20,12	5,38	7,00	17,00	21,00	24,00	33,00	###	###
RD8	131	13,92	5,18	1,00	10,00	15,00	17,00	28,00	0,03	###
adapt	130	61,65	7,71	####	56,00	61,00	67,00	85,00	0,40	0,01
acceptAlt	130	62,47	8,09	####	57,00	61,50	68,00	86,00	0,27	0,18
internalit	130	68,42	9,00	####	63,00	67,00	73,00	97,00	0,65	0,82
acceptSine	130	76,02	9,07	####	70,00	75,00	82,00	####	0,13	0,04
confEmot	130	53,37	####	####	44,25	52,00	59,75	####	0,64	1,22
tendDom	130	48,12	####	####	41,00	49,00	57,00	79,00	###	###
eysIntr	131	10,27	2,89	4,00	8,00	10,00	12,00	20,00	0,29	0,11
eysNevr	131	17,88	2,11	####	16,00	18,00	19,00	24,00	0,49	###
eysMinc	131	3,50	1,49	0,00	2,00	4,00	5,00	6,00	###	###
boico1	130	7,32	2,39	2,00	6,00	7,00	9,00	13,00	0,23	###
boico2	130	6,55	3,09	0,00	4,00	7,00	9,00	14,00	###	###
boico3	130	7,50	2,86	0,00	5,00	7,00	10,00	14,00	0,05	###
boico4	130	8,04	2,55	1,00	6,00	8,00	10,00	15,00	0,02	###
boico5	130	7,45	3,23	0,00	5,00	7,00	10,00	15,00	0,07	###
boico6	130	6,72	3,07	0,00	4,00	7,00	9,00	15,00	0,28	###

boico7	130	6,41	3,00	0,00	4,00	6,00	9,00	12,00	0,02	###
boico8	130	4,49	3,01	0,00	2,00	4,00	6,00	17,00	0,99	2,06
boico9	130	7,17	3,30	0,00	5,00	7,00	9,00	21,00	0,67	1,59
boicoTotal	130	61,67	####	####	49,25	61,00	75,00	####	0,01	###
BMepuiz	130	26,46	8,34	####	21,00	26,00	32,75	47,00	0,32	###
BMdepers	130	10,17	4,67	1,00	7,00	10,00	14,00	22,00	0,09	###
BMreduc	130	34,42	5,78	####	31,00	34,00	39,00	46,00	###	0,97
BMtotal	130	6,68	1,40	3,00	6,00	7,00	8,00	9,00	###	###
cotid1	131	21,98	6,52	8,00	17,00	22,00	27,00	38,00	0,16	###
cotid2	131	16,00	6,80	5,00	10,00	15,00	19,50	39,00	0,97	0,69
cotid3	131	11,44	5,32	0,00	8,00	10,00	12,00	40,00	2,48	8,50
cotid4	131	23,57	7,65	8,00	19,00	24,00	29,00	40,00	###	###
cotid5	131	16,95	6,79	5,00	12,00	16,00	22,00	37,00	0,64	###
cotid6	131	17,24	6,68	8,00	12,00	16,00	21,00	35,00	0,59	###
cotid7	131	19,41	7,37	8,00	14,00	19,00	24,00	40,00	0,49	###
cotid8	131	18,05	7,59	1,00	12,00	18,00	23,00	40,00	0,51	###
cotidTotal	131	####	####	####	####	####	####	####	0,36	###
satRem	131	3,16	0,58	1,80	2,80	3,20	3,50	4,40	###	###
satCond	131	4,14	0,70	2,20	3,70	4,10	4,70	5,70	###	0,04
satOrg	131	4,19	0,62	2,40	3,70	4,20	4,70	5,80	###	###
satGen	131	3,75	0,48	2,10	3,40	3,70	4,10	5,00	###	0,48
stresAuto	131	10,36	1,93	6,00	9,00	10,00	12,00	15,00	###	###
stresExt	131	10,97	2,15	2,00	10,00	11,00	12,00	16,00	###	2,32
stresAcc	131	8,70	2,25	4,00	7,00	9,00	10,00	15,00	0,31	###
stresFlex	131	12,26	2,12	6,00	11,00	12,00	14,00	19,00	###	0,54
stresActiv	131	10,31	2,40	4,00	9,00	11,00	12,00	18,00	###	0,46
stresTot	131	52,52	6,52	####	47,00	53,00	57,00	71,00	###	###

Tabelul A3.4. Semnificația diferențelor dintre cadrele didactice stabile emoțional și cele instabile emoțional, cu vârsta de 22-34 ani

Variabile	Media CDSE	Media CDIE	Diferența dintre medii	Testul t	Grade de libertate	p
Stabilitatea emoțională	11,97	17,80	-5,83	-12,10	61,37	<0.001

Tabelul A3.5. Semnificația diferențelor dintre cadrele didactice stabile emoțional și cele instabile emoțional, cu vârsta de 35-44 ani

Variabile	Media CDSE	Media CDIE	Diferența dintre medii	Testul t	Grade de libertate	p
Stabilitatea emoțională	11,19	17,84	-6,65	-9,47	30,79	<0.001

Tabelul A3.6. Semnificația diferențelor dintre cadrele didactice stabile emoțional și cele instabile emoțional, cu vârsta de 45-54 ani

Variabile	Media CDSE	Media CDIE	Diferența dintre medii	Testul t	Grade de libertate	p
Stabilitatea emoțională	11,00	17,88	-6,88	-8,78	18,84	<0.001

Tabelul A3.7. Semnificația diferențelor dintre cadrele didactice stabile emoțional și cele instabile emoțional, cu vârsta de 55-65 ani

Variabile	Media CDSE	Media CDIE	Diferența dintre medii	Testul t	Grade de libertate	p
Stabilitatea emoțională	12,00	18,23	-6,23	-4,66	4,21	0,008

Tabelul A3.8. Semnificația diferențelor dintre cadrele didactice stabile emoțional și cele instabile emoțional, cu vechimea în muncă de 1-4 ani

Variabile	Media CDSE	Media CDIE	Diferența dintre medii	Testul t	Grade de libertate	p
Stabilitatea emoțională	11,26	18,04	-6,77	-10,27	35,12	<0.001

Tabelul A3.9. Semnificația diferențelor dintre cadrele didactice stabile emoțional și cele instabile emoțional, cu vechimea în muncă de 5-24 ani

Variabile	Media CDSE	Media CDIE	Diferența dintre medii	Testul t	Grade de libertate	p
Stabilitatea emoțională	11,83	17,68	-5,85	-11,90	64,47	<0.001

Tabelul A3.10. Semnificația diferențelor dintre cadrele didactice stabile emoțional și cele instabile emoțional, cu vechimea în muncă de 25+ ani

Variabile	Media CDSE	Media CDIE	Diferența dintre medii	Testul t	Grade de libertate	p
Stabilitatea emoțională	11,39	18,00	-6,61	-9,61	24,28	<0.001

Tabelul 3.11. Statistica descriptivă: categorii de vârstă

Categorii de vârstă	Număr de subiecți	Media	Abaterea standard	Valoarea minimă	Percentila 25	Mediana	Percentila 75	Valoarea maximă	Asimetria	Excesul
---------------------	-------------------	-------	-------------------	-----------------	---------------	---------	---------------	-----------------	-----------	---------

19-21 ani	46	15,98	3,59	8,00	14,00	17,00	18,75	22,00	- 0,63	- 0,26
22-34 ani	86	15,17	3,52	5,00	13,00	15,00	18,00	22,00	- 0,27	- 0,31
35-44 ani	53	15,83	3,91	7,00	14,00	16,00	19,00	24,00	- 0,25	- 0,16
45-54 ani	55	16,13	3,76	6,00	14,50	17,00	18,50	22,00	- 0,77	- 0,31
55-65 ani	17	16,76	3,36	9,00	15,00	18,00	19,00	22,00	- 0,83	- 0,63

Tabelul 3.12. Statistica descriptivă: categorii ale vechimii în muncă

Categorii de vechime în muncă	Număr de subiecți	Media	Abaterea standard	Valoarea minimă	Percentila 25	Mediana	Percentila 75	Valoarea maximă	Asimetria	Excesul
studenți	59	15,85	3,54	8,00	14,00	16,00	18,50	22,00	- 0,46	- 0,42
1-4 ani	46	15,24	3,98	5,00	12,25	15,50	19,00	22,00	- 0,41	- 0,51
5-24 ani	83	15,57	3,57	7,00	13,00	16,00	18,00	24,00	- 0,13	- 0,08
25+	69	16,28	3,65	6,00	14,00	17,00	19,00	22,00	- 0,81	- 0,38

Tabelul 3.13. Statistica descriptivă: domenii profesionale

Nivel de învățământ	Număr de subiecți	Media	Abaterea standard	Valoarea minimă	Percentila 25	Mediana	Percentila 75	Valoarea maximă	Asimetria	Excesul
primar	198	15,74	3,70	5,00	14,00	16,00	18,00	24,00	- 0,44	- 0,18
gimnazial / liceal	47	14,64	4,72	4,00	11,00	15,00	18,50	22,00	- 0,38	- 0,75

Tabelul A3.14. Semnificația diferențelor statistice dintre cadrele didactice stabile emoțional și cele instabile emoțional

Variabile	Media CDSE	Media CDIE	Diferența dintre medii	Testul t	Grade de libertate	p
Adaptabilitatea	139.81	144.02	-4.21	-1.21	108.48	0.231
Inadaptabilitate	79.97	91.27	-11.30	-2.86	127.01	0.005
Falsitate -	13.51	15.09	-1.58	-2.06	148.55	0.041

Falsitate +	17.25	17.28	-0.03	-0.05	115.99	0.963
Acceptarea de sine	47.27	46.96	0.31	0.24	125.39	0.811
Neacceptarea de sine	14.39	15.12	-0.73	-0.67	117.49	0.505
Acceptarea altora	25.72	27.06	-1.34	-1.85	104.12	0.068
Neacceptarea altora	18.04	19.96	-1.92	-1.99	116.66	0.049
Confort emoțional	22.16	21.65	0.52	0.62	139.77	0.538
Disconfort emoțional	15.61	19.76	-4.14	-3.47	125.39	< 0.001
Control intern	55.43	59.38	-3.95	-2.47	111.20	0.015
Control extern	17.12	20.52	-3.40	-2.75	131.74	0.007
Dominare	9.78	9.50	0.27	0.54	123.16	0.592
Supunere	17.18	20.12	-2.94	-3.59	130.71	< 0.001
Escapism	12.04	13.92	-1.88	-2.75	160.44	0.007

Tabelul A3.14. Semnificația diferențelor între CDSE și CSIE

Variabile	Media CDSE	Media CDIE	Diferența dintre medii	Testul t	Grade de libertate	p
adapt	63.77	61.65	2.13	1.52	105.41	0.132
acceptAlt	63.64	62.47	1.17	0.81	107.07	0.423
internalit	70.58	68.42	2.16	1.21	97.81	0.228
acceptSine	77.08	76.02	1.05	0.64	105.73	0.524
confEmot	60.65	53.37	7.28	3.25	112.41	0.002
tendDom	52.20	48.12	4.08	2.02	121.05	0.046

Tabelul A3.15. Semnificația diferențelor între CDSE și CSIE

Variabile	Media CDSE	Media CDIE	Diferența dintre medii	Testul t	Grade de libertate	p
Introv/extrav	10.52	10.27	0.26	0.49	106.90	0.627
Stab. em	11.55	17.88	-6.33	-18.84	123.46	< 0.001
Scala minc.	4.19	3.50	0.69	3.16	136.96	0.002

Tabelul A3.16. Semnificația diferențelor între CDSE și CSIE în ceea ce privește toleranța în comunicare

Variabile	Media CDSE	Media CDIE	Diferența dintre medii	Testul t	Grade de libertate	p
boico1	6.52	7.32	-0.80	-2.08	122.33	0.039
boico2	5.57	6.55	-0.99	-2.18	138.18	0.031
boico3	6.48	7.50	-1.02	-2.59	150.48	0.011
boico4	7.49	8.04	-0.55	-1.43	134.46	0.155
boico5	6.91	7.45	-0.54	-1.15	141.25	0.252
boico6	6.39	6.72	-0.34	-0.81	156.49	0.417
boico7	5.58	6.41	-0.83	-1.87	137.59	0.053
boico8	4.19	4.49	-0.30	-0.63	127.05	0.527
boico9	5.87	7.17	-1.30	-2.86	149.93	0.005
boicoTotal	54.85	61.67	-6.82	-2.64	139.77	0.009

Tabelul A3.17. Semnificația diferențelor între CDSE și CSIE

Variabile	Media CDSE	Media CDIE	Diferența dintre medii	Testul t	Grade de libertate	p
Epuizare emoțională	23.24	26.46	-3.22	-2.75	146.13	0.007
Depersonaliz.	8.16	10.17	-2.01	-2.60	118.74	0.010
Red. Realiz.	35.07	34.42	0.66	0.67	115.34	0.502
Total	5.93	6.68	-0.75	-3.20	117.02	0.002

Tabelul A3.18. Semnificația diferențelor între CDSE și CSIE

Variabile	Media CDSE	Media CDIE	Diferența dintre medii	Testul t	Grade de libertate	p
C. cotid1	19.85	21.98	-2.13	-2.02	121.09	0.045
C. cotid2	15.78	16.00	-0.22	-0.20	115.93	0.845
C. cotid3	12.45	11.44	1.01	1.15	118.86	0.253
C. cotid4	20.88	23.57	-2.69	-2.28	122.85	0.040
C. cotid5	17.01	16.95	0.06	0.06	124.67	0.955
C. cotid6	15.51	17.24	-1.73	-1.80	140.91	0.075
C. cotid7	18.43	19.41	-0.98	-0.83	122.35	0.409
C. cotid8	16.55	18.05	-1.50	-1.24	123.57	0.216
Total	138.60	144.38	-5.78	-0.81	111.81	0.418

Tabelul A3.19 Semnificația diferențelor între CDSE și CSIE.

Variabile	Media CDSE	Media CDIE	Diferența dintre medii	Testul t	Grade de libertate	p
satRem	3.16	3.16	0.00	0.01	115.62	0.993
satCond	4.36	4.14	0.22	2.05	130.10	0.042
satOrg	4.48	4.19	0.29	2.86	119.39	0.005
satGen	3.91	3.75	0.16	1.95	115.71	0.051

Tabelul A3.20. Semnificația diferențelor între CDSE și CSIE

Variabile	Media CDSE	Media CDIE	Diferența dintre medii	Testul t	Grade de libertate	p
stresAuto	10.28	10.36	-0.08	-0.25	126.74	0.803
stresExt	10.91	10.97	-0.06	-0.19	139.40	0.850
stresAcc	8.43	8.70	-0.27	-0.67	107.59	0.507
stresFlex	12.07	12.26	-0.19	-0.56	125.81	0.579
stresActiv	9.43	10.31	-0.87	-2.22	119.54	0.028
stresTotal	51.10	52.52	-1.41	-1.26	112.44	0.212

Tabelul A3.21. Statistica descriptivă – grupul experimental, pre-test

Variabile	N	Media	Abaterea standard	Valoarea minimă	Percentila 25	Mediana	Percentila 75	Valoarea maximă	Asimetria	Boltirea
varsta	14	32,29	7,80	####	27,25	29,50	35,00	46,00	0,93	###
vechime	14	9,79	7,85	1,00	5,00	6,50	13,75	26,00	1,19	0,55
gradDid	14	2,43	0,76	1,00	2,00	3,00	3,00	3,00	###	###
RD1A	14	####	####	####	####	####	####	####	###	0,29
RD1B	14	83,86	####	####	65,00	83,50	####	####	0,28	###
RD2A	14	14,57	5,13	5,00	12,00	14,00	17,75	23,00	###	###
RD2B	14	17,36	2,50	####	16,00	17,00	19,75	21,00	###	###
RD3A	14	45,29	####	####	44,25	48,50	52,00	56,00	###	2,50
RD3B	14	13,36	5,89	2,00	9,50	15,00	17,00	21,00	###	###
RD4A	14	25,86	4,54	####	23,25	26,50	28,50	33,00	###	###
RD4B	14	20,57	6,77	####	14,50	21,00	24,75	32,00	0,24	###
RD5A	14	21,79	5,13	####	18,50	22,50	24,50	30,00	###	###
RD5B	14	16,71	7,76	4,00	11,50	16,50	20,75	30,00	0,17	###
RD6A	14	56,07	7,01	####	50,00	58,00	61,25	68,00	###	###
RD6B	14	19,21	6,64	####	14,25	18,50	22,50	36,00	1,22	1,86
RD7A	14	10,21	2,75	5,00	9,00	10,00	11,00	16,00	0,28	0,89

RD7B	14	18,43	3,90	####	15,00	17,50	21,00	25,00	0,51	###
RD8	14	11,29	4,45	6,00	7,25	11,50	14,00	19,00	0,28	###
adapt	14	62,29	8,70	####	57,25	62,00	67,50	77,00	###	1,20
acceptAlt	14	60,50	####	####	51,50	61,50	70,00	77,00	###	###
internalit	14	68,00	7,96	####	64,25	68,50	74,50	77,00	###	1,78
acceptSine	14	76,57	####	####	71,50	76,50	84,00	96,00	###	0,95
confEmot	14	57,93	####	####	41,75	59,00	67,25	82,00	0,09	###
tendDom	14	52,21	####	####	46,00	52,50	58,75	67,00	###	0,72
eysIntr	14	10,29	3,75	2,00	7,75	11,00	12,00	17,00	###	0,85
eysStabil	14	16,86	1,70	####	16,00	16,00	17,75	20,00	1,02	###
eysMinc	14	4,21	1,42	2,00	3,25	4,00	5,00	7,00	0,12	###
boico1	14	6,00	1,47	3,00	5,00	6,00	6,75	9,00	0,17	1,01
boico2	14	4,64	3,18	1,00	2,00	4,00	7,75	9,00	0,31	###
boico3	14	6,79	1,81	4,00	6,00	6,00	8,00	10,00	0,55	###
boico4	14	7,86	3,35	2,00	5,00	9,50	10,00	12,00	###	###
boico5	14	7,07	3,67	1,00	5,25	7,00	8,75	15,00	0,47	0,47
boico6	14	6,86	3,09	2,00	4,25	7,50	9,00	12,00	###	###
boico7	14	6,50	2,38	2,00	6,00	6,00	8,75	10,00	###	###
boico8	14	3,29	2,64	0,00	1,25	3,00	4,00	10,00	1,30	2,04
boico9	14	6,79	3,14	0,00	5,25	8,00	8,00	13,00	###	1,11
boicoTotal	14	55,79	####	####	52,00	56,50	61,50	78,00	###	0,47
BMepuiz	14	27,71	####	####	20,00	28,00	36,25	41,00	###	###
BMdepers	14	7,50	3,92	1,00	5,00	6,50	9,75	15,00	0,45	###
BMreduc	14	34,71	6,88	####	31,25	36,50	39,50	45,00	###	###
BMtotal	14	6,00	1,75	3,00	5,25	6,00	7,00	9,00	###	###
cotid1	14	21,71	6,72	####	15,25	21,50	26,50	32,00	0,05	###
cotid2	14	13,79	7,01	8,00	9,00	11,50	15,50	31,00	1,74	2,37
cotid3	14	8,93	0,92	8,00	8,00	9,00	9,00	11,00	0,86	0,45
cotid4	14	21,36	9,08	9,00	13,50	20,00	29,75	36,00	0,23	###
cotid5	14	13,79	6,46	8,00	10,00	11,00	15,50	31,00	1,87	3,30
cotid6	14	14,00	5,70	8,00	11,25	12,50	15,75	31,00	2,17	6,20
cotid7	14	16,93	6,38	9,00	11,75	16,50	20,50	31,00	0,65	0,22
cotid8	14	16,36	6,96	8,00	13,00	15,50	18,75	33,00	0,94	1,23
cotidTotal	14	####	####	####	####	####	####	####	1,17	1,69
satRem	14	3,16	0,70	1,80	2,75	3,25	3,58	4,30	###	###
satCond	14	4,43	0,44	3,60	4,05	4,50	4,68	5,00	###	###
satOrg	14	4,35	0,45	3,60	3,97	4,45	4,70	4,90	###	###
satGen	14	3,94	0,49	3,10	3,62	3,90	4,30	4,70	###	###
stresAuto	14	9,79	1,12	8,00	9,00	10,00	10,00	12,00	0,11	0,01
stresExt	14	10,71	1,33	9,00	10,00	10,00	11,75	13,00	0,61	###
stresAcc	14	7,93	2,06	4,00	7,00	8,00	9,00	13,00	0,61	2,56
stresFlex	14	11,43	1,56	9,00	10,00	11,00	13,00	14,00	0,15	###
stresActiv	14	10,21	2,23	7,00	8,50	11,00	11,00	14,00	###	###

stresTot	14	50,07	4,71	####	46,00	48,50	54,75	57,00	0,45	###
----------	----	-------	------	------	-------	-------	-------	-------	------	-----

Tabelul A3.22. Statistica descriptivă – grupul experimental, re-testare

Variabile	N	Media	Abaterea standard	Valoarea minimă	Percentila 25	Mediana	Percentila 75	Valoarea maximă	Asimetria	Boltirea
varsta	14	32,93	7,70	24,00	27,25	30,50	36,00	47,00	0,91	###
vechime	14	10,29	7,77	2,00	5,25	7,00	13,75	27,00	1,28	0,73
gradDid	14	2,21	0,70	1,00	2,00	2,00	3,00	3,00	###	###
RD1A	14	####	7,87	####	####	####	####	####	###	0,65
RD1B	14	71,71	####	44,00	62,00	72,50	81,50	####	0,04	###
RD2A	14	12,93	4,53	6,00	10,25	12,00	14,50	21,00	0,72	###
RD2B	14	17,00	1,92	14,00	16,25	17,00	18,00	20,00	###	###
RD3A	14	47,93	3,52	42,00	46,00	47,00	50,75	54,00	0,08	###
RD3B	14	11,86	5,07	3,00	8,50	12,00	15,00	19,00	###	###
RD4A	14	26,21	3,14	20,00	24,00	26,50	28,00	32,00	###	0,02
RD4B	14	16,79	4,14	12,00	13,00	17,50	19,50	26,00	0,70	0,05
RD5A	14	23,36	3,23	17,00	22,00	23,50	25,00	28,00	###	###
RD5B	14	12,43	4,57	4,00	10,00	12,00	16,75	19,00	###	###
RD6A	14	55,79	4,59	46,00	53,25	56,00	58,50	63,00	###	0,26
RD6B	14	16,00	6,25	4,00	12,00	17,00	20,00	26,00	###	###
RD7A	14	9,86	2,41	5,00	9,00	9,50	10,75	16,00	0,77	3,45
RD7B	14	18,00	4,06	11,00	15,00	16,50	21,75	25,00	0,14	###
RD8	14	11,21	3,62	6,00	8,25	11,50	13,75	17,00	###	###
adapt	14	67,71	6,32	57,00	64,25	67,00	72,00	78,00	0,04	###
acceptAlt	14	65,36	7,30	48,00	61,00	66,50	71,25	74,00	###	0,89
internalit	14	72,14	7,98	61,00	67,00	69,00	77,50	90,00	0,81	0,26
acceptSine	14	80,57	7,33	69,00	76,50	79,00	86,25	94,00	0,16	###
confEmot	14	66,29	8,91	50,00	60,00	68,00	72,50	81,00	###	###
tendDom	14	52,21	9,11	29,00	46,50	56,00	57,75	62,00	###	1,96
eysIntr	14	10,64	3,41	4,00	8,00	11,00	12,00	18,00	0,21	0,90
eysStabil	14	12,71	2,09	10,00	11,00	12,00	13,75	17,00	0,85	###
eysMinc	14	4,29	1,33	2,00	4,00	4,00	5,00	6,00	###	###
boico1	14	5,07	1,59	2,00	4,00	5,00	6,00	8,00	###	0,01
boico2	14	4,21	2,23	1,00	2,25	4,00	5,75	8,00	0,42	###
boico3	14	5,43	1,91	2,00	5,00	5,00	6,00	9,00	0,28	0,09
boico4	14	6,57	2,56	3,00	4,25	6,00	9,00	11,00	0,21	###
boico5	14	5,64	2,68	2,00	4,00	5,50	7,75	10,00	0,31	###
boico6	14	5,64	1,99	2,00	4,25	6,50	7,00	8,00	###	###
boico7	14	5,29	2,05	2,00	4,00	6,00	6,75	9,00	###	###
boico8	14	3,43	2,24	0,00	2,00	3,50	5,00	8,00	0,37	###

boico9	14	5,86	2,51	1,00	5,00	6,00	7,75	10,00	###	###
boicoTotal	14	47,07	9,94	29,00	39,25	48,50	52,75	64,00	###	###
BMepuiz	14	20,93	7,11	9,00	16,50	21,00	26,50	33,00	###	###
BMdepers	14	6,79	2,99	3,00	5,00	6,00	8,50	13,00	0,72	###
BMreduc	14	36,00	4,22	27,00	32,75	37,00	38,75	43,00	###	0,21
BMtotal	14	5,43	1,60	3,00	4,00	5,50	6,00	9,00	0,61	0,36
cotid1	14	16,64	3,86	9,00	14,25	17,50	18,75	24,00	###	0,30
cotid2	14	10,36	1,95	8,00	9,00	10,00	12,50	13,00	0,36	###
cotid3	14	8,79	0,80	8,00	8,00	9,00	9,00	10,00	0,44	###
cotid4	14	16,21	3,56	10,00	14,25	16,50	18,75	22,00	###	###
cotid5	14	11,71	3,00	9,00	9,25	11,00	12,00	19,00	1,50	1,96
cotid6	14	11,93	2,73	8,00	10,25	11,50	13,00	17,00	0,67	0,00
cotid7	14	13,00	3,11	9,00	10,25	12,50	14,00	20,00	0,84	0,40
cotid8	14	13,36	3,08	8,00	11,25	14,50	16,00	17,00	###	###
cotidTotal	14	#####	#####	72,00	94,25	#####	#####	#####	###	0,09
satRem	14	3,07	0,75	1,80	2,50	3,15	3,70	3,90	###	###
satCond	14	4,55	0,52	3,60	4,20	4,55	4,92	5,40	###	###
satOrg	14	4,56	0,53	3,60	4,43	4,60	4,77	5,70	###	1,66
satGen	14	3,94	0,46	3,00	3,82	4,10	4,20	4,50	###	0,33
stresAuto	14	9,36	1,15	8,00	8,00	10,00	10,00	11,00	###	###
stresExt	14	10,00	1,18	8,00	9,00	10,00	11,00	12,00	0,00	###
stresAcc	14	7,07	1,77	4,00	6,25	7,50	8,00	10,00	###	###
stresFlex	14	10,07	1,27	8,00	9,25	10,00	10,00	13,00	0,90	1,38
stresActiv	14	9,21	2,16	4,00	8,00	9,50	10,75	12,00	###	1,34
stresTot	14	45,71	4,16	37,00	43,25	45,50	49,50	51,00	###	###

Tabelul A3.23. Statistica descriptivă – grupul de control, re-testare

Variabile	N	Media	Abaterea standard	Valoarea minimă	Percentila 25	Mediana	Percentila 75	Valoarea maximă	Asimetria	Boltirea
varsta	14	37,43	7,54	#####	32,75	37,00	43,50	51,00	###	###
vechime	14	16,57	8,56	1,00	11,00	15,50	22,75	31,00	0,02	###
gradDid	14	1,93	0,83	1,00	1,00	2,00	2,75	3,00	0,14	###
RD1A	14	#####	#####	#####	#####	#####	#####	#####	0,22	###
RD1B	14	83,21	#####	#####	59,25	79,50	#####	#####	0,17	###
RD2A	14	13,64	6,69	6,00	8,00	12,00	18,75	27,00	0,59	###
RD2B	14	17,36	2,98	#####	16,00	17,00	18,00	24,00	0,51	1,08
RD3A	14	48,29	6,43	#####	43,50	48,50	51,00	61,00	0,22	###
RD3B	14	14,14	5,38	6,00	10,00	14,50	17,00	25,00	0,50	###
RD4A	14	29,50	1,95	#####	29,00	29,50	31,00	32,00	###	0,78
RD4B	14	17,57	5,39	#####	13,25	17,00	21,25	27,00	0,29	###

RD5A	14	20,64	5,02	####	17,25	19,00	25,00	28,00	0,29	###
RD5B	14	16,07	9,32	1,00	8,25	15,00	22,00	34,00	0,27	###
RD6A	14	61,00	6,15	####	57,25	61,50	64,50	71,00	###	1,06
RD6B	14	18,07	9,69	2,00	12,25	17,00	24,25	39,00	0,41	0,34
RD7A	14	10,07	2,70	4,00	8,50	10,00	11,75	14,00	###	0,73
RD7B	14	19,29	7,04	7,00	14,25	19,00	22,75	33,00	0,29	###
RD8	14	12,29	6,87	2,00	6,25	12,00	18,00	25,00	0,32	###
adapt	14	64,86	9,30	####	57,25	67,00	70,25	82,00	0,08	###
acceptAlt	14	67,36	6,82	####	61,25	67,50	72,75	79,00	0,00	###
internalit	14	72,21	####	####	65,00	71,50	78,00	95,00	0,16	0,60
acceptSine	14	77,79	6,55	####	73,25	78,50	83,50	87,00	###	###
confEmot	14	59,43	####	####	51,50	56,50	68,00	95,00	0,29	0,58
tendDom	14	51,50	####	####	41,00	50,50	58,50	77,00	0,51	###
eysIntr	14	9,21	2,81	4,00	8,00	9,00	10,75	14,00	###	###
eysStabil	14	17,36	2,50	####	15,00	17,00	19,00	22,00	0,56	###
eysMinc	14	4,57	1,70	1,00	3,25	5,00	6,00	6,00	###	###
boico1	14	6,43	2,59	3,00	4,00	6,50	8,00	11,00	0,22	###
boico2	14	5,93	3,32	0,00	4,00	5,50	7,75	13,00	0,46	0,51
boico3	14	6,86	2,35	3,00	5,25	6,50	8,00	11,00	0,28	###
boico4	14	7,79	2,91	5,00	6,00	7,00	8,00	15,00	1,51	1,75
boico5	14	8,07	3,81	1,00	5,50	8,50	11,25	13,00	###	###
boico6	14	6,43	3,20	1,00	4,50	7,00	8,75	12,00	###	###
boico7	14	6,07	3,56	1,00	3,25	6,00	7,75	12,00	0,36	###
boico8	14	4,21	3,87	0,00	2,00	3,50	5,00	15,00	1,72	4,12
boico9	14	8,57	5,35	2,00	4,50	7,50	10,75	21,00	0,95	0,77
boicoTotal	14	61,00	####	####	49,00	56,00	74,00	####	0,27	###
BMepuiz	14	26,86	7,80	####	19,25	28,50	32,00	37,00	###	###
BMdepers	14	8,36	6,06	1,00	3,50	8,00	10,75	20,00	0,85	0,17
BMreduc	14	35,64	6,73	####	33,25	35,50	39,00	45,00	###	1,01
BMtotal	14	6,29	1,38	4,00	5,25	6,00	7,00	9,00	0,42	###
cotid1	14	21,71	7,78	####	15,50	20,00	28,00	38,00	0,64	###
cotid2	14	16,93	9,09	5,00	11,00	16,00	19,50	39,00	1,17	1,44
cotid3	14	12,71	7,88	0,00	9,00	11,00	14,75	35,00	1,66	4,93
cotid4	14	25,43	8,90	####	17,00	24,50	33,25	40,00	0,25	###
cotid5	14	16,57	6,60	7,00	12,25	15,00	20,25	30,00	0,69	###
cotid6	14	18,50	7,37	####	12,25	16,50	22,75	32,00	0,82	###
cotid7	14	20,64	7,94	9,00	13,25	21,50	27,25	32,00	###	###
cotid8	14	20,93	9,10	####	12,25	20,00	26,00	38,00	0,48	###
cotidTotal	14	####	####	####	####	####	####	####	0,53	###
satRem	14	3,07	0,50	2,10	2,92	3,20	3,50	3,50	###	0,03
satCond	14	4,63	0,74	3,40	4,05	4,85	5,07	5,60	###	###
satOrg	14	4,50	0,67	3,30	4,12	4,45	4,68	5,80	0,45	0,38
satGen	14	3,95	0,49	3,30	3,60	3,80	4,25	4,80	0,59	###

stresAuto	14	9,79	1,81	7,00	8,25	10,00	11,00	14,00	0,65	0,95
stresExt	14	10,07	1,77	7,00	9,00	10,00	11,00	13,00	0,26	###
stresAcc	14	7,21	2,46	4,00	5,25	7,00	8,75	12,00	0,51	###
stresFlex	14	12,14	2,54	7,00	11,00	12,00	13,75	17,00	###	0,50
stresActiv	14	8,29	2,67	4,00	6,25	8,00	10,00	13,00	0,21	###
stresTot	14	47,50	7,21	####	42,25	47,50	53,75	58,00	###	###

Tabelul A3.24. Statistica descriptivă – grupul de control, re-testare

Variabile	N	Media	Abaterea standard	Valoarea minimă	Percentila 25	Mediana	Percentila 75	Valoarea maximă	Asimetria	Boltirea
varsta	14	38,43	7,54	24,00	33,75	38,00	44,50	52,00	###	###
vechime	14	17,36	8,53	2,00	11,25	16,50	23,75	32,00	0,03	###
gradDid	14	1,86	0,77	1,00	1,00	2,00	2,00	3,00	0,26	###
RD1A	14	####	####	####	####	####	####	####	0,28	0,52
RD1B	14	80,79	####	41,00	57,75	67,00	####	####	0,49	###
RD2A	14	13,36	7,74	0,00	8,00	13,50	18,75	28,00	0,13	###
RD2B	14	17,43	3,52	12,00	15,00	17,50	20,75	22,00	###	###
RD3A	14	48,36	6,03	37,00	45,50	48,00	51,75	58,00	###	###
RD3B	14	13,50	5,87	3,00	10,25	13,00	15,75	26,00	0,50	0,75
RD4A	14	29,64	1,78	27,00	29,00	29,00	30,00	34,00	1,11	1,75
RD4B	14	18,21	5,41	10,00	14,50	18,00	21,75	28,00	0,15	###
RD5A	14	22,21	5,48	13,00	19,25	20,50	25,00	32,00	0,24	###
RD5B	14	16,00	9,06	3,00	9,50	14,50	21,25	34,00	0,55	###
RD6A	14	60,64	4,89	53,00	57,00	60,50	63,75	70,00	0,42	###
RD6B	14	17,71	8,95	8,00	11,25	16,50	21,00	39,00	1,01	0,97
RD7A	14	9,71	2,84	4,00	8,00	10,00	11,00	14,00	###	###
RD7B	14	18,64	7,21	7,00	15,00	18,00	21,75	33,00	0,38	###
RD8	14	12,43	5,26	5,00	9,00	10,50	16,50	21,00	0,55	###
adapt	14	65,57	9,55	48,00	57,50	68,00	71,75	80,00	###	###
acceptAlt	14	66,71	6,93	55,00	61,75	66,50	71,00	78,00	0,08	###
internalit	14	72,14	####	49,00	69,00	71,00	79,75	86,00	###	0,43
acceptSine	14	78,14	7,57	65,00	75,00	79,50	81,00	95,00	0,21	1,00
confEmot	14	59,79	####	28,00	53,25	59,00	69,50	89,00	###	0,12
tendDom	14	51,21	####	33,00	39,25	54,00	57,75	76,00	0,21	###
eysIntr	14	9,71	2,49	5,00	8,00	10,00	10,75	14,00	0,07	###
eysStabil	14	17,21	2,58	12,00	15,50	17,50	18,75	22,00	###	0,32
eysMinc	14	4,79	1,53	1,00	4,00	5,00	6,00	7,00	###	1,76
boico1	14	6,14	2,80	2,00	4,00	6,00	8,00	11,00	0,22	###
boico2	14	6,50	3,03	2,00	4,25	6,00	7,75	14,00	1,10	1,79
boico3	14	6,21	2,42	3,00	5,00	6,00	7,00	12,00	1,11	1,65
boico4	14	8,07	2,67	5,00	6,00	8,00	9,00	15,00	1,29	2,42

boico5	14	7,64	3,61	2,00	5,25	7,00	10,00	13,00	0,03	###
boico6	14	6,71	2,89	3,00	4,25	6,50	8,50	13,00	0,78	###
boico7	14	6,14	3,21	1,00	4,00	6,00	8,00	12,00	0,11	###
boico8	14	3,50	2,41	0,00	2,25	3,50	5,00	8,00	###	###
boico9	14	6,43	3,61	2,00	3,50	6,00	7,75	14,00	1,00	0,49
boicoTotal	14	57,36	####	29,00	41,25	55,50	68,75	95,00	0,45	###
BMepuiz	14	27,86	6,67	18,00	22,50	25,00	33,00	39,00	0,38	###
BMdepers	14	8,57	5,95	1,00	4,25	7,50	11,50	21,00	0,90	0,34
BMreduc	14	36,00	7,93	19,00	33,25	38,00	41,75	47,00	###	0,60
BMtotal	14	6,14	1,35	4,00	5,00	6,00	7,00	9,00	0,58	0,13
cotid1	14	19,50	6,67	9,00	14,00	22,00	24,50	30,00	###	###
cotid2	14	15,21	6,17	8,00	11,00	15,50	16,75	32,00	1,58	3,53
cotid3	14	14,71	9,34	8,00	8,25	10,50	18,00	40,00	1,86	3,41
cotid4	14	23,57	8,04	12,00	17,25	23,50	28,75	35,00	0,00	###
cotid5	14	18,43	6,60	10,00	13,00	17,50	23,75	29,00	0,42	###
cotid6	14	18,57	8,13	9,00	11,25	15,50	26,50	32,00	0,50	###
cotid7	14	20,57	7,56	10,00	12,75	22,00	26,75	31,00	###	###
cotid8	14	19,57	8,88	8,00	11,00	19,00	24,75	38,00	0,50	###
cotidTotal	14	####	####	81,00	####	####	####	####	0,13	###
satRem	14	3,12	0,59	2,10	2,57	3,40	3,50	4,00	###	###
satCond	14	4,61	0,66	3,40	4,25	4,55	5,07	5,70	###	###
satOrg	14	4,59	0,73	3,20	4,10	4,45	5,28	5,60	0,01	###
satGen	14	4,03	0,55	3,30	3,70	3,90	4,50	4,90	0,35	###
stresAuto	14	10,14	1,41	9,00	9,00	10,00	10,00	14,00	1,84	3,74
stresExt	14	10,29	1,98	7,00	9,25	10,00	11,00	14,00	0,02	0,10
stresAcc	14	7,93	2,37	4,00	6,25	7,50	9,00	12,00	0,18	###
stresFlex	14	12,00	2,29	8,00	11,00	11,50	14,00	15,00	###	###
stresActiv	14	8,79	2,86	5,00	6,25	9,00	10,75	14,00	0,23	###
stresTot	14	49,14	6,75	38,00	43,25	48,50	56,50	58,00	###	###

Tabelul A3.25. Semnificația diferențelor dintre grupul experimental și grupul de control (etapa testare)

Variabile	Mann-Whitney (W)	Prag de semnificație (p)
RD1A	69,50	0,190
RD1B	102,00	0,854
RD2A	111,50	0,534
RD2B	100,50	0,908
RD3A	94,50	0,872
RD3B	94,00	0,853
RD4A	44,50	0,013

*

Tabelul A3.26. Semnificația diferențelor dintre grupul experimental și grupul de control (re-testare)

Variabile	Mann-Whitney (W)	Prag de semnificație (p)
RD1A	79,00	0,381
RD1B	86,00	0,581
RD2A	99,00	0,963
RD2B	88,00	0,644
RD3A	89,50	0,695
RD3B	84,50	0,533
RD4A	32,50	0,002

*

RD4B	123,00	0,250
RD5A	113,00	0,489
RD5B	102,50	0,836
RD6A	60,00	0,079
RD6B	102,50	0,836
RD7A	96,50	0,944
RD7B	93,00	0,818
RD8	92,50	0,799
adapt	84,50	0,534
acceptAlt	62,50	0,102
internalit	78,00	0,358
acceptSine	93,00	0,818
confEmot	95,00	0,890
tendDom	108,00	0,646
eysIntr	121,00	0,288
eysStabil	96,50	0,944
eysMinc	78,00	0,348
boico1	88,50	0,659
boico2	75,50	0,299
boico3	97,00	0,963
boico4	95,50	0,908
boico5	77,50	0,344
boico6	107,50	0,660
boico7	109,00	0,610
boico8	85,50	0,563
boico9	84,00	0,517
boicoTotal	87,50	0,629
BMepuiz	107,00	0,678
BMdepers	95,00	0,890
BMreduc	92,00	0,783
BMtotal	94,50	0,869
cotid1	102,00	0,854
cotid2	73,00	0,249
cotid3	51,00	0,027
cotid4	70,00	0,197
cotid5	68,00	0,167
cotid6	58,00	0,065
cotid7	68,50	0,175
cotid8	67,00	0,154
cotidTotal	71,50	0,223
satRem	108,50	0,626
satCond	79,00	0,380
satOrg	92,50	0,800

*

RD4B	84,50	0,533
RD5A	115,00	0,432
RD5B	77,50	0,346
RD6A	46,50	0,017
RD6B	91,50	0,764
RD7A	100,00	0,926
RD7B	97,00	0,963
RD8	90,00	0,712
adapt	111,50	0,534
acceptAlt	92,50	0,800
internalit	86,00	0,580
acceptSine	111,50	0,534
confEmot	124,50	0,223
tendDom	108,00	0,645
eysIntr	113,50	0,470
eysStabil	17,50	< 0.001
eysMinc	75,00	0,277
boico1	77,50	0,341
boico2	52,50	0,035
boico3	78,00	0,345
boico4	68,00	0,161
boico5	65,50	0,133
boico6	82,50	0,470
boico7	81,50	0,446
boico8	94,50	0,871
boico9	96,00	0,926
boicoTotal	65,00	0,129
BMepuiz	52,50	0,036
BMdepers	84,50	0,534
BMreduc	86,00	0,580
BMtotal	70,50	0,196
cotid1	69,50	0,189
cotid2	40,50	0,008
cotid3	56,50	0,049
cotid4	45,00	0,015
cotid5	31,00	0,002
cotid6	50,00	0,026
cotid7	41,00	0,009
cotid8	56,00	0,053
cotidTotal	41,00	0,009
satRem	100,00	0,927
satCond	92,50	0,800
satOrg	105,00	0,747

*

*

*

*

*

*

*

*

*

*

*

satGen	100,00	0,926
stresAuto	100,00	0,925
stresExt	122,00	0,258
stresAcc	119,00	0,328
stresFlex	77,00	0,329
stresActiv	139,50	0,054
stresTot	118,00	0,356

satGen	95,00	0,890
stresAuto	73,50	0,237
stresExt	88,00	0,638
stresAcc	80,00	0,402
stresFlex	44,50	0,012
stresActiv	109,00	0,611
stresTot	73,00	0,249

*

Tabelul A3.27. Evaluarea diferențelor dintre testare și re-testare, **grupul experimental**

Grupul experimental	Wilcoxon (V)	Prag de semnif. (p)	
Adaptabilitate	32,00	0,345	
Inadaptabilit.	88,00	0,026	*
Falsitate -	80,50	0,013	*
Falsitate +	48,00	0,472	
Acceptare/sine	29,00	0,721	
Neaccept./sine	71,50	0,068	
Accept./altora	26,50	0,919	
Neacc./altora	75,50	0,035	*
Conf. Emoț.	16,50	0,075	
Disconf. Em.	49,00	0,028	*
Control intern	52,00	0,975	
C. extern	59,00	0,114	
Dominare	17,50	0,551	
Supunere	18,50	0,944	
Escapism	27,50	0,621	
adapt	5,50	0,008	*
acceptAlt	27,50	0,115	
internalit	17,00	0,046	*
acceptSine	17,50	0,091	
confEmot	15,50	0,036	*
tendDom	29,00	0,878	
eysIntr	35,50	0,475	
eysStabil	105,00	< 0.001	*
eysMinc	12,50	0,792	
boico1	36,00	0,010	*
boico2	28,50	0,469	
boico3	57,00	0,031	*
boico4	69,00	0,015	*
boico5	48,00	0,032	*

Tabelul A3.28. Evaluarea diferențelor dintre testare și re-testare, **grupul de control**

Grupul de control	Wilcoxon (V)	Prag de semnif. (p)
Adaptabilit.	35,00	0,752
Inadaptabil.	49,00	0,806
Falsitate -	29,50	0,836
Falsitate +	26,50	0,918
Acc./sine	31,00	0,857
Neacc./alții	30,00	0,794
Acc./altora	23,50	0,676
Neacc. /alt.	17,00	0,280
Conf. Em.	0,00	0,011
Discon. Em.	16,00	0,778
C. intern	51,50	0,674
C. extern	25,00	0,765
Dominare	13,50	0,524
Supunere	39,00	0,590
Escapism	32,50	0,964
adapt	40,00	0,695
acceptAlt	47,50	0,499
internalit	29,50	0,837
acceptSine	48,00	0,860
confEmot	19,00	0,676
tendDom	51,00	0,700
eysIntr	21,50	0,290
eysStabil	29,00	0,876
eysMinc	22,50	0,589
boico1	36,00	0,787
boico2	19,00	0,032
boico3	34,50	0,142
boico4	20,00	0,227
boico5	48,50	0,449

boico6	77,00	0,026	*
boico7	28,00	0,016	*
boico8	8,00	0,589	
boico9	50,00	0,012	*
boicoTotal	81,00	0,013	*
BMepuiz	95,50	0,007	*
BMdepers	44,50	0,298	
BMreduc	31,00	0,857	
BMtotal	19,00	0,071	
cotid1	78,00	0,002	*
cotid2	55,00	0,005	*
cotid3	3,00	0,157	
cotid4	81,50	0,012	*
cotid5	48,00	0,036	*
cotid6	45,00	0,007	*
cotid7	76,00	0,003	*
cotid8	63,00	0,058	
cotidTotal	103,00	0,002	*
satRem	43,00	0,373	
satCond	17,50	0,166	
satOrg	22,50	0,195	
satGen	50,00	0,752	
stresAuto	11,00	0,336	
stresExt	50,50	0,013	*
stresAcc	31,00	0,299	
stresFlex	52,50	0,010	*
stresActiv	39,00	0,046	*
stresTot	81,50	0,012	*

boico6	50,00	0,874
boico7	35,00	0,750
boico8	22,00	0,952
boico9	55,50	0,043
boicoTotal	47,00	0,530
BMepuiz	23,50	0,122
BMdepers	24,00	0,715
BMreduc	38,50	0,623
BMtotal	7,50	0,317
cotid1	62,50	0,064
cotid2	47,00	0,212
cotid3	16,50	0,476
cotid4	52,00	0,050
cotid5	19,50	0,124
cotid6	52,00	0,645
cotid7	29,50	0,837
cotid8	29,00	0,438
cotidTotal	67,00	0,362
satRem	27,00	0,589
satCond	28,00	0,959
satOrg	42,00	0,509
satGen	13,00	0,260
stresAuto	23,00	0,353
stresExt	26,50	0,552
stresAcc	13,00	0,252
stresFlex	37,00	0,717
stresActiv	28,00	0,381
stresTot	27,00	0,195

DECLARAȚIA PRIVIND ASUMAREA RĂSPUNDERII

Subsemnata, Raisa Cerlat, declar pe răspundere personală, că materialele prezentate în teza de doctorat sunt rezultatul propriilor cercetări și realizări științifice. Conștientizez că, în caz contrar, urmează să suport consecințele în conformitate cu legislația în vigoare.

Raisa Cerlat

Semnătura



Data 17. 02. 2019.

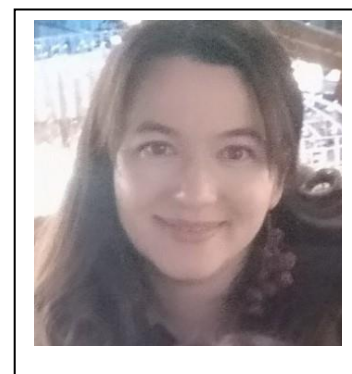
CURRICULUM VITAE

Numele și prenumele: Cerlat Raisa

Data nașterii: 06.08.1979

Locul nașterii: Hâncești, Republica Moldova

Cetățenia: Moldoveancă



Activitatea profesională:

2017 - prezent - Cercetător științific al sectorului *Asistență Psihologică în Educație*, Institutul de Științe ale Educației.

2011-2013, 2017- prezent - Lector al Departamentului *Psihologie*, Facultatea *Psihologie, Științe ale Educației, Sociologie și Asistență socială*, Universitatea de Stat din Moldova. Discipline predate: Istoria psihologiei, Psihologia generală.

2003 - 2018 - Cercetător științific al sectorului *Relații interetnice*, Institutul Patrimoniului Cultural al Academiei de Științe a Moldovei.

Studii:

1. 2013- 2017 - Institutul de Științe ale Educației, studii de doctorat, specialitatea *Psihologia socială*.
2. 2003-2004 - Universitatea Liberă Internațională din Moldova, studii de masterat, specialitatea *Psihologie*.
3. 1999-2003 - Universitatea de Stat din Moldova, studii de licență, specialitatea *Psihologie*.
4. 2001-2003 - Colegiul Invizibil Moldova, *Laboratorul de Psihologie*.
5. 1994-1999 - Colegiul Pedagogic „Alexei Mateevici”, specialitatea *Învățământ primar cu predarea limbii franceze*.

Stagii de cercetare și formare profesională:

17-19 martie, 2018 - Curs de formare profesională continuă „*Evaluarea personalității individuale - de la normalitate la patologie*”, organizat de Agenția Regională de Consultanță în Managementul Resurselor Umane, formator Ticu Constantin;

8-11 februarie, 2018 - Programul formativ „*Эриксоновский подход в терапии проблемы повышенного веса*”, organizată de către Institutul de Psihologie și Psihoterapie de Grup și Familie de la Moscova, 40 ore academice;

5 iunie, 2018 – Programul formativ *Workshop in Psychotherapy, moderated by prof. Barthelémy*, The American University of Moldova;

18 august, 2018 - Programul formativ „Workshop OH Cards”, organizator PsyCaffe, moderator Tatiana Chirev;

7-8 decembrie, 2018 - Conferința Științifică Internațională „Curriculum școlar: provocări și oportunități de dezvoltare”, organizată de Institutul de Științe ale Educației, Chișinău;

29-30 noiembrie, 2018 - International Conference of Applied Psychology „Current Affairs and Perspectives in Psychological Research”, Moldova State University;

9-10 noiembrie, 2017 - Conferința științifică internațională „Evaluarea în sistemul educațional: deziderate actuale”, organizată de către Institutul de Științe ale Educației, Chișinău;

25 mai, 2018 - Colocviul „Prolegomene - din istoria psihologiei în Republica Moldova”, organizat de Departamentul Psihologie și Științe ale Educației, Universitatea Liberă Internațională din Moldova.

Lucrări științifice publicate – 29, dintre care la tema tezei de doctor – 14.

Articole în reviste științifice acreditate:

1. Bucun N., Cerlat R. Nivelul stabilității emoționale a cadrelor didactice din învățământul primar în funcție de vârstă, vechimea în muncă și mediul de trai. În: *Univers Pedagogic*, nr. 2 (54). Chișinău, 2017. p. 82-95;
2. Bucun N., Cerlat R. Influențe ale stabilității emoționale în diminuarea stresului profesional și în prevenirea sindromului *burnout* al cadrelor didactice din învățământul primar. În: *Univers Pedagogic*, nr. 3(55). Chișinău, 2017. p. 64-74;
3. Cerlat R. Adaptarea social-psihologică a cadrelor didactice stabile/instabile emoțional. În: *Revista Studia Universitatis*, 2018, Nr. 5 (115) 2018. p. 149-156;
4. Cerlat R. Interferențe ale sindromului *burnout* și satisfacției în muncă în mediul educațional. În: *Revista Studia Universitatis*, 2018, Nr.9 (119), p. 124-129;
5. Cerlat R. Demersul formativ al optimizării stabilității emoționale a cadrelor didactice. În: *Psihologie, revistă științifico-practică*, nr. 1-2 (32). Chișinău, 2018. p. 20-30;
6. Cerlat R. Factori determinanți ai stabilității emoționale a cadrelor didactice din învățământul primar. În: *Univers Pedagogic*, nr. 1 (49). Chișinău, 2016. p. 80-86;

Materiale ale comunicărilor științifice:

7. Cerlat R. Conceptualizarea stabilității emoționale a cadrelor didactice din învățământul primar. În: *Materialele Conferinței Științifice Internaționale. Eficientizarea învățământului – vector al politicilor educaționale moderne*. Institutul de Științe ale Educației. Chișinău: Cavaoli, 2014. p. 290-294;

8. Cerlat R. Caracteristici social-psihologice ale sindromului arderii emoționale la cadrele didactice din învățământul primar. În: Materialele Conferinței Științifice Internaționale. Școala modernă: provocări și oportunități. Institutul de Științe ale Educației. Chișinău: Cavaoli, 2015. p. 470-474;
9. Cerlat R. Particularități ale gestionării emoțiilor negative la cadrele didactice din învățământul primar. În: Materialele Simpozionului Pedagogic Internațional. Valorile moral – spirituale ale educației. Chișinău, 2015. p. 61-65;
10. Cerlat R. Caracteristici funcționale ale stabilității emoționale a cadrelor didactice din învățământul primar. În: Materialele Conferinței Științifice Internaționale. Perspectivile și problemele integrării în Spațiul European al Cercetării și Educației. Cahul: Centrografic, 2016. p. 75-79;
11. Cerlat R. Componentele stabilității emoționale și rolul lor în activitatea de succes a învățătorului din școala primară. În: Materialele Simpozionului Pedagogic Internațional. Tehnologii didactice moderne, Institutul de Științe ale Educației. Chișinău: Cavaoli, 2016. p. 496-499;
12. Cerlat R. Interferențe psihosociale ale stabilității emoționale și satisfacției în muncă la cadrele didactice din învățământul primar. În: Materialele Conferinței Științifice Internaționale. Evaluarea în sistemul educațional: deziderate actuale. Institutul de Științe ale Educației. Chișinău: Print Caro, 2017. p. 426-431;
13. Cerlat R. Epuizarea emoțională a cadrelor didactice în condițiile reformelor educaționale moderne. În: În: Materialele Conferinței Științifice Internaționale. Curriculum școlar: provocări și oportunități de dezvoltare. Institutul de Științe ale Educației. Chișinău: Liceum, 2018, p. 555-558.

Ghiduri metodologice

14. Cerlat R., Stabilitatea emoțională a cadrelor didactice: modalități de optimizare. Ghid metodologic. Chișinău: Print-Caro. Institutul de Științe ale Educației, 2018. 96 p.

Competențe lingvistice:

- Limba română (maternă)
- Limba rusă (fluent)
- Limba engleză (mediu)
- Limba franceză (fluent)

Date de contact de serviciu:

Institutul de Științe ale Educației, str. Doina 104, MD 2059, Chișinău, Republica Moldova.
tel. +373 69348655 / e-mail: raisa.cerlat@mail.ru