

UNIVERSITATEA LIBERĂ INTERNAȚIONALĂ DIN MOLDOVA

Cu titlu de manuscris

C.Z.U.: 316.6:37.091(043.3)

BALODE NELI

**FACTORII PSIHOSOCIALI AI BURNOUT-ULUI
CADRULUI DIDACTIC ȘCOLAR**

511.03 – PSIHOLOGIE SOCIALĂ

Teză de doctor în psihologie

Conducător științific:  Rusnac Svetlana, doctor în psihologie,
conferențiar universitar

Autor:



Balode Neli

CHIȘINĂU, 2019

© Balode Neli, 2019

CUPRINS

ADNOTARE (română, rusă, engleză)	5
LISTA ABREVIERILOR.....	8
INTRODUCERE	9
1. ABORDĂRI TEORETICE ALE CONCEPTULUI BURNOUT ÎN CERCETĂRILE PSIHLOGICE CONTEMPORANE.....	19
1.1. Repere conceptuale ale fenomenului burnout	19
1.2. Factorii psihosociali ai sindromului burnout.....	28
1.3. Specificul manifestării sindromului burnout în activitatea profesională a cadrului didactic școlar.....	35
1.4. Concluzii la Capitolul 1	47
2. FACTORII PSIHOSOCIALI AI BURNOUT-ULUI CADRULUI DIDACTIC ȘCOLAR: CERCETARE EXPERIMENTALĂ DE CONSTATARE	49
2.1. Designul experimental și descrierea metodelor de cercetare.....	49
2.2. Incidența și manifestările caracteristice ale burnout-ului cadrelor didactice din învățământul preuniversitar: rezultatele cercetării experimentale constatative	64
2.3. Factori macro-, mezo- și microsociale ai dezvoltării sindromului burnout la cadrele didactice din învățământul preuniversitar.....	71
2.4. Raportul dintre factorii mezo- și microsociale și manifestările profilurilor burnout	78
2.5. Factori de reziliență la burnout	85
2.6. Concluzii la Capitolul 2.....	93
3. METODOLOGIA DEZVOLTĂRII REZILIENȚEI CADRELOR DIDACTICE LA FACTORII BURNOUT ÎN MEDIUL EDUCAȚIONAL	96
3.1. Metodologia și descrierea programului de intervenție pentru creșterea rezilienței cadrelor didactice la factorii burnout în mediul educațional	96
3.2. Valori ale rezilienței la burnout a cadrelor didactice școlare în mediul educațional.....	110
3.3. Concluzii la Capitolul 3.....	122
CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI	125
BIBLIOGRAFIE	130
ANEXE	148
Anexa 1_Diferențieri conceptuale. Criterii de referință pentru diagnosticarea medicală a sindromului burnout.	148
Anexa 2_Testul OLBI pentru evaluarea sindromului burnout	150
Anexa 3_Chestionarul profilurilor burnout	151
Anexa 4_Probele de evaluare a factorilor microsociale.....	153
Anexa 5_Probele de evaluare a factorilor mezosociale	157
Anexa 6_Chestionar pentru cadrele didactice	161
Anexa 7_Prelucrări statistice ale datelor cercetării constatative	162
Anexa 8_Programul de intervenție pentru dezvoltarea rezilienței cadrelor didactice la burnout.....	169

Anexa 9_Fișa de evaluare a ședințelor de lucru în cadrul Programului de dezvoltare a rezilienței cadrelor didactice la stres și burnout	180
Anexa 10_Prelucrări statistice ale datelor cercetării formative.....	181
Declarația privind asumarea răspunderii	184
Curriculum Vitae	185

ADNOTARE

Balode Neli, Factorii psihosociali ai burnout-ului cadrului didactic școlar. Teză de doctor în psihologie, Chișinău, 2019

Structura tezei: introducere, trei capitole, concluzii generale și recomandări, bibliografie din 200 de titluri, 10 anexe, 129 de pagini de text de bază (până la Bibliografie), 23 de figuri, 32 tabele. Rezultatele obținute sunt publicate în 16 lucrări științifice.

Cuvinte-cheie: *burnout*, cadrul didactic școlar, epuizare, dezangajare, profiluri *burnout*, orientarea motivațională, inteligența emoțională, trebuințe psihologice de autonomie, relaționare și competență, climat socio-afectiv în colectiv.

Scopul lucrării: fundamentarea teoretică și praxiologică a fenomenului *burnout* al cadrelor didactice școlare și validarea programului de intervenție pentru creșterea rezilienței la factorii psihosociali care îl generează.

Obiectivele lucrării: stabilirea reperelor conceptuale ale fenomenului *burnout*; identificarea incidenței și particularităților manifestării fenomenului *burnout* la cadrele didactice școlare; determinarea factorilor psihosociali generatori ai sindromului *burnout*; elaborarea și validarea experimentală a programului de intervenție pentru dezvoltarea rezilienței cadrelor didactice școlare la factorii psihosociali generatori ai sindromului *burnout*.

Noutatea și originalitatea științifică: lucrarea oferă la nivel național modele și metode de identificare a incidenței și particularităților manifestării sindromului *burnout* la cadrele didactice școlare, demonstrează interdependența factorilor psihosociali de nivel micro-, mezo și macrosocial, care-l condiționează în contextul actualelor transformări sociale și ale reformelor inițiate în sistemul educațional național, și propune soluții în vederea creșterii rezilienței la *burnout* pentru această categorie profesională.

Rezultatele obținute care contribuie la soluționarea unei probleme științifice importante constau în identificarea particularităților manifestării sindromului *burnout* la cadrele didactice școlare și a factorilor psihosociali care-l generează, specifici condițiilor actualelor transformări sociale, în special cu referință la reformele educaționale, elaborarea și validarea unui program de intervenție raportat la profilul *burnout* specific categoriei profesionale cercetate, prin care au fost definite și valorizate resursele rezilienței la *burnout*.

Semnificația teoretică: lucrarea dezvoltă direcția de cercetare a fenomenului *burnout* prin evidențierea particularităților manifestării acestuia la cadrele didactice școlare în condițiile actualelor transformări sociale din Republica Moldova și prin raportarea lor la factorii psihosociali care-l generează; prezintă un model integrator de valorificare a resurselor personale pentru creșterea rezilienței cadrelor didactice la *burnout*.

Valoarea aplicativă a lucrării: determinarea incidenței și particularităților manifestării sindromului *burnout* la cadrele didactice școlare, identificarea factorilor psihosociali (de nivel micro-, mezo- și macrosocial) care-l generează și interdependenței acestora, fiind utilizate instrumente de diagnostic preluate din circuitul internațional și validate pe plan național, validarea soluțiilor pentru dezvoltarea rezilienței la *burnout* relevante categoriei profesionale respective în cadrul unui program de intervenție, metodele psihodiagnostice și metodologia programului prezentând oportunitatea utilizării de către psihologii practicieni și cercetătorii științifici.

Implementarea rezultatelor științifice: rezultatele obținute au fost utilizate și prezentate în activitățile desfășurate cu cadrele didactice din liceul teoretic „N. Milescu-Spătarul” mun. Chișinău, liceul teoretic „Constantin Stere” or. Soroca și activitățile desfășurate cu studenții ULIM, la disciplinele „Psihologia muncii”, „Psihologia educației” și studenții Universității Mykolas Romeris, Vilnius, în cadrul a 13 conferințe științifice și în 16 lucrări științifice publicate.

АННОТАЦИЯ

Балоде Нелли, Психо-социальные факторы профессионального выгорания школьного учителя. Диссертация на соискание степени доктора психологии, Кишинэу, 2019

Структура диссертации: введение, три главы, общие выводы и рекомендации, библиография из 200 наименований, 10 приложений, 129 страниц основного текста (до Библиографии), включая 23 фигуры и 32 таблицы. Результаты исследований опубликованы в 16 научных работах.

Ключевые слова: профессиональное выгорание, школьный учитель, истощение, самоустранение, профили выгорания, мотивационная направленность, эмоциональный интеллект, психологические потребности в автономии, аффилиации и компетентности, психологический климат в коллективе.

Цель научной работы: теоретическое и практическое обоснование феномена профессионального выгорания школьного учителя и апробация программы направленной на развитие устойчивости к психосоциальным факторам, генерирующим данный феномен.

Задачи исследования: определение концептуальной модели феномена профессионального выгорания; выявление специфики проявления выгорания школьного учителя; определение психосоциальных факторов генерирующих синдром выгорания; разработка и апробация программы, направленной на развитие устойчивости к психосоциальным факторам, генерирующим синдром выгорания.

Новизна и научная оригинальность: работа предоставляет модели и методы определения степени распространенности и специфики выражения синдрома выгорания школьного учителя в национальном контексте, доказывает взаимосвязь психосоциальных факторов микро-, мезо- и макросоциального уровней, обуславливающих данный феномен в условиях социальных преобразований и реформ, инициированных в национальной системе образования, а также, предлагает решения для повышения устойчивости к выгоранию для данной профессиональной категории.

Результаты исследования, способствующие решению значимой научной проблемы: выявление специфики проявления синдрома выгорания школьного учителя и психосоциальных факторов, его обуславливающих в условиях текущих социальных преобразований, в особенности образовательных реформ, разработка и апробация программы интервенции, согласно выделенному профилю выгорания данной профессиональной категории, что послужило возможности определения ресурсов устойчивости к выгоранию.

Теоретическая значимость: работа способствует расширению направлений исследования синдрома выгорания посредством выделения особенностей его проявления у школьных учителей в условиях текущих социальных преобразований в Республике Молдова, а также, посредством их соотнесения к психосоциальным факторам его обуславливающих; предоставляет интегративную модель личностных ресурсов, способствующих развитию устойчивости школьных учителей к выгоранию.

Практическая значимость: определение степени распространенности и специфики проявления выгорания у школьных учителей, выявление психосоциальных факторов (микро-, мезо- и макро-уровней) его обуславливающих в их взаимосвязи, посредством психодиагностического инструментария, применяемого в международных исследованиях и адаптированного в национальном контексте, апробация решений по развитию устойчивости к выгоранию для данной профессиональной категории в рамках программы интервенции, психодиагностические методы и методология программы дающие возможность их использования практикующими психологами и научными исследователями.

Внедрение научных результатов. Полученные результаты использованы в работе со школьными учителями лицеев "N. Milescu-Spătarul" m. Chişinău и "Constantin Stere" г. Soroca, в педагогической практике со студентами ULIM и Ун. Mykolas Romeris, Вильнюс, представлены на 13 научных конференциях и в 16 публикациях.

ANNOTATION

Balode Neli, Psychosocial factors of teacher burnout, thesis for PhD degree in psychology, Chisinau, 2019

The thesis structure: introduction, three chapters, general conclusions and recommendations, bibliography of 200 titles, 129 pages of basic text, 23 figures and 32 tables, 10 annexes. The study results are published in 16 scientific papers.

Keywords: burnout, school teacher, exhaustion, disengagement, burnout profiles, achievement goal orientation, emotional intelligence, psychological needs in autonomy, relatedness and competence, psychological climate in organization.

The aim of thesis: theoretical and practical grounding of *burnout* phenomenon among school teachers and validation of an intervention program for developing resilience to psycho-emotional factors of *burnout*.

Research objectives: definition of a conceptual framework of *burnout* phenomenon, identification of teachers *burnout* specifics; identification of psycho-social factors of *burnout*; development and experimental validation of an intervention program for enhancing teacher resilience to psycho-social factors of *burnout*.

Scientific novelty and originality: the study provides nationally adapted models and methods for identifying the incidence and specifics of teachers *burnout*, demonstrates the interrelation of psycho-emotional factors of micro-, mezzo- and macro-social levels, which generate *burnout* phenomenon under the current social transformations and ongoing educational reforms, proposes solutions for enhancing teachers resilience to *burnout*.

The obtained research results contributing to solving a significant scientific problem refers to identification of teachers *burnout* specifics and the psycho-social factors conditioning teacher's *burnout* under the current social transformations, particularly referring to the ongoing educational reforms, development and validation of an intervention program tailored to *burnout* profile specific to teachers, which enabled to define and consolidate the resilience resources to overcome *burnout*.

Theoretical significance: the study advances the research of *burnout* phenomenon by highlighting the specifics of teachers *burnout* under the current conditions in the Republic of Moldova marked by social transformation and also by relating the identified specific features to psycho-social factors of *burnout*; it provides an integrative model of personal resources in building the teacher resilience to *burnout*.

Practical significance: determination of *burnout* incidence and the specifics of teachers *burnout*, definition of *burnout* psycho-social factors (of micro-, mezzo- and macro-social levels) and their interrelation, using the psycho-diagnostic tools, widely applied in international scientific researches, which were adapted to the national context, validation of solutions for enhancing the teachers resilience to *burnout* under an intervention program, the psycho-diagnostic tools and the program methodology providing an opportunity to be used by practitioners and researchers in this subject area.

Implementation of scientific results: the study results were used in activities involving teachers from high schools ("N. Milescu-Spătarul", m. Chisinau and "Constantin Stere", Soroca), students from ULIM, at the courses "Organisational psychology" and „Educational psychology”, and also students from Mykolas Romeris University, Vilnius. Results were presented at 13 conferences and in 16 publications.

LISTA ABREVIERILOR

AGQ - Chestionarul Elliot pentru determinarea tipului de orientare al scopului de realizare
BCSQ-36 - Chestionarul profilurilor *burnout*
CDS - Cadru Didactic Școlar
CSA – Climatul socio-afectiv în colectivul de muncă
EQ –Emotional Quotient (coeficientul inteligenței emoționale)
IE – Inteligența Emoțională
ICD-10 - Clasificarea tulburărilor mentale și de comportament - Simptomatologie și diagnostic clinic, ediția 10
LC - Locul controlului
MC – Motivația de competență
MCR - Modelul conservării resurselor
MBI – Inventarul *burnout* elaborat de Maslach
OLBI – Inventarul Oldenburg pentru evaluarea stării de *burnout*
S-RM - Modelul Solicitări-Resurse în muncă
STO – Satisfacția trebuințelor de bază în organizație
SCD - Stil de conducere democrat

INTRODUCERE

Actualitatea și importanța problemei abordate. Provocările lumii contemporane, generate de rapiditatea schimbărilor sociale, solicită un efort continuu din partea actorilor sociali în tentativa lor de a le face față. Orice efort adițional solicită resurse suplimentare, identificarea și gestionarea cu grijă a cărora devine un imperativ al timpului. Eficiența, care se rezumă la „a face mai mult cu resurse mai puține”, este o caracteristică inerentă profesionalismului. Organizațiile contemporane sunt în căutarea specialiștilor competenți, aceștia devenind o resursă inestimabilă, care le asigură viabilitatea. O politică organizațională înțeleaptă presupune strategii de management al resurselor umane menite să creeze condiții prielnice dezvoltării competențelor profesionale ale angajaților, asigurând astfel menținerea echilibrului dintre exigențele crescânde în muncă și resursele disponibile. Aprecierea efortului depus de angajat fortifică sentimentul echității sociale, contribuie creșterii implicării și satisfacției în muncă, consolidează spiritul apartenenței organizaționale. Administrația instituțiilor își dorește un personal dedicat sarcinilor de muncă, deziderat care poate fi atins doar în condiția asigurării lor cu resurse suficiente pentru volumul și complexitatea solicitărilor existente. Dezechilibrul dintre potențialul personal și solicitările în muncă provoacă erodarea treptată a resurselor cu riscul epuizării lor totale. Acest mecanism de erodare a resurselor este cunoscut ca *sindrom burnout*, fenomen diametral opus stării de vigoare, entuziasm și implicare în muncă.

Sectorul educațional, unul dintre cele mai complexe și decizionale pentru viitorul societății, cunoaște mai multe reforme: reforma curriculumului național, strategia de reformare structurală în educație, introducerea standardelor de competență profesională a cadrelor didactice și celor de conducere, implementarea sistemului educațional incluziv și recenta reformă curriculară, inclusiv schimbarea conceptului temei pentru acasă, anunțată pentru 2018. Aceasta se explică prin complexitatea societății moderne, care înaintează mereu cerințe educaționale noi. În acest context, cadrul didactic școlar, ca element cheie în sistem, este supus multitudinii de provocări. Remodelarea strategiilor educaționale devine un imperativ al timpului dictat de schimbarea considerabilă a elevului – subiect al învățării, care denotă nevoi cardinal diferite de cele abordate în pedagogia tradițională. O adevărată provocare constituie schimbarea coloraturii emoționale în relația cadru didactic - elev, ceea ce afectează sfera emoțională a cadrului didactic. Cerințele cognitive de nivel înalt, inerente actualei „societăți de învățare” (*„learning society”*), solicită o continuă creștere profesională, dezvoltare a spiritului novator, atitudini proactive în identificarea oportunităților de dezvoltare și deschidere la schimbări.

Cadrul didactic de azi, în multe cazuri, nu face față actualului imperativ de optimă eficiență în muncă și oscilează între două extreme—performanță în realizarea sarcinilor cu riscul epuizării și dezvoltării sindromului *burnout*, sau conservarea resursele personale în condițiile unei activități mediocre. Pe de altă parte, dilema dintre potențialul personal și exigențele activității pedagogice se acutizează prin insuficiențele la nivel de instituție educațională (dotare săracă, management inefficient, puține oportunități de dezvoltare personală etc.) și la nivel de sistem educational (inconsecvența reformelor, care învecinează cu reminiscențe ale practicilor învechite, fenomen caracteristic societăților în transformare).

Politicile guvernamentale actuale trasează un șir de măsuri pentru redresarea situației create. Sistemul educației este declarat printre proiectele prioritare ale Guvernului pentru anul 2018, alături de infrastructură și justiție. Reforma curriculară, anunțată de Ministerul Educației, Culturii și Cercetării pentru anul 2018, vizează cinci aspecte concrete: 1) reforma curriculară; 2) debirocratizarea procesului de raportare; 3) repartizarea normei didactice; 4) reevaluarea procesului de optimizare a școlilor; 5) asigurarea mijloacelor financiare pentru formare continuă. Noul Concept de dezvoltare a Curriculumului Național din învățământul primar, gimnazial și liceal prevede, pe lângă altele, reducerea numărului de ore și al disciplinelor școlare obligatorii în învățământul liceal în paralel cu mărirea cotei disciplinelor opționale, diversificând astfel oferta educațională și venind în întâmpinarea intereselor cultivate de elevi. Această abordare reflectă tranziția de la pedagogia tradițională - de omogenizare și uniformizare la cea modernă - de diversificare și individualizare [26].

Actualmente, starea lucrurilor în sectorul educației, privind dotarea cu cadre, îndeosebi în școlile din localitățile rurale, provoacă îngrijorări. Atragerea în câmpul muncii a tinerilor specialiști este anevoioasă din cauza condițiilor inadecvate și salariului neatractiv. Vârsta medie și vechimea în muncă a cadrelor didactice atestă o continuă creștere (cifrele statistice pentru 2016/17 indică un număr de 1562 de cadre didactice cu vechimea în munca pedagogică de până la 2 ani și 1816 - cu o vechime de 2-5 ani, versus 16640 cu vechimea de 20 ani și mai mult). Cadrele didactice cu vechimea în munca de peste 20 ani au constituit 57,9 % din numărul total al lor. Pe parcursul anilor 2010-2015 numărul de elevi s-a diminuat cu 16%, iar cel al cadrelor didactice – cu 21%, în timp ce numărul de elevi la un cadru didactic a rămas stabil (11 elevi) [8]. Situația rămâne neschimbată și în anul curent de studii (2018-2019), care a debutat cu un deficit de circa 2000 de cadre didactice. Astfel, problema găsirii soluțiilor viabile pentru identificarea, consolidarea și utilizarea eficientă a resurselor personale și organizaționale în muncă devine una crucială.

Încadrarea temei de cercetare în preocupările internaționale, naționale, zonale, ale colectivului de cercetare și în context inter- și transdisciplinar, prezentarea rezultatelor

cercetărilor anterioare. Problema ineficienței utilizării resurselor personale, discutată pe larg în comunitatea științifică, a avut la bază fenomenul *burnout*. Numeroase studii s-au concentrat asupra identificării factorilor, care condiționează erodarea treptată a resurselor personale, provocând fenomenul *burnout*. Fenomenul, descoperit și descris de H. Freudenberger, cercetat intens la finele anilor șaptezeci de C. Maslach et. al., este consecința șirului de evenimente derulate în perioada anilor șaizeci, perioadă care a marcat tranziția rapidă de la o societate industrială la una prestatoare de servicii. *Burnout-ul* a luat amploare datorită discrepanței mari dintre eforturile depuse de profesioniști și recompensa obținută în termeni de recunoștință și grațitudine [183]. Transformările sociale rapide și exigențele crescânde față de prestatorii de servicii i-au atribuit fenomenului un caracter global. Sindromul continuă să afecteze angajații din sfera socială și în condițiile sec. XXI [119].

Abordări teoretice fundamentale și cercetări empirice de valoare pentru dezvoltarea temei cercetării de față, precum și înțelegerea complexității, multidimensionalității și specificității fenomenului social de *burnout* se regăsesc în lucrările cercetătorilor din diverse spații geografice. Printre cei mai consacrați cercetători din SUA și Țările Occidentale cu o deosebită contribuție în domeniu se înscriu H. Freudenberger [113], C. Maslach [163, 164], împreună cu S. Jackson [158, 159], care au identificat fenomenul *burnout*, au descris modul de manifestare și elaborat instrumente valide de diagnosticare a acestuia, elevându-l de la un concept ”*nuvelistic*” la unul științific, A. Pines [175, 176], C. Cerniss [91, 92], C. Cordes, T. Dougherty [93], B. Farber [107, 108], G. Dworkin, L. Saha, A. Hill [104] etc. contribuția de valoare a cărora se înscrie în perspectiva psihologică de abordare a fenomenului în cauză. Specificul manifestării și factorii *burnout* de ordin personal și organizațional al cadrului didactic sunt detaliați în lucrările cercetătorilor I. Friedman [116, 117], C. Fernet et. al. [111], E. Greenglass, L. Fiksenbaum, R. Burke [123], J. Hakanen, A. Bakker, W. Schaufeli [128] etc. Lucrările acestor cercetători au constituit resurse de valoare în depistarea factorilor psihosociali ai sindromului *burnout* în cadrul cercetării actuale. O contribuție inestimabilă în avansarea cercetărilor fenomenului *burnout* din perspectiva psihologiei pozitive prin elaborarea modelelor explicative ale mecanismului producerii sindromului *burnout*, precum și instrumentelor actualizate de diagnosticare a acestuia, adoptând o abordare sistemică a fenomenului și prezentat drept consecință a incongruenței dintre om și contextul organizațional și social mai larg, aparține autorilor S. Hobfoll [136, 138], W. Schaufeli, M. Leiter [153, 156], C. Maslach [161, 165], A. Bakker [74, 182], E. Demerouty [98, 100, 101], T. Kristensen et. al. [144], B. E. Оперл [64, 65] etc., valorile cărora au stat la baza fundamentării problemei cercetării de față și elaborării metodologiei de cercetare.

În România, analize teoretice și cercetări empirice privind gradul de răspândire, specificul și efectele sindromului *burnout* asupra performanței în muncă la diverse categorii profesionale, îndeosebi cele de esență sociale, au fost realizate de H. M. Bora [9], M. Borozan [10], A. Neculau [28] etc. în rândul cadrelor didactice, M. Bria, A. Băban, A. Dumitrașcu [84], D. Rusu și C. Ghica [37], F. Popa [30], D. Ștefenel și L. Ștef [38], M. Stoica [39] etc. în rândul personalului medical.

În Republica Moldova contribuții de valoare în cercetarea stresului ocupațional și sindromului *burnout*, a factorilor *burnout* de ordin personal cu accent pe sfera afectivă, precum și consecințelor negative asupra stării de bine și satisfacției în muncă în cadrul diverselor domenii ocupaționale aparțin cercetătorilor N. Bucun (la judecători) [25], S. Rusnac (la cadrele didactice universitare, medici și asistente medicale) [33, 34], E. Losfi, A. Verdeș (la cadre didactice din licee și din școală auxiliară) [24, 44], V. Gorincioi (la cadrele didactice universitare) [21], R. Cerlat (la cadrele didactice din învățământul primar) [14], A. Potâng, I. Coșciuc (la medici) [31], A. Potâng A. și A. Sârbu (stresul ocupațional la angajați: studiu comparativ) [32], I. Baxan (la cadrele didactice școlare în perioada de tranziție) [6], O. Coroi (la educatori) [18] etc.

Printre autorii ruși cu o contribuție deosebită în studierea sindromului *burnout* se înscriu A. A. Рукавишников [67], В. В. Бойко [52], Н. Е. Водопьянова [57] împreună cu E. С. Старченкова [56] etc., care în lucrările sale au abordat fenomenul din perspectivă psihosocială, elaborând modele descriptive și instrumente de evaluare a simptomelor *burnout*, precum și studii comparative ale susceptibilității la *burnout* pentru diverse categorii profesionale. Cercetări ale specificului activității de muncă și manifestării sindromului la cadrele didactice au fost realizate de A. A. Реан [66], А. К. Маркова [60], Л. М. Митина [61], Т. В. Форманюк [70], С. Е. Борисова [53], О. И. Бабич [47] etc., accentul fiind pus pe identificarea factorilor generatori ai sindromului *burnout* de ordin personal, precum și resurselor personale în depășirea stărilor disfuncționale cu efect negativ asupra identității profesionale a pedagogului.

Resurse de valoare au servit lucrările cercetătorilor B. Farber [109, 110], M. Leiter și C. Maslach [154, 161], W. Schaufeli, C. Maslach, T. Marek [185], J. Montero-Marin, J. Garcia-Campayo [171] etc., care în lucrările sale pledează pentru o abordare diferențiată a sindromului *burnout*, accentuând incapacitatea modalității unitare de abordare, devenită deja clasică, de a scoate în evidență întreaga varietate a simptomelor *burnout*, lăsând astfel fără atenție un segment important al celor afectați. Abordarea diferențiată a fenomenului capătă o importanță deosebită din perspectiva identificării soluțiilor fezabile și eficientizării practicilor de intervenție pentru consolidarea resurselor personale necesare în depășirea stărilor disfuncționale la locul de muncă. Studiul de față se aliniează perspectivei de abordare diferențiată a fenomenului *burnout*, cercetându-l prin prisma profilurilor clinice specifice cadrului didactic școlar. Contribuțiile aduse de

cercetătorii menționați au servit, de asemenea, drept argumente pentru elaborarea programului de intervenție adecvat specificului manifestării sindromului *burnout* la cadrele didactice școlare.

Lucrarea de față corespunde solicitărilor legislative actuale care pun accentul pe importanța promovării sănătății mintale și generale la locul de muncă, consfințite în acte precum Pactul European pentru Sănătatea Mintală și Starea de Bine, Programul UE Compass, Acțiunea Solidară pentru Sănătatea Mintală și Starea de Bine (2013-2016), care abordează 5 domenii, printre care se regăsesc promovarea sănătății mintale la locurile de muncă și promovarea integrării sănătății mintale în politicile de toate nivelurile. În acest context se înscriu multitudinea de inițiative și programe finanțate de Organizația Internațională a Muncii (Programul Muncă Decentă (2013), Stresul la locul de muncă (2016), Violență și stres în instituții educaționale (2007) etc.).

La nivel național, acte precum Educația-2020, Codul Educației, Codul de Etică al cadrului didactic, Standardele de competență profesională ale cadrelor didactice și manageriale scot în evidență importanța calității serviciilor instituțiilor educaționale prestate către populație, exigențele față de cadrul didactic și necesitatea eficientizării muncii lor.

Lucrarea vine cu propunerea unei metodologii de identificare a particularităților manifestării și factorilor generatori de *burnout* la cadrele didactice școlare, urmărindu-se scopul creșterii rezilienței la *burnout*, încadrându-se în problema de cercetare a Catedrei Psihologie și Științe ale Educației a Universității Libere Internaționale din Moldova, unde a fost realizată – ”Probleme ale individului și grupurilor umane în contextul schimbării sociale” [35, 48], în interesele științifico-practice ale comunității naționale a specialiștilor în domeniu [75, 76].

Totuși, în pofida numărului impresionant al lucrărilor științifice, axate pe problematica respectivă, puține din ele abordează fenomenul *burnout* din perspectiva psihosocială și sociopsihologică, integrând într-un singur model factori de diferite niveluri: individ, organizație, mediu social mai larg. De asemenea, se atestă un deficit, chiar lipsă (cu precădere în circuitul științific din România și Republica Moldova) a studiilor în care *burnout-ul* este cercetat diferențiat din perspectiva profilului manifestărilor specifice diverselor categorii profesionale, în special ne referim la cadrul didactic școlar, precum și din perspectiva sănătății ocupaționale, integrându-l astfel în paradigma psihologiei pozitive. Majoritatea studiilor existente abordează fenomenul *burnout* din perspectiva psihologică, focusându-se preponderent asupra factorilor de ordin personal și asupra consecințelor în termeni de satisfacție în muncă, purtând mai degrabă un caracter descriptiv și fragmentar. Astfel, lucrarea de față își propune să completeze lista cercetărilor fenomenului în cauză și să avanseze cunoștințele din domeniu prin modele integratoare de cercetare.

Deoarece fenomenul *burnout* capătă noi valențe, provocate de sporirea cerințelor față de cadrele didactice, iar resursele personale se dovedesc insuficiente în încercarea de a face față varietății lumii contemporane și preveni riscul erodării lor treptate cu instalarea stării de epuizare, lucrarea își propune drept scop, nu doar analiza fenomenului în cauză, dar și găsirea modalității de soluționare a problemelor caracteristice lui, adoptând o abordare sistemică și diferențiată și răspunzând astfel apelului pronunțat de C. Maslach și M. Leiter la Conferința tematică din Warsaw (1990), la care s-au trasat perspectivele în cercetare a fenomenului *burnout* pentru următoarele câteva decenii.

Tema acestei lucrări se află la confluența psihologiei sociale a personalității, psihologiei organizaționale, psihologiei educației și psihologiei sănătății, reflectând în asemenea mod tendința contemporană de apropiere și penetrare reciprocă a hotarelor domeniilor științifice.

În urma analizei surselor științifice reiese că sindromul *burnout* provine din dezechilibrul dintre resursele personale și exigențele în muncă. Aceast dezechilibru provoacă erodarea treptată a resurselor personale, atribuind valențe negative sferei afective, cognitive și atitudinal-valorice a angajatului, punând amprentă pe comportamentul organizațional și starea de bine. Manifestarea sindromului necesită o atenție sporită și abordare specializată din partea psihologilor și psihopedagogilor. Prin urmare, **problema de cercetare** derivă din lipsa unui model integrator și a unei metodologii, care ar scoate în evidență spectrul specific al manifestărilor sindromului *burnout* la cadrele didactice școlare și factorii psihosociali generatori ai acestuia, precum și lipsa soluțiilor valide pentru creșterea rezilienței la *burnout* prin echilibrarea raportului dintre resursele personale și solicitările în muncă.

Reieșind din problema enunțată, lucrarea s-a axat pe elaborarea și implementarea unui experiment psihologic la nivel de constatare, formare și verificare. Rezultatele experimentului de constatare au servit drept temei pentru desfășurarea experimentului formativ constituit dintr-un program de intervenție adresat cadrelor didactice afectate de sindromul *burnout*. Programul de intervenție este orientat spre creșterea rezilienței la *burnout* ca urmare a identificării, consolidării și valorificării resurselor individuale în activitatea profesională de zi cu zi.

Scopul lucrării constă în fundamentarea teoretică și praxiologică a fenomenului *burnout* al cadrelor didactice școlare și validarea programului de intervenție pentru creșterea rezilienței la factorii psihosociali care îl generează.

Obiectivele cercetării

1. Stabilirea reperelor conceptuale ale fenomenului *burnout*.
2. Identificarea incidenței și particularităților manifestării fenomenului *burnout* la cadrele didactice școlare.

3. Determinarea factorilor psihosociali generatori ai sindromului *burnout*.
4. Elaborarea și validarea experimentală a programului de intervenție pentru dezvoltarea rezilienței cadrelor didactice școlare la factorii psihosociali generatori ai sindromului *burnout*.

Ipoteza de cercetare. Sindromul *burnout* în rândul cadrelor didactice școlare atestă incidență înaltă și prezintă un profil specific de manifestare condiționat de efectul conjugat al factorilor psihosociali de nivelurile micro-, mezo- și macrosocial, ameliorarea acestuia fiind posibilă prin programe de creștere a rezilienței.

Sinteza metodologiei de cercetare și justificarea metodelor de cercetare alese.

În elaborarea problematicii cercetării și fundamentarea metodologiei de cercetare ne-am condus de un șir de concepte fundamentale, abordări teoretice și rezultate ale cercetărilor empirice realizate în psihologia socială, psihologia personalității, organizațională, educațională, precum și cea a sănătății.

1. Cercetările privind constituirea identității profesionale a personalității și, în particular, a identității profesionale a pedagogului: A. Ю. Василенко [54], A. К Маркова [60], Л. М. Митина [61], A. А. Реан [66], В. А. Сластенин, А. И. Шутенко [69], F. Cano-Garcia [88], I. Friedman, B. Farber [116], M. Leiter [153], A. Browsers, W. Tomic [83], J. Montero-Marin, J. Garcia-Campayo [171] etc. care au permis identificarea în cercetarea de față a manifestărilor sindromului *burnout* caracteristice cadrului didactic școlar ca indicatori ai dezadaptării și deformării identității profesionale.

2. Conceptul *burnout* și abordările teoretice ale sindromului *burnout* ca fenomen psihologic: M. Boroșan [10], N. Bucun, R. Cerlat [12], E. Losâi [24], A. Verdeș [44], M. B. Борисова [53], Н. Е. Водопьянова, Е. С. Старченкова [56], M. Anderson, E. Iwanicki [72], C. Cherniss [91], C. Fernet [111], H. Freudenberg [113], A. Hargreaves [131], C. Maslach, S. Jackson [158], A. Pines [176] etc. prin care au fost determinați factorii psihologici generatori ai sindromului *burnout*.

3. Investigațiile și concluziile privind mecanismele de producere a stărilor disfuncționale în activitatea de muncă: A. Bakker, E. Demerouti, W. Verbeke cu referire la raportul dintre solicitări și resurse în muncă [74]; B. Buunk, W. Schaufeli [87], E. Demerouti et. al. [98], J. Siegrist [189] cu referire la raportul dintre efort și recompensă; J. French, R. Caplan, R. Harrison – echitatea socială [112], S. Hobfoll – conservarea resurselor [134, 136] etc., care au determinat abordarea fenomenului *burnout* în cercetarea de față drept dezechilibru dintre solicitările ambientale și resursele personale.

4. Conceptele de bază ale stărilor psihice și cercetările empirice ale acestora în activitatea de muncă din perspectiva sănătății ocupaționale: I. Mereuță, N. Bucun, G. Rotaru [25], A. Neculau [28], S. Rusnac, I. Așevschi, G. Maistrenco [33], C. Berndt [7], P. Cotton, P. Hart [94], T. Cox, G. Kuk, M. Leiter [95], A. Shirom, S. Melamed [188], R. Sutton, K. Wheatley [192], P. Wood [199], K. Zellars [200] etc. care au fost utilizate în identificare a resurselor personale de creștere a rezilienței la *burnout*.

5. Principiul integralității *Personalitate-Activitate* și abordările teoretice ale sindromului *burnout* ca fenomen psihosocial: A. Potâng, A. Sârbu [32], B. E. Оперл [64], R. Burke, E. Greenglass [85, 123], R. Jaspal, K. Carriere, F. Moghaddam [125], J. Halbesleben, M. Buckley [129], J. Harter, F. Schmidt, T. Hayes [133], M. Leiter, C. Maslach [154, 161], W. Lens, S. Jesus [157], A. Van den Broeck [195] etc. au orientat cercetarea de față spre abordarea sistemică a fenomenului *burnout*, luând în calcul interrelaționarea și condiționarea reciprocă a factorilor psihosociali de nivelurile micro-, mezo și macrosocial.

Au fost aplicate metode teoretice: metoda cercetării bibliografice și documentării științifice, construirea modelului variabilelor cercetării; metode empirice de colectare a datelor: scalele de evaluare/autoraportare, chestionarul, interviul structurat, focus-group; metode statistico-matematice de prelucrare descriptivă și inferențială a datelor și analiză cantitativă, calitativă și comparativă; de intervenție ameliorativă.

Sumarul compartimentelor tezei. Teza constă din introducere, trei capitole, concluzii generale și recomandări, bibliografie, adnotare (în limba română, rusă și engleză) și 10 anexe. Teza conține 32 tabele și 23 figuri.

În **Introducere** este argumentată actualitatea și importanța temei de cercetare, este reflectată încadrarea temei în preocupările internaționale, naționale, zonale, ale colectivului de cercetare și în context inter- și transdisciplinar, cu prezentarea rezultatelor cercetărilor anterioare referitoare la tema aleasă. Sunt prezentate problema cercetării, scopul și obiectivele urmărite în cadrul experimentului psihologic constatativ și formativ, ipoteza de cercetare, sinteza metodologiei de cercetare și justificarea metodelor de cercetare alese și sumarul compartimentelor tezei.

Capitolul 1. Abordările teoretice ale conceptului burnout în cercetările psihologice contemporane prezintă descrierea conținutului științific al conceptului *burnout*, examinat de pe pozițiile multiplelor abordări ale acestuia, redate în succesiunea apariției lor temporale cu referire la contextul socio-economic în care fenomenul s-a produs.

Capitolul descrie modelele teoretice explicative ale fenomenului *burnout*, care elucidează componentele constitutive și multitudinea factorilor generatori, atât de ordin psihologic, cât și

social, servind drept argument pentru elaborarea modelelor integratoare de cercetare științifică în care să se regăsească factorii *burnout* de nivelurile micro-, mezo- și macrosocial.

Specificul activității profesionale a cadrului didactic școlar creează premise dezvoltării sindromului, conturând un profil *burnout* tipic acestei categorii profesionale, cu repercusiuni negative asupra persoanei și mediului profesional/social. Din aceste rațiuni devin imperativ necesare strategiile diferențiate de abordare a fenomenului în cauză prin dezvoltarea unor programe de intervenție ajustate profilului evidențiat. Capitolul concludă cu constatarea problemei de cercetare și trasează direcțiile de soluționare orientate spre identificarea specificului și factorilor psihosociali ai sindromului *burnout* cu găsirea soluțiilor fezabile de creștere a rezilienței în acest sens.

Capitolul 2. Factorii psihosociali ai burnout-ului cadrului didactic școlar: cercetare experimentală de constatare conține descrierea cadrului metodologic general (modelul experimentului constatativ, scopul, obiectivele, ipotezele cercetării constatative și modalitatea de constituire a eșantionului), metodele de colectare a datelor și rezultatele obținute. Analiza cantitativă și calitativă a datelor experimentale conduce spre afirmația, că sindromul *burnout* este un fenomen răspândit în rândul cadrelor didactice, înregistrând valori înalte de manifestare, concretizate prin simptome (trăsături) *burnout* definitorii categoriei profesionale respective. Sunt scoși în evidență și demonstrată interrelaționarea și contribuția semnificativă a factorilor de nivel micro- și mezosocial, precum motivația de competență, satisfacția trebuințelor psihologice de autonomie, competență și relaționare la locul de muncă, climatul socio-afectiv în colectiv, la instaurarea profilului *burnout* al cadrului didactic școlar în actualele condiții sociale. Rezultatele experimentului de constatare conchid asupra necesității programelor de intervenție orientate spre consolidarea resurselor personale cu finalitate în creșterea rezilienței la *burnout*.

Capitolul 3. Metodologia dezvoltării rezilienței cadrelor didactice la factorii burnout în mediul educațional, include descrierea *design*-ului experimentului formativ, implicând modelele teoretice de referință, ipotezele, scopul și obiectivele urmărite, principiile, instrumentele și tehnicile utilizate. Conținutul capitolului prezintă praxiologia valorificării programului de intervenție pentru creșterea rezilienței la *burnout* prin dezvoltarea competențelor emoționale și de relaționare, a gândirii reflexive și autocunoaștere într-un grup de cadre didactice din învățământul gimnazial și liceal. Eficiența programului este evaluată prin prezentarea și analiza rezultatelor test-retest și testare amânată (*follow-up*) la interval de șase luni, utilizându-se comparații statistice intragrupale și intergrupale cu grupul de control. Capitolul prezintă verificarea rezultatelor prin raportarea lor la cercetările asemănătoare din domeniu, urmate de concluziile generalizate.

În secțiunea **Concluzii generale și recomandări** este realizată o sinteză a rezultatelor științifice obținute în cele trei etape ale cercetării, corelându-le cu tema, ipotezele, scopul și obiectivele tezei, sunt prezintate contribuțiile personale, cu indicarea semnificației teoretice și valorii practice a acestora și a lucrării în ansamblu. Se menționează impactul elaborărilor în dezvoltarea științelor psihologice și ale educației, limitele rezultatelor obținute. Sunt propuse recomandări privind utilizarea rezultatelor specialiștilor din diverse domenii și factorilor de decizie de diferit nivel și trasate potențiale direcții de cercetare, fundamentate de rezultatele și concluziile formulate.

1. ABORDĂRI TEORETICE ALE CONCEPTULUI BURNOUT ÎN CERCETĂRILE PSIHOLOGICE CONTEMPORANE

1.1. Repere conceptuale ale fenomenului *burnout*

Acest demers științific are drept scop analizarea conceptului *burnout* și urmărirea evoluției acestuia pe parcursul ultimelor patru decenii de cercetări științifice. Inițial vom prezenta un șir de definiții ale acestui construct psihologic, analizate prin prisma transformărilor socioculturale din perioada respectivă, după care vom puncta evoluția conceptului de la unul atribuit preponderent „psihologiei populare”, până la un concept clar delimitat și științific fundamentat cu instrumente de măsurare valide și modele teoretice proprii, recunoscut actualmente în statut de diagnoză medicală.

Înainte de a trece la analizarea conceptului *burnout*, este oportun să delimităm și să precizăm sensul varietății de termeni utilizați în literatura științifică din domeniu. Termenii cel mai frecvent utilizați sunt *epuizarea profesională*, *epuizarea psihică*, *epuizarea emoțională*, *arderea profesională* și *sindromul burnout*. Deoarece fenomenul în cauză este cercetat exclusiv în contexte profesionale și definit drept formă de disfuncționalitate sau dezadaptare profesională, termenul „epuizare profesională” redă mai adecvat esența conceptului comparativ cu cel de „epuizare emoțională”, ultimul desemnând doar una din dimensiunile acestui construct psihologic. „Arderea profesională” este un termen conceptualizat în literatura de specialitate din Republica Moldova. În opinia noastră cel mai oportun este termenul generic „*burnout*”, preluat direct din engleză și folosit în așa formă în mai multe limbi, respectând tendințele actuale din domeniul științelor sociale spre omogenizarea conceptuală prin adoptarea terminologiei generice, care acoperă fenomenul integral, prezentând o structură complexă și incluzând epuizarea emoțională, depersonalizarea și reducerea realizării personale ca particularități ale dezadaptării în contextul ocupațional, menționate cel mai frecvent în descrierile oferite de specialiștii din domeniu [156, 159, 160, 185].

Definirea conceptului burnout. În decursul ultimilor patru decenii fenomenul *burnout* a devenit un obiect intens studiat de comunitatea academică. Cercetările interculturale au determinat caracterul lui global, recunoscându-l drept o problemă socială cu care se confruntă marea majoritate a țărilor dezvoltate. Pe lângă caracterul global, studiile au scos în evidență și specificul manifestării *burnout-ului* în fiecare țară aparte.

Burnout-ul, descris inițial în literatura americană prin anii șaptezeci ai secolului trecut, a desemnat un proces critic, ce are loc în viața profesională a oamenilor [183]. Termenul *burnout* a fost menționat pentru prima dată în nuvela lui G. Green „*Un caz de burnout*” (1961) în care autorul descrie starea sufletească a unui arhitect de vază, decepționat în plan profesional [122]. La acel

moment fenomenul nu a fost perceput de comunitatea științifică drept hazard în activitatea de muncă, fiind disconsiderat și atribuit „psihologiei populare” [160].

Interesul comunității științifice a fost provocat de lucrările lui H. Freudenberger (1974), în care autorul descrie starea de demoralizare, trăită de angajații unei clinici pentru persoanele dependente de droguri ca urmare a stresului prelungit la locul de muncă [113].

În publicațiile periodice privind fenomenul *burnout*, apărute la finele anilor șaptezeci, sunt redată un șir de definiții, dintre care definiția propusă de C. Maslach este cea mai recunoscută până în prezent. Potrivit autoarei, „*burnout-ul* este o stare de epuizare emoțională, depersonalizare și reducere a realizărilor proprii, care se dezvoltă la angajații, funcția cărora implică contact intens cu oamenii” [163, p.3]. Din definiție reiese că *burnout-ul* este un construct tridimensional caracteristic agajaților din sfera socială. *Epuizarea emoțională* reprezintă senzația lipsei de energie și secare a resurselor emoționale. *Depersonalizarea* se manifestă prin distanțare, atitudine negativă și cinică față de clienți, colegii de serviciu, organizație și activitatea profesională per se. Această componentă este considerată drept o strategie de coping disfuncțională în scop de autoprotecție și depășire a stării de epuizare. Ultima componentă, *reducerea realizărilor proprii*, constă în percepția diminuării propriei competențe profesionale și ineficienței în executarea sarcinilor de muncă [160].

Alți autori consacrați definesc sindromul *burnout* în funcție de modalitatea de abordare pe care-o adoptă - fie psihologică, psihosocială sau socială. G. Cerniss definește sindromul *burnout* drept pierdere a idealismului și entuziasmului provocat de contextul organizațional [91], A. Pines - ca stare de epuizare mintală indusă de situații emoțional solicitante [176], M. LeCompte și A. Dworkin [149], R. Schwab și E. Iwanicki - ca formă de înstrăinare de rolul profesional [187]. B. E. Оперл definește fenomenul *burnout* (психическое выгорание) ca formațiune psihică „antisistem”, care ia naștere și acționează distrugător în interiorul diverselor sisteme funcționale ale persoanei (cognitiv, emoțional, motivațional) [64].

Conceptul *burnout* este înrudit cu conceptele de *stres* și *neurastenie*, dar se deosebește de acestea prin durata mai îndelungată, caracterul său sistemic (impactul negativ asupra tuturor sistemelor de funcționare (cognitiv, emoțional, comportamental, fizic)), domeniul de manifestare mai îngust (preponderent în activitatea profesională, deși se răsfrânge asupra tuturor domeniilor vieții), reversibilitate (este practic ireversibil, atestând în dinamica sa perioade de acutizare și ameliorare), transformându-se din stare psihică în trăsătură psihică cu repercusiuni asupra structurilor de personalitate (tabelul A1.1). Sindromul *burnout*, fenomen sesizat și pus în atenție de practicieni, necesită o abordare interdisciplinară, atât din perspectiva medicinei, cât și psihologiei.

Conceptul, extrem de complex în esența sa, poate fi temeinic înțeles doar încadrându-l în contextul transformărilor sociale, economice și culturale din ultimul sfert al sec. XX, care au marcat tranziția rapidă și profund transformatoare de la o societate industrială la una prestatoare de servicii. Sindromul *burnout*, descris și abordat preponderent în contextul serviciilor sociale, își trage originea din șirul de evenimente ai anilor șaizeci, perioadă când Guvernul SUA a lansat politica socială de reducere a sărăciei. Sfera serviciilor sociale a înregistrat o creștere semnificativă în numărului de angajați, veniți în domeniu cu nobila intenție de a-i ajuta pe cei nevoiași și a servi societății. După un deceniu de muncă în scopul eradicării sărăciei, acești profesioniști constatau cu dezamăgire că în pofida eforturilor depuse fenomenul sărăciei este în continuare perpetuat de anumiți factori, înrădăcinați în sistemul social existent.

Idealismul frustrat devine o trăsătură definitorie a sindromului *burnout* pe care-l trăiau angajații, îngroziți de pierderea capacității sale de a mai simți sau demonstra compasiune față de alții. Lipsa compasiunii și eficiența redusă în muncă au produs un impact mult mai devastator asupra identității lor profesionale, decât starea de epuizare fizică și emoțională resimțită, deoarece, după B. Farber, „...persoanele dedicate unei cauze pot să derive un sentiment de împlinire și satisfacție din faptul că se extenuază pentru o cauză mult valorată de ei” [107, p. 207).

Fenomene similare pot fi urmărite și în realitatea de azi a Republicii Moldova, transformările socio-economice rapide și profunde fiindacompaniate de transformări de mentalitate, în care valorile atestă o orientare spre pragmatism și raționalism. Neacceptarea variabilității idealurilor sociale și înrădăcinarea în credințe, atitudini și convingeri dogmatice, pot declanșa rigiditate și reacții defensive față de reforme, diminuând astfel capacitatea de adaptare la mediul schimbător. Idealul „pedagogului” în spațiul nostru, integrând în sine calitățile universale cu specificul mentalității noastre, se prezintă ca unul rigid și neadaptat realității de azi.

Din anii cincizeci încoace, serviciile sociale din SUA au înregistrat o transformare rapidă din agenții tradiționale de talie mică, în care munca era mai degrabă o vocație și nu doar un post de muncă, în organizații mari, birocratizate, cu fișe de post oficial instituite. Valorile utilitariste ale organizațiilor de acest gen intrau în conflict cu valorile personale/profesionale ale prestatorilor de servicii, creând un context favorizant dezvoltării sindromului *burnout*.

Revoluția culturală din anii șaizeci a știrbit pe de o parte din autoritatea de care se bucurau medicii, profesorii, ofițerii de poliție, asistenții sociali, iar pe de alta a sporit exigențele societății față de calitatea serviciilor prestate, fapt care a determinat creșterea solicitărilor de ordin tehnic și emoțional față de profesioniști. Privit din perspectiva teoriei schimbului social, sindromul *burnout* a căpătat amploare ca urmare a discrepanței mari dintre eforturile depuse și recompensa obținută în termeni de recunoștință și grațitudine [183].

Potrivit lui B. Farber, „individualismul pronunțat și cultura narcisistă caracteristică acestei perioade, au creat „rețeta perfectă” pentru apariția sindromului *burnout* - cel dintâi generând stres și anxietate, iar cel din urmă diminuând resursele de coping ale persoanelor” [107, p. 176]. Cultura narcisistă specifică anilor șaptezeci a cultivat niște relații sociale superficiale și chiar ostile, formând indivizi centrați pe sine, manipulativi, care caută să-și satisfacă prompt dorințele, rămânând mereu insatisfăcuți [136].

Aceleași tendințe socio-culturale s-au păstrat de-a lungul ultimului sfert al secolului XX, creând un teren fertil pentru definirea conceptului *burnout* [155]. Profesioniștii de azi, spre deosebire de cei din secolul trecut, nu-și mai fac iluzii vis-a-vis de realitățile vieții profesionale grație programelor educaționale și surselor mass-media, care dezbat pe larg tematica riscurilor profesionale. După C. Maslach, idealismul, deși predispune persoana riscului dezvoltării sindromului *burnout*, totuși nu constituie o premiză esențială a acestuia, ci mai degrabă este specificul muncii și contextul cultural în care aceasta se desfășoară [183].

Fenomenul *burnout* a căpătat o răspândire globală și continuă să însoțească evenimentele secolului XXI. Din anii optzeci ai secolului trecut, *burnout* devine obiect de cercetare și în țările Europei Occidentale, în primul rând în Marea Britanie, Olanda, Belgia, Germania, Statele Scandinave, precum și în Israel. În anii nouăzeci, cercetările s-au extins în țările Europei de Est, Asiei, Americii Latine, Orientului Mijlociu, în Australia și Noua Zelandă. Odată cu intrarea în noul secol, cercetările au cuprins țările Africii, China și India. În pofida unor diferențe metodologice, studiile empirice au demonstrat caracterul global al fenomenului, nu doar regional, specific Americii de Nord și țărilor Occidentale [119].

Procese de globalizare, liberalizare și privatizare au condiționat schimbări majore în viața profesională a oamenilor, cum ar fi necesitatea de însușire a noilor competențe și tehnici în muncă, sporirea productivității și calității muncii, raționalizarea timpului etc., creând în asemenea mod contexte favorizante dezvoltării sindromului *burnout*.

Răspândirea globală a fenomenului a determinat utilizarea pe larg a termenului „*burnout*”, intrat în vocabularul științific și cel uzual al mai multor țări. S-a constatat că termenul în diverse limbi poartă o semnificație puțin diferită. În majoritatea țărilor se utilizează termenul generic „*burnout*”, împrumutat din limba engleză. În unele țări este răspândit termenul „epuizare”, însoțit de adjectivul „profesională” pentru a-i specifica contextul în care fenomenul se manifestă. În literatura științifică românească se folosește cu precădere termenul generic „*burnout*”, uneori, deși mai rar, „epuizare emoțională” sau „epuizare profesională” [45]. În literatura rusească întâlnim termenii „эмоциональное выгорание”, „профессиональное выгорание” și „психическое выгорание” [64, 67]. Semnificația termenului depinde nu doar de diferențele lingvistice, dar și de

contextul social. În Olanda și Suedia, spre exemplu, *burnout-ul* este recunoscut în calitate de diagnoză medicală, cei diagnosticați beneficiind de tratament și diverse compensații financiare din fondurile de asigurare medicală. Astfel, ca diagnoză medicală *burnout-ul* se consideră drept fază finală a unui proces disfuncțional [183].

Burnout-ul ca diagnoză medicală și necesitatea dihotomizării conceptului. Recunoașterea *burnout-ului* în calitate de diagnoză medicală a condiționat necesitatea dihotomizării conceptului, deoarece în practica medicală și psihoterapeutică diagnosticul se stabilește în termeni dihotomici de „caz” sau „non-caz” al unei afecțiuni. Pentru diagnosticarea *burnout-ului* se folosește cel mai des chestionarul MBI, care măsoară aspectele de epuizare emoțională, depersonalizare și percepție a realizărilor personale reduse pe o scală de tip continuu de la nivel scăzut la nivel ridicat. Pentru stabilirea diagnosticului au fost calculate scorurile numerice delimitative pentru chestionarul MBI, care diferențiază trei nivele de manifestare a *burnout-ului* (scăzut, mediu și înalt). Pe lângă aceasta, strategia diagnostică prevede alegerea unui criteriu extern ca indicator de referință pentru determinarea gravității afecțiunii. Un asemenea criteriu de referință pentru diagnosticul de *burnout* servesc simptomele neurasteniei, descrise în ICD-10 și acceptate ca echivalent al nivelului sever de *burnout* în condiția în care aceste simptome sunt provocate de activitatea de muncă și persoanei îi este indicat un tratament [181]. Informația mai detaliată privind procedura și simptomele de referință pentru diagnosticarea medicală a stării de *burnout* în Olanda și Suedia se regăsește în tabelul A 1.2.

În literatura științifică din ultimii câțiva ani se polemizează pe marginea dimensionalității sindromului *burnout* și contextului în care acesta se manifestă. Deși arena științifică continuă să fie dominată de modelul tridimensional al *burnout-ului* propus de C. Maslach, la începutul noului secol au apărut metode alternative de măsurare, care pun în evidență alte dimensiuni ale acestui construct. Drept exemple pot servi Copenhagen Burnout Inventory [144], cu o singură dimensiune de epuizare (deși de trei tipuri), și Oldenburg Burnout Inventory cu două dimensiuni - epuizare și dezangajare [100]. Mai mulți autori consideră *burnout-ul* drept un construct unidimensional, trăsătura definitorie a căruia o constituie epuizarea. A. Pines și E. Aronson diferențiază mai multe aspecte ale epuizării, cum ar fi epuizarea fizică, emoțională și mintală [175], A. Shirom și S. Melamed - surmenajul fizic, epuizarea emoțională și extenuarea cognitivă [188], T. Kristensen et. al. - epuizarea fizică și psihologică [144]. În opinia C. Maslach nu există argumente concludente pentru a utiliza termenului *burnout* atunci când ne referim doar la componenta *epuizare*, deoarece *epuizarea* cronică reprezintă un atribut firesc al problemelor cu care se confruntă marea majoritate a oamenilor, fie în contextul muncii sau în afara lui [183].

Ce ține de polemica privind contextul în care se manifestă fenomenul *burnout*, unii cercetători afirmă că acesta este lipsit de context și poate să se manifeste nu doar în contextul profesional. T. Kristensen et al., spre exemplu, diferențiază între *burnout*-ul condiționat de activitatea de muncă, *burnout*-ul condiționat de clienți și *burnout*-ul personal, cel din urmă fiind definit drept „... gradul oboselii și epuizării fizice și psihologice resimțite de persoană” [144, p. 197]. În opinia autorilor, *burnout*-ul poate afecta și persoanele neîncadrate în câmpul muncii, precum șomerii, tinerii, femeile casnice, persoanele pensionate timpuriu. Totuși, dacă *epuizarea* poate fi resimțită în oricare context, *cinismul* și *eficiență personală redusă* se pot manifesta doar având un obiect de referință, astfel încât cinic poți să fii doar *față de ceva*, iar ineficient doar *producând ceva* [183].

Orientarea pozitivă în abordarea fenomenului burnout. O perspectivă mai optimistă în abordarea *burnout*-ului s-a conturat pe la mijlocul anilor nouăzeci, odată cu redefinirea conceptului din „stare negativă de spirit” în „erodare a stării pozitive de spirit” identificată drept *angajament* (engl. *engagement*). Potrivit autorilor C. Maslach și M. Leiter procesul de *burnout* se declanșează odată cu reducerea angajamentului în muncă, atunci când „... energia se transformă în epuizare, implicarea în cinism, iar eficiența în ineficiență” [160, p.24]. Angajamentul se manifestă prin energie, implicare și eficiență, ceea ce este diametral opus celor trei dimensiuni ale *burnout*-ului. O asemenea reformulare a conceptului *burnout* a făcut posibilă acoperirea întregului spectru al bunăstării profesionale, de la starea de *burnout*–poziționat la extrema negativă, până la *angajament*¹- la extrema pozitivă. W. Schaufeli și M. Salanova au elaborat Scala Utrecht a Angajamentului în muncă (*Utrecht Work Engagement Scale*), care măsoară angajamentul pe trei dimensiuni - vigoare, dedicație și absorbție [181].

Schimbarea modalității de abordare a fenomenului *burnout* a coincis în timp cu apariția și dezvoltarea rapidă la începutul noului mileniu a psihologiei pozitive, care a reorientat psihologia de la preocuparea exclusivă de remedierea problemelor de viață spre edificarea și fortificarea calităților pozitive estimate drept resurse în viață. Deși noțiunea de angajament a fost formulată cu câțva ani înainte de „lansarea oficială” în 2000 a psihologiei pozitive, această orientare sporește interesul față de conceptul angajamentului în muncă, care se potrivește perfect manierei pozitive de abordare a fenomenelor psihologice [183]. Astfel se prefigurează perspectivă de studiere a sindromului *burnout* ca stare poziționată la extrema negativă a continuumului stării de bine

¹ Conceptul *angajament* în muncă, introdus și studiat în cadrul psihologiei sănătății, se diferențiază de concepte similare cum sunt *implicare în muncă*(*work involvement*) și *dedicație în muncă*(*work commitment*), caracterizând ”funcționarea optimă” la locul de muncă în termeni specifici trăirii stării de bine, inclusiv lipsa simptomelor somatice. Spre deosebire de conceptele menționate, *angajamentul* corelează negativ cu acuze de sănătate, conflictul de rol, volum mare de muncă, lipsa autonomiei și feedback-ului pozitiv [184].

ocupational a angajatului, extrema pozitivă fiind constituită din *angajamentul în muncă*. Astfel sarcina științifică de viitor ține de identificarea proceselor psihice, care se fac responsabile atât de dezvoltarea sindromului *burnout*, cât și *angajamentului în muncă*.

Modelele teoretice ale sindromului burnout. Una dintre concluziile de bază a Primei Conferințe Europene în problematica *burnout*, desfășurate în 1990 în orașul polonez Krakow, se referă la necesitatea elaborării unei paradigme teoretice a sindromului *burnout*. Conferința a scos în evidență atât progresele obținute, cât și lacunele existente în cercetarea fenomenului *burnout*. În baza materialelor conferinței autorii W. Schaufeli, C. Maslach și T. Marek au publicat în comun o lucrare în care descriu starea lucrurilor la acel moment și trasează perspectivele de cercetare a conceptului *burnout* [185]. Una dintre sugestiile expuse se referă la necesitatea elaborării unei teorii solide pentru sindromul *burnout*, care ar permite integrarea tuturor cercetărilor existente. În lipsa unei paradigme teoretice, cercetătorii recurg la alte teorii și concepte psihologice, cum ar fi stresul [95, 136, 138], comparația socială [85], teoria acțiunii [86], sensul existențial [176] și autoeficiența [91].

Din anii nouăzeci încolo s-au făcut mai multe încercări în vederea elaborării unor modele teoretice, dintre cele mai remarcate atestându-se *Modelul Conservării Resurselor* și *Modelul Solicitărilor și Resurselor în Muncă*.

Modelul Conservării Resurselor (MCR), propus de S. Hobfoll, postulează că stresul și *burnout*-ul sunt provocate de situațiile când în percepția noastră un lucru pe care-l valorăm (resursele) este supus amenințării [136, 138]. *MCR* este fundamentat pe ideea potrivit căreia, persoanele manifestă predispoziția firească să obțină, rețină și protejeze ceea ce consideră de valoare și le servește drept resursă. Resursele sunt categorisite în obiecte, stări, trăsături de personalitate și energie/vigoare. S. Hobfoll a elaborat o listă comprehensivă de resurse (74 la număr), care sunt valide în majoritatea contextelor sociale occidentale [135]. Stresul psihologic se produce în una din condiții: (1) apare amenințarea pierderii resurselor individuale; (2) resursele individuale sunt realmente pierdute; (3) indivizii nu reușesc să-și restabilească în măsură suficientă resursele după o investiție considerabilă.

Amenințările sunt generate de solicitările în muncă, de pierderea resurselor provenite din muncă (ex. în condiția șomajului) sau recuperarea insuficientă a resurselor după o investiție semnificativă a acestora (ex. angajatul investește timp și energie pentru a-și ajuta colegul de serviciu fără vreo recompensă în schimb). Amenințarea, în faza sa inițială, este percepută ca stresor, iar pierderea sau amenințarea continuă a resurselor, îndeosebi după o investiție semnificativă a acestora, poate provoca starea de *burnout* [136]. Astfel, *MCR* lărgeste cadrul

conceptului de stres și permite înțelegerea mecanismului de transformare a stresului cronic în sindrom *burnout*.

Una din ideile de bază ale *MCR* postulează că solicitările și resursele disponibile în muncă prezic în mod diferit fenomenul *burnout* și componentele acestuia [151]. Aceasta se explică prin trăirile psihologice diferite resimțite în situații de pierdere și cele de câștig. De regulă, oamenii sunt mai predispuși spre a evita pierderile, decât a obține câștiguri. Prin urmare, solicitările în muncă vor genera mai degrabă *burnout-ul*, decât resursele vor proteja de instalarea acestuia [138]. Studiul meta-analitic, realizat de R. Lee și Ashforth, a confirmat această idee, constatând că variabilele care desemnează solicitările în muncă (ex. volumul mare de muncă) corelează mai semnificativ cu componenta epuizării emoționale, comparativ cu variabilele care desemnează resursele (ex. susținerea socială) [150]. S-a demonstrat, de asemenea, că variabilele solicitărilor în muncă corelează mai puțin semnificativ cu componentele depersonalizării și realizărilor personale reduse comparativ cu variabilele resurselor.

Modelul Solicitări-Resurse în Muncă (S-RM), propus de E. Demerouti, A. Bakker, M. Nachreiner și W. Schaufeli în 2001, se fundamentează pe *MCR* [98]. Autorii susțin că sindromul *burnout* rezultă din anumite aspecte ale muncii, divizate în două categorii – *solicitări* și *resurse*. *Solicitățile în muncă* sunt aspecte ale activității profesionale, care implică efort și generează niște costuri psihologice cum ar fi *burnout-ul*. *Resursele în muncă* sunt aspectele care facilitează atingerea scopurilor în muncă, diminuează solicitările în muncă sau contribuie dezvoltării personale.

Potrivit autorilor, solicitările în muncă corelează cu componenta *epuizării*, iar resursele – cu componenta *depersonalizării*, care în modelul respectiv poartă denumirea de *dezangajare*. Pe lângă modalitatea de relaționare, *S-RM* ia în calcul și efectul cumulativ al solicitărilor și resurselor în muncă. O cercetare desfășurată pe un eșantion de 1700 angajați din diverse domenii, nu doar a confirmat corelația dintre resursele în muncă și dezangajarea, dar a demonstrat că componenta epuizării corelează nu doar cu solicitările, dar și cu resursele în muncă [182]. Acelaș efect s-a confirmat printr-un studiu al performanței în muncă, realizat de A. Bakker, E. Demerouti și W. Verbeke, în urma căruia autorii au reconsiderat și completat presupuziția inițială privind impactul diferit al resurselor și solicitărilor în muncă [74].

Un model teoretic complex al sindromului *burnout* este propus de cercetătorul rus B. E. Оперл. Autorul adoptă o abordare funcțional-sistemică a fenomenului și îl definește drept fenomen „antisistem” anti-orientat pe trei niveluri: antimotivațional, anticognitiv și antireglementativ. Burnout se dezvoltă și funcționează în interiorul diverselor subsisteme ale personalității, distrugând legăturile sistemice și producând un efect dezadaptiv și contraproductiv asupra

activității profesionale. Ca urmare are loc îngustarea intereselor profesionale și reducerea eficienței în muncă, aprecierea negativă a competenței proprii și a mediului social. La nivel cognitiv se produce deformarea sferei cognitive prin simplificarea și stereotipizarea gândirii. La nivel integrativ al personalității se atestă pierderea unor trăsături specifice orientării umaniste a persoanei. *Burnout-ul* se manifestă printr-un complex de simptome fizice, cognitive, emoționale, comportamentale și motivaționale, ierarhic organizare pe verticală și orizontală. În geneza și dezvoltarea sindromului autorul dă prioritate factorilor individuali (de două categorii - declanșatori și inhibitori), care interacționând cu factorii organizaționali, conturează profiluri *burnout* specifice diverselor categorii profesionale [64].

Noile orientări ale psihologiei sociale invocă necesitatea aplicării modelelor integrative, axate pe trei niveluri de analiză, micro-, mezo- și macrosocial în cercetarea comportamentului social. Nivelul microsocial reprezintă unitatea cea mai mică de analiză și include trăsături de personalitate, tendințele de atribuire, atitudinile etc. Nivelul mezosocial vizează apartenența la diferite grupuri sociale, iar cel macrosocial include ideologiile și reprezentările sociale. O asemenea analiză multinivelară, luând în calcul interacțiunea dintre personalitate și mediul social, asigură explicații comprehensive ale fenomenelor psihosociale complexe și le evită pe cele parțiale și reduționiste [125].

Astfel în urma analizei literaturii de specialitate formulăm următoarele concluzii.

1. *Burnout* este un fenomen caracteristic epocii postmoderne, marcate de ample și rapide transformări sociale, care invocă necesitatea însușirii noilor tehnici și competențe în muncă pentru „a face mai mult cu resurse mai puține”.

2. Fenomenul *burnout*, conceptualizat inițial în literatura științifică din SUA, a cunoscut în scurt timp o răspândire globală. Modelul conceptual al *burnout-ului*, elaborat de C. Maslach și recunoscut în unanimitate de comunitatea științifică, specifică trei componente de bază: (1) starea de *epuizare emoțională*, (2) *depersonalizarea*, (3) *percepția realizărilor personale reduse*, ultimele două deosebindu-l de conceptele înrudite de *stres* și *neurastenie*. Suedia și Olanda au recunoscut *burnout-ul* ca diagoză medicală, relevând astfel importanța socială atribuită acestui „hazard organizațional”.

3. Psihologia pozitivă a reorientat modul de abordare a fenomenelor psihologice, axându-se pe identificarea și consolidarea resurselor necesare pentru depășirea solicitărilor ambientale. Din perspectiva psihologiei pozitive conceptul *burnout* este abordat drept antiteză a *angajamentului în muncă*, caracterizat de *vigoare*, *dedicație*, *absorbție*, determinând orientarea scopului științific spre identificarea soluțiilor pentru menținerea și dezvoltarea acestor stări.

4. Cele mai recunoscute modele teoretice ale sindromului *burnout*, care explică mecanismul producerii acestuia, sunt *modelul Conservării Resurselor* (S. Hobfall) și *modelul Solicitări-Resurse în Muncă* (E. Demerouti, A. Bakker, M. Nachreiner și W. Schaufeli), care reprezintă *burnout-ul* drept consecință a dezechilibrului dintre solicitări și resurse în muncă. Abordarea funcțional-sistemică a fenomenului *burnout* (B. E. Оперл) îl desemnează ca o formațiune „antisistem” cu efect dezadaptiv la nivelul întregului sistem al personalității. *Burnout-ul* apare și se dezvoltă pe parcursul constituirii traseului profesional în urma interacțiunii factorilor individuali și celor organizaționali, conturând profiluri *burnout* specifice diverselor categorii profesionale. În aceeași ordine de idei se înscriu și orientările metodologice de ultima oră din cadrul psihologiei sociale, care determină necesitatea adoptării modelelor integrative, axate pe trei niveluri de analiză: micro-, mezo- și macrosocial în cercetarea comportamentului social, fapt ce asigură înțelegerea comprehensivă a fenomenelor sociale și evitarea explicațiilor parțiale și reduționiste.

1.2. Factorii psihosociali ai sindromului *burnout*

Subcapitolul analizează factorii determinanți ai sindromului *burnout*, categorisiți în factori situaționali și factori individuali. Inițial se face o analiză separată a acestor două categorii, după care urmează analiza integrată a factorilor din perspectiva *modelului teoretic al congruenței dintre persoană și activitatea de muncă*, concretizată în șase arii distincte.

Identificarea factorilor și contextelor favorizante apariției și dezvoltării sindromului *burnout* constituie una din direcțiile prioritare de cercetare, datorită costurilor semnificative generate de *burnout* atât la nivel organizațional (mezosocial), cât și personal (microsocial). Costurile se prezintă în absenteism, fluctuație de cadre, productivitate scăzută a muncii, buletine de boală, stare de sănătate deteriorată, probleme interpersonale etc.

Cercetările din ultimele trei decenii au identificat un spectru larg de factori, grupați, de regulă, în două categorii majore: (1) factori situaționali, constituiți din caracteristicile activității de muncă, specificul ocupațional și caracteristicile organizaționale; (2) factori individuali, constituiți din caracteristicile demografice, trăsăturile de personalitate și atitudinile față de muncă [179].

Studiile realizate în perioada anilor șaptezeci, denumită de C. Maslach drept *perioadă descriptivă* a cercetărilor, s-au focusat pe descrierea profilului persoanei predispuse sindromului *burnout*, cauzele principale fiind atribuite trăsăturilor individuale și contactului intens cu clienții. Din anii optzeci încoace, în așa numita *fază empirică a cercetărilor*, au fost preponderent studiate factorii situaționali, considerați drept factori primari în apariția sindromului [162].

În primul deceniu al secolului XXI, odată cu schimbarea modalității de abordare a *burnout*-ului, s-a schimbat și modalitatea de abordare a factorilor determinanți, pornind de la premisa că *burnout*-ul este consecința interacțiunii persoanei și locului de muncă, fapt ce a orientat cercetările spre studierea congruenței dintre persoană și muncă [161].

Caracteristicile generale ale activității de muncă, ca componentă a factorilor situaționali, au fost studiate din perspectiva solicitărilor (cantitative și calitative) și resurselor în muncă. Problema solicitărilor de ordin *cantitativ*, precum volumul de muncă excesiv pentru timpul alocat, cercetată de mai mulți cercetători, confirmă ideea că *burnout*-ul este o reacție la împovărarea cu sarcini de muncă, volumul excesiv și presiunea timpului corelând semnificativ cu *burnout*-ul, îndeosebi cu componenta *epuizării* [162, 187].

Cercetările privind solicitările de ordin *calitativ* s-au axat prioritar pe *conflictul de rol* și *ambiguitatea rolului*. *Conflictul de rol* este determinat de necesitatea satisfacerii unor cerințe contradictorii în muncă înaintate de diverse instanțe superioare, cărora angajatul se subordonează, pe când *ambiguitatea rolului* provine din insuficiența informației necesare pentru realizarea eficientă a sarcinilor de muncă [152]. Pe lângă aspectul solicitărilor în muncă, este studiat aspectul lipsei resurselor în muncă. Susținerea socială, îndeosebi din partea superiorilor și colegilor, constituie o resursă importantă, care corelează semnificativ cu *burnout*-ul. Mai mult ca atât, susținerea socială este un mediator dintre stresorii în muncă și *burnout* [123, 133]. O altă categorie de resurse se referă la *informație* și *control*, printre care se pune în evidență feedback-ul, participarea la luarea deciziilor, gradul de autonomie în muncă. Lipsa acestor resurse corelează semnificativ cu toate componentele sindromului *burnout* [98].

Ce ține de *specificul ocupațional*, studiile demonstrează că contactul intens și emoțional solicitant cu clienții, specific profesiilor sociale, constituie un factor major al *burnout*-ului, deși mai puțin semnificativ comparativ cu caracteristicile generale ale muncii (volum excesiv de muncă, termeni restrânși, conflict de rol etc.) [185].

Caracteristicile organizaționale au devenit obiect al cercetărilor ca urmare a lărgirii cadrului contextual în care se desfășoară activitatea de muncă. Activitatea de muncă se desfășoară, de regulă, într-un cadru organizațional mai larg, care implică ierarhii administrative, reguli operaționale, resurse, spații etc. distribuite conform valorilor organizaționale implicite. Cercetările au scos în evidență rolul important al valorilor organizaționale implicite în formarea atitudinilor emoționale și cognitive ale angajaților față de munca sa [104, 129]. Contextul organizațional depinde de tendințele sociale, culturale și economice externe, care determină necesitatea producerii unor transformări organizaționale majore, cum ar fi comasarea, reducerea, optimizarea etc. instituțiilor. În asemenea condiții angajații sunt nevoiți să investească mai mult în termeni de

efort, timp, competență, obținând în schimb mai puțin în termeni de oportunități de creștere profesională, stabilitate și siguranță a locului de muncă, angajare pe termen nelimitat ș.a. Schimbul social inechitabil, acompaniat de politici de cadre și decizii ineficiente, creează contexte favorizante dezvoltării sindromului *burnout*.

În continuare vom analiza factorii individuali ai *burnout-ului*. Studiile relevă o corelație mai puțin semnificativă dintre *factorii individuali* și componentele *burnout-ului* comparativ cu factorii situaționali, confirmând astfel afirmația C. Maslach et al. despre natura socială și nu individuală a fenomenului în cauză [162].

Printre *variabilele demografice mai intens* studiate se regăsesc vârsta, genul, starea familială și nivelul de studii. Cercetările realizate de I. Friedman, V. Gonzalez-Roma ș.a., au identificat o corelație inversă dintre vârstă și *burnout*, demonstrând astfel riscul de *burnout* mai înalt la tinerii aflați la debutul carierei [115, 120]. B. E. Opeł a constatat un nivel mai înalt de *burnout* la cei de vârstă 30-35 ani, după care se atestă o descreștere la vârsta adultă mijlocie și o nouă creștere la vârsta de 60 ani [64]. Autori precum C. Maslach, M. Leiter consideră că asemenea date trebuie interpretate cu precauție, deoarece în profesie rămân „supraviețuitorii”, iar cei „arși” abandonează profesia la o etapă mai timpurie [162]. Cercetarea dinamicii dezvoltării *burnout-ului* de-a lungul anilor necesită studii longitudinale, care sunt prea puține pentru a trage concluzii concludente.

Genul nu se atestă ca factor semnificativ, deși unele cercetări demonstrează că femeile atestă un nivel mai înalt de *burnout* comparativ cu bărbații, îndeosebi pe componenta epuizării, pe când bărbații înregistrează scoruri mai ridicate pe scala depersonalizării sau cinism [21, 56, 107]. După C. Maslach asemenea rezultate trebuie analizate prin prisma stereotipurilor gender, deoarece ele pot reflecta diferențierea slabă dintre gen și specificul profesiei, astfel încât nu genul, ci specificul ocupațional poate determina componenta mai accentuată a *burnout-ului* (e. g. ofițerii de poliție, în majoritate bărbați, sau asistentele medicale, de regulă femei) [162].

Studiile privind raportul dintre starea familială și *burnout* demonstrează că persoanele necăsătorite, îndeosebi bărbații, sunt mai vulnerabile la *burnout* comparativ cu cele căsătorite sau divorțate [85]. Se atestă, de asemenea, o corelație pozitivă dintre nivelul studiilor și *burnout*, rezultatele fiind explicate prin faptul că persoanele cu studii mai avansate dețin, de regulă, posturi de răspundere, care implică mai mult stres sau prin așteptările mai mari în privința serviciului și trăirilor intense de stres în cazul nerealizării lor [86, 141].

Dintre trăsăturile de personalitate, care predispun sindromului *burnout* sunt indicate nivelul scăzut de reziliență (manifestat prin gradul de implicare în activități cotidiene, deținerea controlului asupra evenimentelor, deschidere spre schimbări) și locul controlului extern [88, 93].

Ce ține de stilul individual de coping, persoanele cu scoruri înalte la *burnout* preferă strategiile coping-ului de evitare, pe când cele neafectate adoptă strategii active de înfruntare [137].

Cercetările cu aplicarea testului *Big Five* au demonstrat o corelație semnificativă dintre *neurotism* și *burnout* [64, 180, 200]. Alte studii atestă corelații semnificative dintre *burnout* și *Tipul A* de comportament (competitivitate, ostilitate, ritm alert de viață, trebuință excesivă de control), precum și tipul *afectiv* (după tipologia lui C. Yung), care este mai predispus *burnout-ului* (pe scala *cinism*) comparativ cu *tipul reflexiv* [107, 185].

Cea de a treia subcomponentă din categoria *factorilor individuali* se referă la *atitudinile* angajatului față de munca sa. Se presupune că așteptările prea mari vis-a-vis de activitatea de muncă (muncă interesantă, creativă, promovări în carieră etc.) reprezintă un factor de risc la *burnout*, deoarece determinând individul să muncească din greu, poate induce starea de epuizare și cinism în cazul nerealizării scopului râvnit. După C. Maslach testarea unor asemenea ipoteze necesită studii longitudinale cu măsurări repetate [162].

Cercetările din ultimul deceniu sunt preponderent fundamentate pe modele teoretice complexe, în care sunt reflectate ambele categorii de factori (individuali și situaționali), evitând abordarea lor separată. În psihologie majoritatea fenomenelor (comportamentelor) sunt explicate din perspectiva interacțiunii *persoană - mediu*, în particular a congruenței dintre ele. În această ordine de idei modelul teoretic al *congruenței dintre muncă și persoană (job-person fit)* creează un cadru solid pentru explicarea fenomenului *burnout*. Spre deosebire de lucrările mai timpurii, fundamentate pe modele similare de potrivire dintre muncă și persoană [112], studiile recente largesc conținutul conceptelor *personalitate* și *muncă* [129, 154]. În conceptualizările anterioare se operează preponderent cu noțiunea integratoare de *personalitate*, și nu cu noțiuni precum *emoții*, *motivație*, *reacție la stres*, pe când *munca* se definește în special prin sarcini specifice de muncă și nu prin contextul organizațional mai larg. La fel stau lucrurile și cu noțiunea de *potrivire/congruență* focalizată pe asemenea efecte rezultante precum alegerea profesiei și a organizației sau pe aspectul adaptării la locul de muncă a noilor angajați. Deoarece *burnout*-ul se prezintă ca un fenomen tardiv în apariția sa, doar după acumularea anumitei experiențe în muncă și trăirii stării de incongruență cu ea, această abordare devine limitativă. În viziunea C. Maslach, paradigma potrivirii „*persoană-muncă*” trebuie lărgită și transformată în una mai complexă cum ar fi „*persoană plasată în contextul muncii*” [162].

Pentru soluționarea sarcinii propuse, cercetătorii M. Leiter și C. Maslach au elaborat *modelul teoretic al congruenței dintre persoană și șase arii în activitatea de muncă* [161]. Potrivit autorilor, cu cât mai mare este gradul de incongruență cu atât mai mare este riscul dezvoltării sindromului *burnout*, respectiv, cu cât mai mare este gradul de congruență cu atât mai înalt este

angajamentul în muncă (antipod al sindromului *burnout*), astfel *burnout-ului* revenindu-i un rol mediator dintre gradul de congruență și *dedicație, satisfacție, performanță în muncă*. Un alt avantaj al modelului constă în sistematizarea multitudinii factorilor situaționali în șase arii cheie ale activității de muncă, și anume: *volumul de muncă, controlul, recompensa, comunitatea, justiția și valorile*, pe care pe propunem să le analizăm în continuare.

Incongruența în aria *volumul de muncă* este generată de necesitatea realizării unui volum excesiv de sarcini în termeni restrânși și cu resurse limitate, fapt care poate provoca epuizarea ireversibilă a energiei angajatului. Lipsa pregătirii necesare sau atracției pentru realizarea sarcinilor de muncă poate condiționa apariția incongruenței, chiar și în cazul unui volum rezonabil de sarcini. Aspectul emoțional al muncii apare deosebit de extenuant când în virtutea funcției ocupate angajatul este nevoit să exteriorizeze emoții opuse celor real trăite. Studiile demonstrează că volumul excesiv de muncă corelează direct cu dimensiunea *epuizare* și este un factor mediator pentru dimensiunile *depersonalizare și realizări personale reduse ale burnout-ului* [93, 180]. Totodată, un volum de muncă sustenabil menține și dezvoltă competențele profesionale, deschide noi oportunități, sporește gradul angajamentului în muncă, prevenind în asemenea mod riscul sindromului *burnout* [154].

Aria *controlului în activitatea de muncă* presupune percepția angajatului a capacității proprii de a influența deciziile ce țin de munca pe care o desfășoară, de a accesa resursele necesare pentru realizarea eficientă a sarcinilor atribuite și dispune de autonomie în muncă. Aria *controlului* corelează cu dimensiunea *realizărilor personale reduse* ale sindromului *burnout*. Incongruența în această arie apare și se dezvoltă atunci când gradul responsabilității pentru rezultatul muncii depășește gradul autorizării deținute de angajat. O altă cauză a incongruenței în *aria controlului* o constituie *conflictul de rol*, condiționat de subordonarea multiplă a angajatului și caracterul contradictoriu al cerințelor pe care superiorii de diverse niveluri i le înaintează sau situația când rolul profesional, preferat de angajat, contravine unor aspecte importante ale muncii, cum ar fi așteptările superiorilor, cerințele clienților, constrângerile de ordin etic, normele profesionale etc. Astfel, angajatul își pierde capacitatea de a decide asupra procedurilor de muncă și alege cursul acțiunilor sale.

Studiile demonstrează că atragerea angajaților în procesul de luare a deciziilor organizaționale sporește responsabilitatea lor față de rezultatele muncii și dedicația în muncă, asigură utilizarea mai eficientă a cunoștințelor și experiențelor personale în grupul de muncă. Cercetările scot în evidență asocierea semnificativă dintre participarea la luarea deciziilor și *burnout* pe scalele *epuizării și realizărilor în muncă* [91, 150, 151].

Recompensa/retribuirea muncii este o arie a activității de muncă în care incongruența se resimte ca urmare a unei remunerări, sociale sau materiale, nepotrivite așteptărilor. Lipsa recompensei adecvate și aprecierii muncii de către colegi, administrație, beneficiarii serviciilor, devalorizează persoana și munca ei. Potrivit studiilor, aria *recompensei* corelează semnificativ cu dimensiunea *reducerii realizărilor în muncă* a sindromului *burnout* [93, 161]. Studiile privind rolul recompensei intrinseci, și anume a sentimentului mândriei de valoare sau calitatea muncii realizate, demonstrează semnificația ei la fel de înaltă ca și a remunerării financiare sau sociale și asocierea puternică cu sindromul *burnout* [90].

Comunitatea ca arie a activității de muncă, prevede interacțiunile sociale ce au loc în cadrul ei, și anume: relațiile de susținere reciprocă, de simpatie/apropiere și cele conflictuale, precum și capacitatea de a coopera, a lucra în echipă. Cercetările acordă o atenție deosebită factorilor, precum susținerea din partea colegilor, administrației, familiei [93, 123, 160]. Aceste studii au demonstrat relaționarea mai puternică a variabilei *susținerea administrației* cu dimensiunea *epuizării*, scoțând în evidență influența administrației asupra volumului de muncă atribuit angajaților. Variabila *susținerea colegilor* relaționează mai semnificativ cu dimensiunea *realizărilor în muncă*, fapt ce relevă importanța aprecierii competenței profesionale a angajatului de către colegi. Un impact deosebit de distructiv asupra sentimentului comunității este produs de conflictele cronicizate și nesoluționate, care perpetuează stări de anxietate, frustrare, ostilitate și reduc din probabilitatea instituirii unui climat de susținere socială.

Justețea, o altă arie a activității de muncă, reprezintă percepția angajaților asupra corectitudinii deciziilor adoptate și respectului manifestat față de ei. Sentimentul înjusteței apare ca urmare a distribuirii inegale a volumului de muncă și remunerării (justețea distributivă), înșelăciunilor, evaluărilor și promovărilor nejuste. Justețea procedurilor organizaționale (justețea procedurală) este un indicator al locului pe care-l ocupă angajatul în comunitate. Sentimentul de înstrăinare este resimțit de el în cazurile luării unor decizii incorecte, superficiale și jenante. Studiile fundamentate pe modelele teoretice ale *echității sociale*, *justiției organizaționale* și *echilibrului dintre efortul investit și rezultatul obținut* [189] demonstrează că lipsa reciprocității sau echilibrului în actul schimbului social sunt factori predictivi ai sindromului *burnout* [74, 182]. Angajații, managerii cărora sunt apreciați ca susținători și protectori, percep schimbările instituționale, chiar și cele nepopulare, ca fiind pozitive și în binele întregii organizații [152]. Sentimentul înjusteței provoacă starea de epuizare emoțională și cinism [161].

Aria valorilor reprezintă idealurile angajatului și motivele, care l-au determinat în alegerea profesiei. Conflictul dintre valorile personale și cele instituționale sau dintre valorile instituționale declarate și cele reale (e. g., servicii de calitate la nivel declarativ și economisirea drastică a

resurselor în realitate), creează contexte în care angajatul este pus în fața alegerii dintre ceea cum dorește să-și facă munca și cum este nevoit să o facă. Cu cât mai mare este discrepanța dintre valorile personale și cele instituționale, cu atât mai mare este suferința cauzată de conflictul de valori, iar pentru reducerea tensiunii resimțite angajatul fie părăsește instituția, fie se conformează așteptărilor instituționale și realităților mediului ocupațional. Studiile relevă rolul cheie al conflictului de valori în dezvoltarea sindromului *burnout* pe toate trei dimensiuni [152].

O direcție de perspectivă a cercetărilor se referă la identificarea diferențelor individuale determinate de importanța pe care angajatul o atribuie fiecăreia din *ariile* specificate. De exemplu, unii angajați atribuie o importanță mai mare *recompensei* comparativ cu *valorile*, respectiv o recompensă insuficientă îi va afecta mai puternic comparativ cu conflictul de valori. Nu mai puțin importantă se arată problema identificării pragului de toleranță a angajatului pentru starea de incongruență, care poate depinde atât de aria specifică, cât și de configurația celorlalte arii. De exemplu, angajații pot suporta mai ușor un volum excesiv de muncă în cazul când sunt bine remunerați, apreciați, se bucură de susținerea colegilor, percep rostul și valoarea muncii sale etc. [161].

Modelul congruenței dintre persoană și șase arii a activității în muncă a stat la baza elaborării instrumentului de măsurare *Scala Ariilor Muncii (Work Life Areas Scale)*, care permite identificarea/diagnosticarea stării lucrurilor în organizație în vederea realizării programelor de intervenție țintite exact asupra ariei problemă.

O atare prezentare structurată a domeniului organizațional deschide noi perspective de colaborare strânsă între cercetător și practicieni. În opinia unanimă a cercetătorilor consacrați (C. Maslach, M. Leiter, W. Schaufelli), accentele în studierea fenomenului *burnout* trebuie plasate în primul rând pe cadrul instituțional și social mai larg în care se desfășoară activitatea de muncă, având drept scop identificarea soluțiilor optime anume la aceste niveluri, după care și la nivel de persoană [164].

Contextul social din Republica Moldova, marcat de o perioadă îndelungată de instabilitate și incertitudine, condiționează apariția anumitor fenomene specifice la nivelurile micro-, mezo- și macrosocial. În cercetarea de față ne propunem să luăm în calcul factorul instabilității sociale, chintesența căreia, în opinia psihologului rus Г. М. Андреева, este constituită din disonanța transformărilor sociale și schimbarea orientărilor și tempoului acestora, precum și radicalitatea diferită a lor în diverse domenii sociale [51].

Din cele expuse mai sus, putem concluziona următoarele:

1. Studiile au scos în evidență un spectru larg de factori, grupați, de regulă, în două categorii majore: (1) factori situaționali, constituiți din caracteristicile activității de muncă, specificul

ocupational și caracteristicile organizaționale; (2) factori individuali, constituiți din caracteristicile demografice, trăsăturile de personalitate și atitudinile față de muncă. Factorii situaționali atestă o corelație mai puternică cu aspectele *burnout-ului* comparativ cu factorii individuali. Printre factorii individuali, studiați mai intens în faza timpurie (*descriptivă*) a cercetărilor, se regăsesc neurotismul, comportamentul de tip A, strategiile coping-ului de evitare, tipul afectiv de personalitate, așteptările prea mari față de activitatea de muncă. Vârsta, ca variabilă demografică, înregistrează o corelație negativă cu *burnout-ul*, pe când nivelul studiilor corelează pozitiv cu acesta. *Epuizarea emoțională* este mai accentuată la femei, iar *cinismul* la bărbați. Dintre factorii situaționali, studiați preponderent în faza empirică a cercetărilor, se pun în evidență volumul excesiv de muncă, conflictul de rol, ambiguitatea rolului, contactul intens și emoțional solicitant cu clienții, lipsa susținerii din partea colegilor și administrației, remunerarea insuficientă, lipsa recunoștinței, deciziile și politicile de cadre ineficiente.

2. Trecerea la noua paradigmă de abordare a fenomenului *burnout* a determinat necesitatea studierii factorilor *burnout* din perspectiva *modelului congruenței între persoană și mediul în care se desfășoară munca*. Modelul specifică șase arii ale activității de muncă în care poate apărea sentimentul incongruenței cu munca, și anume: *volumul de muncă, percepția deținerii controlului, recompensa, comunitatea, justiția și valorile*. Gradul înalt de incongruență sporește riscul dezvoltării sindromului *burnout*. Instabilitatea socială, trăsătură definitorie a unei societăți în tranziție, atribuie fenomenului *burnout* un caracter mai dramatic.

1.3. Specificul manifestării sindromului *burnout* în activitatea profesională a cadrului didactic școlar

Scopul acestui subcapitol constă în analizarea specificului manifestării sindromului *burnout* la cadrele didactice școlare (CDS). În determinarea și argumentarea scopului propus am reieșit din caracterul stresogen și emoțional solicitant al profesiei, accentuat de situația precară din învățământul preuniversitar. Condițiile inadecvate și salariile neatractive constituie impedimente majore în atragerea și reținerea în profesie a cadrelor tinere. Vârsta medie și vechimea în muncă a CDS atestă o creștere continuă (în 2016/17 numărul CDS cu vechime în muncă de până la 2 ani a constituit 1562, iar celor cu vechime de 2-5 ani a atins cifra de 1816 versus 16640 persoane cu vechime de peste 20 ani). CDS cu o vechime în muncă de peste 20 ani au constituit 57,9 % din numărul total al lor. În anul de studii 2015-2016 în instituțiile de învățământ primar și secundar general de zi și-au desfășurat activitatea didactică 29,6 mii de persoane sau cu 3,9 % mai puțin comparativ cu anul de studii precedent. Anul de studii 2018-2019 a debutat cu un deficit de 2000 CDS [8].

Acest demers conține descrierea specificului manifestării sindromului *burnout* al CDȘ și consecințelor acestuia la nivel de persoană și nivel organizațional, urmată de analiza factorilor determinanți, grupați în factori de ordin personal și factori situaționali. Factorii de ordin personal sunt redați, luând în calcul aspectul emoțional și motivațional al activității didactice, iar cei situaționali, fiind structurați pe trei niveluri: (1) clasă, (2) școală și (3) social. Capitolul conține abordarea strategiilor de intervenție pentru prevenirea și depășirea sindromului *burnout*.

Activitatea profesională a CDȘ este un subiect dintre cele mai intens studiate din perspectiva stresului ocupațional și sindromului *burnout*. Potrivit studiilor, CDȘ se clasează pe primele poziții în privința incidenței și intensității manifestării *burnout-ului* [115].

Cercetarea *burnout-ului* CDȘ capătă o importanță deosebită datorită efectelor negative asupra sănătății, motivației, satisfacției în muncă și repercusiunilor de aceeași valență asupra comportamentului și calității însușirii cunoștințelor de către elevi [3, 80, 172]. După C. Maslach și M. Leiter, vulnerabilitatea înaltă a CDȘ la stres și *burnout* este condiționată de complexitatea problemelor cu care ei se confruntă zi de zi [160]. Cerințele înalte și responsabilitățile mari pe care le poartă, sunt adesea acompaniate de o infrastructură săracă, lipsă a susținerii din partea părinților, colegilor și administrației, toate acestea în ansamblu sporind riscul dezvoltării *burnout-ului* [77, 79, 190].

CDȘ își descriu starea de *epuizare* în termeni de oboseală, treptat instituită odată cu secarea energiei emoționale. *Depersonalizarea*, care presupune atitudinea cinică față de elevi, părinți și munca didactică per se, se manifestă prin recurgere la etichetări umilitoare, generalizări, indiferență și comportament distant. *Percepția realizărilor personale reduse* se manifestă prin sentimentul incapacității proprii de a contribui la dezvoltarea elevilor săi [163]. Cadrelor didactice afectate de *burnout* le sunt proprii izbucnirile intense de furie, stările de anxietate, surmenaj, depresie, apatie, sentimentul pronunțat de vină etc. În plan profesional se atestă o scădere a eficienței în realizarea sarcinilor educaționale, rigiditate și inflexibilitate în raport cu elevii, lipsă a exigenței față de cunoștințele elevilor și propria dezvoltare profesională, toleranță redusă la problemele disciplinare ale elevilor [115, 142].

Studiile demonstrează că fenomenul *burnout* în activitatea pedagogică se manifestă mai dramatic comparativ cu alte profesii sociale [146]. Efectele negative ale *burnout-ului* se fac vădite, atât în plan extern, cât și intern. În plan extern acestea se concretizează în insuficiență acută și fluctuație înaltă de cadre didactice în școli [15, 27, 43, 191]. În plan intern, extenuarea resimțită de cei rămași în profesie condiționează scăderea treptată a eficienței în muncă și instaurarea stării de *burnout* cu consecințe negative asupra clasei de elevi și școlii per ansamblu [5, 173].

Studiile realizate de Organizația Internațională a Muncii în comun cu UNESCO arată că 25% - 33% din CDS sunt semnificativ afectați de stres. În Germania mai puțin de 10% din CDS rămân în profesie până la vârsta de pensionare, iar în Marea Britanie numărul celor plecați din profesie este mai mare decât a celor rămași până la vârsta de pensionare [168].

Fenomenul *burnout* al CDS poate fi înțeles în deplină măsură, doar fiind analizat din mai multe perspective. În acest sens devine imperativ să pătrundem în specificul activității didactice, să analizăm contextul socio-cultural în care funcționează sistemul educațional și așteptările societății față de produsul educațional în termeni de performanță a elevilor, performanță profesională a CDS și funcționare eficientă a instituțiilor educaționale.

În demersul științific de față ne propunem să analizăm fenomenul *burnout* al CDS din perspectiva abordării multinivelare a fenomenelor sociale, și anume a nivelurilor micro-, mezo și macrosocial. La nivel microsocial, care vizează personalitatea CDS, vom analiza factorii de ordin individual ai sindromului *burnout*, luând în considerație specificul emoțional și motivațional al activității didactice. La nivel mezo- și macrosocial vom analiza factorii situaționali, care derivă atât din mediul organizațional nemijlocit, cât și din contextul socio-economic mai larg în care activează CDS, vizând în mod deosebit reformele educaționale. Numeroase studii atestă o creștere a incidenței sindromului *burnout* în rândul CDS odată cu inițierea și implementarea reformelor educaționale [117, 130]. Sistemul de învățământ pe parcursul ultimelor trei decenii se află în continuă reformare. Reformele, mult prea frecvente, se suprapun adesea în timp, lipsindu-i pe pedagogi de timpul necesar bunei asimilări și adaptări la noile condiții [157, 193].

Din perspectiva abordării psihologice a fenomenelor sociale „vina” pentru *burnout* este atribuită victimei acestui sindrom, iar soluția constă în dezvoltarea capacității de coping [71, 109, 176]. Aceeași perspectivă de abordare enunță că „... stresul și *burnout-ul* rezultă din aprecierea subiectivă a cerințelor în muncă și condițiilor de muncă raportate la resursele de care dispune persoana, precum și la acea cotă parte a lor pe care persoana este dispusă să o investească în activitatea de muncă” [197, p. 195].

Spre deosebire de abordarea psihologică a *burnout-ului*, axată exclusiv pe dimensiunea epuizării emoționale, abordarea psihosocială reflectă fenomenul integral pe toate trei dimensiuni. Din această perspectivă, *burnout-ul*, definit drept formă de înstrăinare de rolul profesional, este determinat de impactul conjugat al izolării, pierderii sensului și autorității, lipsei cadrului normativ, se prezintă ca consecință a factorilor situaționali și poate fi depășit, mai degrabă prin ajustări la nivel de organizație, decât prin strategii individuale de coping [104, 149, 187]. Factori majori de stres în munca pedagogică sunt identificați elevii nemotivați și necesitatea menținerii disciplinei în clasă, volumul mare de muncă și termenii restrânși, reformele frecvente, evaluările

la care sunt supuși, relațiile cu colegii, părinții și administrația, conflictul de rol și ambiguitatea rolului, condițiile de muncă inadecvate [77, 146].

Cercetările axate pe factorii personali ai sindromul *burnout* al CDȘ au vizat un spectru larg de variabile, precum cele demografice (vârsta, genul, starea familială, nivelul studiilor), motivația, autoeficiența, stima de sine, trăsăturile de personalitate, strategiile de coping, controlul emoțiilor etc. [2, 86, 102, 169, 200].

Cu referire la variabilele demografice studiile atestă scoruri mai ridicate la femei pe scala *epuizării emoționale* și *realizărilor personale*, și scoruri mai ridicate la bărbați pe scala *depersonalizării* sau *cinismului*, fapt care se manifestă prin atitudinea negativă mai accentuată a lor față de elevi [187]. Rezultatele cercetărilor privind asocierea dintre vârstă/vechime în muncă și sindromul *burnout* poartă un caracter contradictoriu și diferă în funcție de regiune/țară și contextul socio-cultural. Odată cu înaintarea în vârstă și creșterea vechimii în muncă se atestă o accentuare a stării de *burnout*, scorurile fiind mai ridicate la vârsta de 36-46 ani, după care se atestă o dinamică inversă [75, 157, 115]. În Rusia scoruri înalte de *burnout* sunt înregistrate de CDȘ în primii trei ani de activitate și de cei cu vechime de 10 – 15 ani [53, 56, 64]. CDȘ cu studii mai avansate atestă un nivel mai înalt al *burnout-ului*, fapt explicat prin așteptările mai mari vis-a-vis de posibilitatea avansării în carieră [117].

Stima de sine profesional sau, în accepțiune mai largă, conceptul de *sine profesional* este un factor critic al sindromului *burnout*. Conceptul de *sine* reprezintă autoaprecierea generală a calităților și abilităților personale, iar CDȘ cu conceptul de *sine profesional* negativ se percep incompetenți în plan profesional, puțin capabili să gestioneze clasa de elevi și nesatisfăcuți în muncă [108, 116].

Un factor de ordin personal de mare interes constituie *percepția propriei eficiențe* (*autoeficiența*), definită drept credința CDȘ referitor la capacitatea proprie de a influența rezultatele elevilor săi [198]. După M. Leiter, *burnout-ul* reprezintă o criză a sentimentului propriei eficiențe [153], iar G. Cherniss scoate în evidență rolul semnificativ al autoeficienței profesionale în etiologia și reducerea stării de *burnout* [91]. Există două modalități de abordare a *autoeficienței* CDȘ, prima făcând referire la conceptul *locului controlului* (J. Rotter), cea de a doua la conceptul *autoeficienței* (A. Bandura) [194].

În baza distincției dintre *locul controlului intern* și cel *extern*, se prezumă că CDȘ cu sentiment dezvoltat al autoeficienței este încrezut că rezultatele academice și comportamentul elevilor depinde și pot fi influențate de sistemul educațional. Respectiv, CDȘ cu *autoeficiența scăzută* este încrezut că factorii externi învățării, precum mediul familial și aptitudinile elevilor, sunt mai influenți în comparație cu influența exercitată de cadrele didactice [124].

În accepțiunea lui A. Bandura, „... autoeficiența constituie credința persoanei în propria capacitate de a-și organiza și realiza acțiunile în vederea atingerii scopurilor propuse” [81, p. 3]. În baza acestui concept, *autoeficiența CDȘ* este definită drept credința acestuia în propria abilitate de a planifica, organiza și realiza activitățile necesare în vederea atingerii scopurilor educaționale propuse [190].

Rezultatele cercetărilor atestă corelații semnificative dintre *autoeficiență* și *sindromul burnout* [106, 190]. Există mai multe explicații cu referire la asocierea acestor două variabile, una dintre ele fundamentată pe ideea că, autoeficiența scăzută este un factor determinant al sindromului *burnout* [81, 106]. De exemplu, neîncrederea CDȘ în propria capacitate de a gestiona clasa de elevi crește nivelul stresului ocupațional și condiționează apariția sindromului *burnout* [83].

Un alt factor de interes major constituie *motivația CDȘ* ca indicator al *nivelului satisfacției în muncă* și *burnout*. Motivația CDȘ depinde de prezența sau absența factorilor care condiționează gradul de satisfacție a trebuințelor lor. Motivația CDȘ este abordată din perspectiva *modelului nesatisfacerii trebuințelor*, elaborat de M. Porter în baza modelului *ierarhic al trebuințelor* umane (A. Maslow) și transpus în context școlar de către F. Trusty, F. Carver și T. Sergiovanni [după 72]. Modelul lui M. Porter include cinci categorii de trebuințe, dintre care patru preluate din modelul lui A. Maslow, și anume trebuința de siguranță, trebuințele sociale de afiliere, stimă și autoactualizare, fiind totodată exclusă categoria trebuințelor fiziologice și introdusă categoria trebuinței de autonomie. Aceste modificări sunt justificate prin faptul că munca în organizațiile profesionale asigură satisfacția trebuințelor fiziologice, iar trebuința în autonomie sau, altfel, trebuința de a controla mediul, devine deosebit de importantă în cadrul acestor organizații. Aceste cinci categorii de trebuințe în activitatea pedagogică sunt specificate în felul următor: (1) *siguranța* se referă la trebuința CDȘ în surse financiare, înlesniri și loc de muncă stabil; (2) *trebuințele sociale* de afiliere se referă la trebuința de a fi acceptat, trebuința de apartenență, prietenie, incluziune în grupurile profesionale formale și neformale; (3) *stima* sau *respectul* presupune trebuința de respect și autorespect ca persoană și ca profesionist; (4) *autonomia* se referă la trebuința în autoritate, control și influență asupra mediului educațional; (5) *autoactualizarea* constituie trebuința de succes în plan personal și profesional, realizare a potențialului propriu și satisfacție profesională [ibidem].

Satisfacerea insuficientă a trebuințelor enumerate (diferența dintre nivelul real și cel dorit de satisfacere) provoacă creșterea nivelului insatisfacției în muncă și reduce nivelul motivației. Primele două categorii de trebuințe (de siguranță și cele sociale) vizează condițiile de muncă, fiind considerate drept surse generatoare de insatisfacție în muncă, celelalte trei categorii (autonomie, respect și autoactualizare) se atribuie activității profesionale *per se* și sunt surse generatoare a

satisfacției în muncă. Satisfacerea trebuinței în siguranță și celor sociale, deși contribuie la reducerea nivelului de insatisfacție în muncă, au un potențial motivațional mai slab în comparație cu trebuințele de respect, autonomie și autoactualizare, acestea fiind niște factori motivaționali prin definiție. Nesatisfacerea trebuințelor de autoactualizare și respect sunt factori predictivi pentru toate trei dimensiuni ale *burnout-ului*. Satisfacerea trebuințelor în siguranță și celor sociale pot reduce din gradul de insatisfacție în muncă, însă nu asigură creșterea *angajamentului* și *dedicației* în muncă [72, 116].

Așteptările față de cariera didactică se atestă ca factor influent al motivației CDȘ. Potrivit studiilor, profesorii, care au optat din prima pentru facultatea pedagogică, demonstrează o motivație mai puternică pentru cunoaștere și dezvoltare profesională, sunt mai rezilienți la stres și *burnout* comparativ cu cei, care au preferat alte facultăți (medicină, drept etc) decât cea pedagogică. În opinia lor munca pedagogului este o vocație și implică învățare continuă pe parcursul întregii vieți, fapt ce le determină interesul pentru diverse programe, stagieri, schimb de experiență și alte forme de dezvoltare profesională [197]. În contextul actual al Republicii Moldova, majoritatea tinerilor optează pentru facultățile pedagogice ca alternativă a nereușitei de admitere la facultatea primei lor alegeri. Din aceste constatări putem presupune o motivație slabă a acestor tineri de a îmbrățișa în viitor profesia aleasă și a păși pragul școlii.

Aspectul emoțional al activității didactice reprezintă un subiect important, dar mai puțin studiat în raport cu *burnout-ul*. Emoțiile, la fel ca cognițiile și motivația, reprezintă o categorie de bază a proceselor psihice [89, 167], din care cauză cercetarea aspectului emoțional al muncii pedagogului devine esențială pentru înțelegerea personalității acestuia și stării lui de bine profesional [192].

Dintre trăirile pozitive cel mai frecvent discutate în literatura pedagogică se atestă dragostea și grija. Studiile demonstrează că sursa majoră a plăcerii pentru CDȘ o constituie elevii, care învață și înregistrează progrese [131, 192], precum și activitatea didactică per se [192, 197]. Pedagogii relatează despre bucuria, satisfacția și mândria pe care le trăiesc atunci când foștii elevi vin să-i viziteze, părinții manifestă responsabilitate și-i susțin în eforturile depuse, colegii sunt suportivi, iar ei reușesc să facă față tuturor sarcinilor [131, 89].

Dintre trăirile negative menționate mai des sunt frustrarea și mânia [192], determinate în principal de problemele disciplinare și nerespectarea regulilor de către elevi, nedorința colegilor de a coopera, comportamentul neadecvat, neglijent și iresponsabil al părinților [147]. Anxietatea este o altă trăire negativă frecvent menționată de CDȘ, îndeosebi la debutul carierei [52, 53, 70].

În studierea raportului dintre trăirile emoționale și sindromul *burnout* trebuie luată în calcul funcția apreciativă a emoțiilor, deoarece de ea depinde intensitatea și valența trăirilor emoționale

[89]. Abilitatea CDȘ de a percepe trăirile emoționale proprii și ale celor din jur (elevilor, părinților, colegilor), de a le raționaliza, gestiona și utiliza eficient în munca sa, constituie un factor protector împotriva stresului și *burnout*-ului. În acest sens devin oportune programele educaționale de dezvoltare a competențelor emoționale.

Analiza multitudinii *factorilor situaționali* ai *burnout*-ului CDȘ vizează structurarea lor pe trei niveluri: clasă, instituție/școală și social, acestea fiind recunoscuți de marea majoritate a cercetătorilor drept principala sursă generatoare a fenomenului dat [108, 117, 188].

Printre factorii de stres și *burnout* la nivel de clasă se regăsesc numărul excesiv de elevi în clasă, cerințele înalte față de procesul de predare, treapta educațională și conținutul curriculumului, elevii nemotivați și cu probleme comportamentale, problemele psihologice ale copiilor din familii dezavantajate, părinții indiferenți față de viața școlară a propriilor copii sau, dimpotrivă, excesiv de preocupați și impertinenți, care contestează autoritatea CDȘ [157].

Factorii de stres și *burnout* la nivel de școală se referă la relațiile cu administrația și colegii, cultura organizațională, insuficiența de cadre didactice, lipsa oportunităților de avansare în carieră, volumul excesiv de documente formale, salariul mic etc. Studiile prezintă munca pedagogului ca una solitară, doar 13% din CDȘ consideră că administrația școlii, colegii, inspectoratul le acordă susținere, ajutor și sunt surse de motivație [ibidem]. Importanța susținerii și feedback-ului constructiv din partea colegilor și administrației este recunoscută și promovată prin politici guvernamentale în mai multe țări. De exemplu, în SUA este instituit un program de inițiere în profesie în cadrul căruia CDȘ debutant este ghidat timp de trei ani de un mentor (un pedagog cu experiență), care-l susține în rigoriile muncii pedagogice. Mai mult ca atât, CDȘ beneficiază de seminare tematice întocmite conform solicitărilor, de planificări în comun cu alte CDȘ, care predau discipline din aceeași arie curriculară sau la clase din acelaș an de studii. Scopul principal al programului vizează reducerea indicatorului *epuizării (uzurii)* cadrului didactic și asigurarea stării de bine profesional [118].

Un șir de studii vizează rolul stilului de conducere și relațiilor cu administrația. CDȘ în viziunea căroră directorul adoptă un stil colegial în luarea deciziilor și le acordă susținere, sunt mai puțin predispuse să dezvolte sindromul *burnout* [104, 123].

Reformele educaționale implementate în țările occidentale prevăd noi forme de organizare a activității didactice. Lucrul în echipă a CDȘ devine o formă de predare larg răspândită în școli. De exemplu, în școlile din Norvegia predarea este desfășurată parțial de o echipă de pedagogi, care-și asumă responsabilitatea pentru un grup mare de elevi, și parțial de unul sau doi, care sunt responsabili de grupuri mai mici [190]. Noile metode de predare scot în evidență importanța

cultivării climatului favorabil și relațiilor de susținere reciprocă în colectivul de muncă pentru asigurarea unei activități eficiente în echipă.

Factorii *burnout* de *nivel social* vizează în primul rând reformele educaționale, situația pe piața forței de muncă, indicatorii socio-economici etc. Deoarece reformele educaționale creează frecvent contexte catalizatoare de stres și *burnout*, guvernul SUA și cele ale altor state occidentale acordă o atenție deosebită impactului acestora asupra stării de bine profesional a CDS. Reformele în proces de derulare provoacă un interes sporit al cercetătorilor și agențiilor guvernamentale față de fenomenul *burnout* în activitatea didactică.

De exemplu, reforma educațională *No Child Left Behind* (din engl. „Nici un copil codaș”), inițiată în 2001 de guvernul SUA, și-a propus drept obiectiv atingerea competenței depline (100% din elevi) în citire și matematică către anul 2014, atribuind acestor discipline, denumite *High Stakes* (din engl. „discipline de miză mare”), un rol hotărâtor în evaluarea performanței instituției școlare per ansamblu cu alocarea categoriei respective. Rezultatele cercetărilor au demonstrat că CDS, care predau disciplinele „de miză mare” atestă un nivel semnificativ mai înalt de *burnout* comparativ cu cei, care predau alte discipline [130]. O explicație în acest sens vizează nivelul ridicat al stresului, pe care-l resimt ei din cauza responsabilităților mai mari care le revin. Ultima reformă educațională din SUA (*Common Core State Standards Initiative*), care prevede elaborarea și introducerea standardelor unice de învățare la matematică și litere, domină tot mai mult agenda cercetărilor fenomenului *burnout* din perspectiva noilor provocări care stau în fața CDS. Rolul cadrelor didactice în asigurarea succesului reformelor inițiate este crucial și nu trebuie subestimat, deoarece anume lor le revine responsabilitatea pentru performanța elevilor.

În contextul reformelor educaționale promovate în Republica Moldova, cercetarea condițiilor în care activează cadrul didactic din perspectiva riscurilor pentru dezvoltarea sindromului *burnout*, devine o sarcină imperativă. Sarcina științifică orientează spre scoaterea în evidență și analizarea acelor contextelor din cadrul reformelor, care catalizează starea de *burnout* al CDS, punând în pericol succesul implementării lor.

Dintre reformele educaționale menționăm reforma curriculară, inițiată în 1989 și care a parcurs cinci etape esențiale în implimentarea sa, ultima fiind începută în 2005. Fiecare etapă a marcat schimbări radicale ale sistemului educațional, pornind de la „deideologizarea și depolitizarea” programelor și manualelor școlare, introducerea noului sistem de notare a elevilor, crearea bazei legislative și conceptuale ale reformei sistemului de învățământ, ca în final (din 2009) să devină posibilă promovarea intensă a vectorului european în educație [23].

O altă reformă de amploare a fost inițiată în 2012 prin adoptarea *Strategiei de reformare structurală în educație*, sistemul educațional fiind calificat drept unul „supradimensionat”.

Reforma structurală a vizat mai multe obiective: optimizarea mărimii claselor, optimizarea rețelei școlare, reducerea personalului non-didactic și a pozițiilor vacante, sporirea flexibilității în relațiile de muncă în sector, extinderea formulei de finanțare per-capita și trecerea costurilor de protecție socială din domeniul învățământului pe principiul bazat pe veniturile familiei [22].

Odată cu introducerea Standardelor de competență profesională, aprobate în 2016, evaluarea și promovarea cadrelor didactice și celor de conducere din învățământ se face în bază de performanță. Standardele vin să asigure procedurile de angajare, evaluare și promovare a cadrelor didactice și celor de conducere doar în baza unor standarde de competență.

O adevărată provocare pentru sistemul educațional național a constituit-o trecerea la principiile incluziunii educaționale, care prevăd asigurarea șanselor egale tuturor copiilor de a frecventa aceeași școală și a învăța împreună cu semenii lor indiferent de capacitățile lor intelectuale sau fizice, de apartenența lor culturală, socială, etnică, rasială, religioasă. Educația incluzivă implică schimbarea infrastructurii școlii, introducerea postului de cadru didactic de sprijin, formarea inițială și continuă a cadrelor didactice competente să lucreze în contexte educaționale incluzive și să asigure o educație de calitate copiilor cu diverse categorii de CES.

Noile reforme, anunțate pentru anul 2018, vin cu noi solicitări față de CDS, creând contexte favorizante dezvoltării sindromului *burnout*. Reforma educațională, care vizează cinci aspecte concrete: 1) reforma curriculară; 2) debirocratizarea procesului de raportare; 3) repartizarea normei didactice; 4) reevaluarea procesului de optimizare a școlilor; 5) asigurarea mijloacelor financiare pentru cursurile de formare continuă, prevede măsuri salutare în sensul optimizării muncii pedagogului. Schimbarea conceptului temei pentru acasă prin reglementarea volumului (cel mult 1/3 din volumul materiei predate) și timpului alocat pentru pregătirea lor, este o nouă provocare pentru CDS, care-l determină să fie mai creativ în elaborarea sarcinilor stimulatoare învățării permanente și creative de către elevi, excluzând monotonia și repetitivitatea lor, și nici de cum nu presupune doar simpla lor excludere (la ciclul primar) sau simplificare (la cel gimnazial) în încercarea de a respecta normativele de timp alocate temelor pentru acasă.

Totuși, în pofida eforturilor consistente, sistemul educațional continuă să se confrunte cu un șir de probleme, cele mai stringente fiind nereușita creșterii ratelor de cuprindere în învățământul primar și gimnazial din mediul rural, imperfecțiunile mecanismelor de identificare, raportare și prevenire a abandonului școlar, scăderea gradului de mulțumire a cetățenilor de educația pe care copiii o primesc la școală și de activitatea conducerii în domeniul învățământului, subestimarea rolului meritocrației și persistența egalitarismului, uniformizarea excesivă a conținuturilor educației [22]. Se atestă, de asemenea, o variație majoră a ratei de elevi per cadru didactic și a numărului de elevi per clasă în diferite regiuni, ceea ce determină diferențe în volumul

de muncă al CDȘ, în funcție de localitatea în care este amplasată școala. Deși directorii dispun de un spectru larg de atribuții, totuși nivelul autonomiei lor în luarea deciziilor este redus, majoritatea deciziilor urmând să fie coordonate sau aprobate de către autoritățile locale [15].

Reformele, în marea sa majoritate, sunt impuse de „sus”, chiar dacă studiile demonstrează creșterea implicării și susținerii lor, fie și celor nepopulare, atunci când CDȘ sunt atrase în procesul elaborării și evaluării programelor educaționale noi, cu luarea în calcul a inițiativelor înaintate [199]. Noile programe educaționale le sunt adesea prezentate fără o argumentare a avantajelor acestora față de cele vechi, descurajând în asemenea mod efortul pe care urmează să-l depună CDȘ. Mai mult ca atât, efortul CDȘ este zădărnicit odată ce se constată ineficiența reformelor în derulare și „impunerea” unora noi [157].

Dorința de a abandona activitatea didactică este un simptom elocvent al sindromului *burnout*, totuși mulți pedagogi își continuă activitatea din lipsa alternativelor pentru angajare [141]. Astfel, situația socio-economică și cea de pe piața forței de muncă poate deveni o constrângere, care-i determină pe mulți pedagogi să rămână în profesie în pofida trăirilor negative provocate de starea de *burnout*. Constatările date au devenit argumente forte pentru elaborarea și implementarea programelor de depășire a sindromului *burnout*, atât de nivel organizațional, cât și individual.

Programele terapeutice la nivel de persoană, recomandate în cazurile de *burnout*, nu diferă în esență de cele pentru reducerea stresului. De regulă, ele prevăd tehnici de relaxare, meditația, practicarea sportului, identificarea surselor de satisfacție, managementul timpului, dezvoltarea abilităților de coping, crearea climatului de susținere etc. Totuși, cercetătorii pledează tot mai mult pentru o abordare diferențiată, și nu unitară, a sindromului *burnout*, reieșind din considerentul manifestării diferite a acestuia de la caz la caz [110, 171]. Potrivit lui I. Friedman, descrierea unitară a manifestării *burnout*-ului este o abordare simplistă a fenomenului și ignoră diferențele individuale [117].

În acest sens, B. Farber a propus o tipologie a *burnout*-ului cadrului didactic, prin care este redată diversitatea manifestării simptomelor la diferite persoane [110]. În baza experienței sale psihoterapeutice, autorul scoate în evidență trei tipuri de *burnout*, și anume: Frenetic/Clasic, Demotivat (Underchallenged) și Extenuat (Worn-out). Tipologia lui B. Farber oferă oportunitatea elaborării unor strategii terapeutice diferențiate pentru sindromul *burnout*. Potrivit autorului, strategiile psihoterapeutice trebuie să poarte un caracter integrativ, incluzând în sine elemente din psihoterapia cognitiv-comportamentală, cea psihodinamică, centrată pe persoană etc., dar în proporții diferite în funcție de profilul *burnout* individual. Deși, cercetătorii în unanimitate recunosc, că cea mai eficientă modalitate de prevenire și depășire a *burnout*-ului CDȘ o constituie

schimbarea în esență a modului de funcționare a școlii pentru a o face mai prietenoasă CDȘ și elevilor, este puțin probabil ca aceasta să se producă într-un viitor apropiat [110, 163, 165]. Până atunci însă psihoterapeuții și clinicienii vor fi în continuare solicitați să intervină în cazuri de *burnout*, iar eficiența lor va depinde de faptul recunosc ei sau nu varietatea manifestărilor *burnout*-ului și de potrivirea terapiilor naturii stresorilor cu care se confruntă persoana, individualității acestuia, experienței de viață, performanțelor atinse, aspirațiilor și trebuințelor atestate.

Sumarizarea surselor analizate ne orientează spre următoarele **concluzii**.

1. Activitatea profesională a CDȘ este unul din cele mai intens studiate subiecte din perspectiva stresului ocupațional și sindromului *burnout*. Potrivit studiilor, cadrele didactice se clasează pe primele poziții privind incidența și intensitatea manifestării *burnout*-ului. Manifestările specifice ale *burnout*-ului la CDȘ se prezintă în oboseală cronică, atitudine negativă față de elevi, colegi și activitatea didactică per se, percepție a ineficienței profesionale proprii și incapacității de a contribui la dezvoltarea elevilor săi.

2. Printre factorii individuali ai *burnout*-ului CDȘ, abordați din perspectiva psihologică, se regăsesc conceptul de *sine profesional* negativ, percepția autoeficienței reduse, lipsa motivației pentru propria dezvoltare profesională, abilitatea redusă de gestionare a emoțiilor. Abordarea psihosocială a factorilor *burnout*, mai comprehensivă comparativ cu cea psihologică, scoate în evidență rolul primar al factorilor situaționali relevanți activității didactice, precum numărul excesiv de elevi în clasă, cerințele înalte față de actul de predare, tipul și conținutul curriculumului, reușita slabă și problemele disciplinare ale elevilor, părinții indiferenți, dar și cei mult prea exigenți etc. Printre factori la nivel de școală se atestă lipsa susținerii din partea administrației și colegilor, cultura organizațională, insuficiența de cadre didactice, lipsa oportunităților de dezvoltare și avansare în carieră, volumul excesiv de documente formale, salariul mic etc. Factorii *burnout* de nivel social vizează reformele educaționale, situația pe piața forței de muncă, indicatorii socio-economici etc.

3. Strategiile de prevenire și depășire a sindromului *burnout* la nivel individual sunt similare celor indicate pentru stres. Intervențiile terapeutice de ultima oră sunt orientate spre diferențiere și individualizare, reieșind din particularitățile manifestării sindromului *burnout* la diverse persoane sau categorii profesionale. Un interes sporit în acest sens prezintă tipologia manifestării sindromului *burnout* la cadrul didactic școlar, care descrie trei profiluri *burnout*: Frenetic, Demotivat și Extenuat. În scopul creșterii eficienței și durabilității strategiilor de intervenție la nivel de persoană, este oportun de a le consolida prin programe de intervenție la nivel organizațional.

În concluzie, făcând referință la situația actuală din Republicii Moldova, caracterizată de instabilitate și reformare continuă, putem afirma că CDȘ se confruntă cu multiple provocări, care-i solicită un efort cognitiv și emoțional consistent. Discrepanța dintre condițiile reale și idealul profesional produce un efect demoralizator asupra identității profesionale a CDȘ. Strategiile ineficiente de depășire a actualei stări de incertitudine generează stres și creează contexte favorizante dezvoltării sindromului *burnout*. Solicitățile în muncă depășesc considerabil resursele disponibile, creând un dezechilibru nociv pentru sănătatea ocupațională și buna funcționare a CDȘ. Identificarea resurselor suplimentare, care ar susține cadrul didactic în fața cerințelor mereu crescânde în muncă, devine o sarcină deosebit de actuală. Problema adecvării resurselor la solicitările existente în munca pedagogică solicită o abordare sistemică și diferențiată a factorilor determinanți, luând în calcul atât contextul social și organizațional actual, cât și personalitatea cadrului didactic.

Aceste considerente au constituit argumente pentru realizarea cercetării experimentale a factorilor psihosociali, care condiționează apariția și dezvoltarea sindromului *burnout* al CDȘ.

Sindromul *burnout*, ca concept de bază în lucrarea de față, este definit drept stare de epuizare emoțională, cognitivă și fizică, provocată de dezechilibrul dintre resursele personale și cerințele în muncă, care se soldează cu dezangajarea treptată de sarcinile de muncă. Definiția se fundamentează pe *modelul bi-dimensional (Epuizare și Dezangajare) al burnout-ului*, propus de E. Demerouti și A. Bakker, utilizat pe larg în cercetările internaționale și acceptat drept unul fundamental în cercetarea de față.

Astfel se conturează **problema cercetării** de față care **derivă din** lipsa unui model integrator și a unei metodologii, care ar scoate în evidență spectrul specific al manifestărilor sindromului *burnout* la cadrele didactice școlare cu raportarea lor la factorii psihosociali care-l generează, precum și lipsa soluțiilor fezabile pentru creșterea rezilienței la *burnout* prin echilibrarea raportului dintre resursele personale și solicitările în muncă.

Drept **direcții de soluționare** a problemei de cercetare identificate se propun: (a) elaborarea de modele integratoare a factorilor psihosociali generatori de *burnout*, ținând cont de manifestările specifice ale *burnout*-ului la diverse categorii profesionale, (b) elaborarea programelor de intervenție ajustate specificului manifestării *burnout*-ului la diverse categorii profesionale.

Direcțiile trasate ne orientează spre următorul **scop al cercetării experimentale**: identificarea factorilor psihosociali ai sindromului *burnout* care condiționează instaurarea unui profil *burnout* specific cadrelor didactice școlare, precum și identificarea soluțiilor fezabile de creștere a rezilienței la *burnout* în condițiile actualelor transformări sociale.

Reieșind din problema enunțată, lucrarea s-a axat pe elaborarea și implementarea unui experiment psihologic la nivel de constatare, formare și verificare. Rezultatele experimentului de constatare au servit drept temei pentru desfășurarea experimentului formativ constituit dintr-un program de intervenție adresat cadrelor didactice care se confruntă cu sindromul *burnout*. Programul de intervenție este orientat spre creșterea rezilienței la *burnout* ca urmare a identificării, consolidării și valorificării resurselor individuale în activitatea profesională de zi cu zi.

1.4. Concluzii la Capitolul 1

În urma analizării literaturii de specialitate, axate pe problema sindromului *burnout* și specificului manifestării acestuia în activitatea pedagogică, formulăm următoarele concluzii orientative pentru demersul cercetării experimentale.

1. *Burnout* a devenit un fenomen caracteristic epocii postmoderne, marcate de ample transformări sociale, rapiditatea cărora determină necesitatea însușirii constante de către angajați a noilor tehnici și competențe în muncă pentru a face față imperativului timpului – „rezultativitate mai mare cu resurse mai puține”. Fenomenul, care actualmente a căpătat un caracter global, se manifestă ca stare de *epuizare emoțională*, *depersonalizare* și *percepție a realizărilor personale reduse*, ultimele două componente diferențiind-ul de conceptul de stres. Noile orientări metodologice, fundamentate pe principiile psihologiei pozitive, abordează *burnout-ul* ca antiteză a *angajamentului în muncă*, acesta fiind caracterizat prin vigoare, dedicație, implicare. Suedia și Olanda au recunoscut *burnout-ul* ca diagnostic medicală, demonstrând astfel preocuparea socială majoră față de fenomenul în cauză. *Modelul Conservării Resurselor* și *modelul Solicitări-Resurse în muncă* sunt cele mai recunoscute modele teoretice, care postulează că *burnout-ul* este consecința dezechilibrului dintre solicitările în muncă și resursele disponibile.

2. Factorii sindromului *burnout* sunt categorisiți, de regulă, în factori situaționali și factori individuali. Factorii individuali, spre deosebire de cei situaționali, corelează mai puțin semnificativ cu componentele *burnout-ului*. Printre factorii individuali, studiați cu precădere în faza inițială (*descriptivă*) a cercetărilor, se regăsesc *neurotismul*, *tipul A* de comportament, strategiile *coping-ului evitativ*, *tipul afectiv* de personalitate. Printre variabilele demografice semnificative se evidențiază *vârsta*, care atestă o corelație inversă cu *burnout-ul*, și nivelul studiilor, cu o corelație directă în acest sens. *Genul*, potrivit studiilor, nu se identifică ca variabilă semnificativă, deși femeile înregistrează scoruri mai înalte pe scala *epuizării emoționale*, iar bărbații pe scala *cinism*. Printre factorii situaționali, studiați intens în faza ulterioară (*empirică*) a cercetărilor, se atestă volumul de muncă excesiv, conflictul de rol, ambiguitatea rolului, contactul intens și emoțional

solicitant cu clienții, lipsa susținerii din partea administrației și colegilor, remunerarea insuficientă, lipsa recunoștinței pentru efortul depus.

Cercetarea fenomenului *burnout* a cunoscut mai multe etape în evoluția sa, dintre care paradigma psihosocială (și sociopsihologică) s-a demonstrat ca cea mai comprehensivă, abordând fenomenul în cauză din perspectiva gradului de congruență dintre persoană și mediul organizațional, asociind factorii microsociali (ce țin de persoană) cu cei mezosociali (mediul organizațional), ambele categorii fiind încadrate în context mai larg, de nivel macrosocial. Incongruența persoană-mediul organizațional vizează anumite aspecte ale muncii, structurate pe șase arii distincte, și anume: *volumul de muncă, percepția deținerii controlului, recompensa, comunitatea, justiția și valorile*. Gradul înalt de incongruență condiționează dezvoltarea sindromului *burnout*.

3. Cadrele didactice se clasează pe primele poziții în privința incidenței și intensității manifestării *burnout-ului*, cu repercusiuni negative asupra personalității lor, calității însușirii cunoștințelor de către elevi și comportamentul acestora. *Burnout-ul* CDS se manifestă ca oboseală cronică, atitudine negativă față de elevi, colegi și activitatea didactică per se, percepția ineficienței în muncă și incapacității de a contribui la dezvoltarea elevilor. Factorii sindromului *burnout* al CDS se structurează pe trei niveluri: individual, de clasă și social (sunt concretizați în concluziile la subcapitolul trei). Programele de prevenire și depășire a *burnout-ului* la nivel de persoană își demonstrează eficiența doar în condiția consolidării lor prin programe de intervenție la nivel instituțional. În elaborarea programelor de intervenție la nivel de persoană, cercetătorii pledează pentru abordarea diferențiată a sindromului *burnout*, luând în calcul manifestările specifice ale *burnout-ului* redată prin trei profiluri clinice: Frenetic, Demotivat și Extenuat.

În acest demers științific ne propunem atât o abordare sistemică tri-nivelară a fenomenul *burnout*, vizând factorii de nivel micro-, mezo- și macrosocial, cât și diferențiată, fundamentată pe profilurile *burnout* specifice cadrului didactic, pronosticând astfel strategiile de ameliorare a stărilor disfuncționale și creare a condițiilor de nivel mezo- și macrosocial, care ar reduce din pericolul dezvoltării *burnout-ului* la această categorie profesională.

2. FACTORII PSIHOSOCIALI AI BURNOUT-ULUI CADRULUI DIDACTIC ȘCOLAR: CERCETARE EXPERIMENTALĂ DE CONSTATARE

2.1. Designul experimental și descrierea metodelor de cercetare

Baza metodologică a cercetării experimentale de constatare. Acest demers științific este argumentat de necesitatea identificării resurselor necesare care ar susține cadrul didactic în fața exigențelor crescânde în munca pedagogică și l-ar ajuta să devină mai rezilient la factorii de risc pentru dezvoltarea sindromului *burnout*. Premisa de la care am pornit susține ideea că angajații în virtutea anumitor caracteristici personale vor manifesta un grad diferit al susceptibilității la factorii mediului organizațional care prezintă risc pentru dezvoltarea sindromului *burnout*. Această afirmație determină necesitatea abordării diferențiate a fenomenului și factorilor *burnout* în funcție de caracteristicile diverselor profiluri *burnout* specifice angajaților [109, 110, 171]. Cercetarea este fundamentată pe modelele *Conservării Resurselor* [134], *Resurse-Solicitări în muncă* [96], cadrul teoretic "*Antisistem*" [64], abordând problema sindromului *burnout* atât din perspectiva socială, cât și a conceptului *sănătății organizaționale*, propus de P. Hart și C. Cooper (2001), care pun accent pe interacțiunea dinamică a unui sistem de variabile (multipli factorii psihosociali și sociopsihologici) ce raportează persoana la mediul în care activează [132].

Prin cercetarea de față ne-am propus să găsim răspuns la ***următoarele întrebări***.

1. În ce măsură cadrele didactice din sistemul actual al învățământului preuniversitar din Republica Moldova sunt afectate de sindromul *burnout* și care manifestări ale acestuia la nivel cognitiv, emoțional, motivațional și comportamental sunt specifice categoriei profesionale respective?

2. Sub influența căror factori psihosociali se conturează manifestările specifice ale *burnout-ului* la cadrele didactice școlare?

3. Care factori psihosociali sunt importanți pentru capacitatea de reziliență la *burnout* a cadrelor didactice?

Deoarece în cercetare am urmărit să identificăm factorii *burnout-ului*, am folosit în scop de construire a modelului cercetării experimentale analiza tri-nivelară a fenomenelor psihosociale, de mare popularitate la etapa contemporană: cunoașterea și explicarea la nivelele micro-, mezo- și macrosocial. Analiza la micronivel reprezintă cele mai mici unități, de obicei raportate la dimensiunile individualului, personalului, nivelul mezo- se concentrează asupra calității de membru al grupului social, iar cel macro- include ideologii, reprezentări, ierarhii, statusuri, culturi [125].

În baza acestor întrebări de cercetare am formulat următoarele **ipoteze experimentale**.

1. Reieșind din situația socio-economică actuală în Republica Moldova, marcată de instabilitate prelungită și reforme radicale în toate domeniile, inclusiv în sistemul de învățământ, vom atesta o incidență înaltă și manifestări accentuate ale sindromului *burnout* la cadrele didactice școlare.

2. Sindromul *burnout* la cadrele didactice școlare se manifestă într-un mod specific. Omogenitatea mediului profesional predispune la reliefaarea anumitor caracteristici ale *burnout-ului*, conturând un profil *burnout* definitoriu pentru categoria profesională respectivă.

3. Caracteristicile definitorii ale *burnout-ului* se vor asocia diferit cu factorii *burnout* de nivel micro- și mezosocial. Profilul *Frenetic/Clasic* se asociază mai semnificativ cu factorii *burnout* de nivel microsocial, pe când profilurile *Demotivat* și *Epuizat* – cu cei de nivel mezosocial.

4. Vom constata o situație de interdependență și mutualitate între factorii de nivel macro-, mezo- și microsociali ai *burnout-ului*, cei macrosociali îndeplinind rol mediator dintre manifestările *burnout-ului* și factorii de nivel micro- și mezosocial.

5. Factorii *burnout* de nivel microsocial condiționează anumite comportamente în mediul organizațional, influențând capacitatea de reziliență la factorii *burnout* mezosociali.

Deși transformările sociale din Republica Moldova, care afectează puternic mediul educațional prin situația permanentă de reformare și exigențele în continuă modificare față de prestatorii de servicii educaționale, contribuie la instabilitate de nivel macro- și, mai puțin, dar oricum semnificativ – mezosocial, omul, ca exponent al unui context social, este pus în situația de ajustare a cognițiilor, afectivității și comportamentelor personale, adică a tot ce se referă la nivelul microsocial, pentru a se adapta la variabilitatea solicitărilor mediului. Însă, deși schimbarea se produce de la nivelurile ierarhice superioare spre cele de jos (de la factorii macro-, prin mezo- spre cei microsociali), adaptarea prin activizarea resurselor de reziliență are loc de jos în sus – de la nivelul microsocial, personal.

În baza analizei literaturii de specialitate la care s-a făcut referință în capitolul teoretic și pentru testarea ipotezelor studiului experimental am selectat trei factori ai *burnout-ului* de nivel microsocial, și trei – mezosocial.

Factori microsociali– attribute ale personalității ca un construct social, în cazul nostru ne referim la cadrul didactic din învățământul preuniversitar, cu geneza în profilul individual psihologic, dar comportând influențele socializatoare ale mediului, se prezintă ca un răspuns cognitiv, emoțional și comportamental la solicitările ambianței, având drept scop adaptarea și integrarea socială. Relevanți pentru cercetarea de față am considerat următorii factori: inteligența emoțională, locul controlului, motivația de performanță.

Factori mezosociali – influențele ambianței asupra personalității, în cazul cercetării de față – inerente mediului socio-profesional educațional, cu impact asupra funcționării optime și sănătății ocupaționale a cadrului didactic, precum climatul socio-afectiv la locul de muncă, perceperea și aprecierea stilului managerial din organizație, favorizarea de organizație a satisfacerii trebuințelor psihologice de bază.

Opțiunea a fost determinată de opiniile și rezultatele cercetătorilor *burnout-ului* la locul de muncă, dar și de constatările făcute în cadrul analizei teoretice privind lipsa unei păreri univoce și a unui model explicit al acestor factori, momente care fac dificilă activitatea de asistență psihologică a specialiștilor din educație.

În cadrul cercetării experimentale am luat în calcul și anumiți factori macrosociali – o parte din aceștia fiind generali pentru întregul lot experimental, cum ar fi ideologiile și politicile educaționale din Republica Moldova, alții – particularizați: socio-demografici, de rol-status sau legați de anumite grupe intraprofesionale prin vechime de muncă sau caracteristici ale beneficiarilor de servicii educaționale (liceeni ori elevi de la gimnazii). Deși factorii de nivel macro- și mezosocial au un caracter mai puțin stabil, fiind influențați de transformările perpetui prin care trece astăzi țara și sistemul educațional autohton, anume aceștia influențează factorii microsociali și pot fi considerați importanți pentru fenomenul socio-individual. Detalierea factorilor a fost efectuată atât în scop de particularizare a rezultatelor cercetării, cât și de planificare a activității de profilaxie și asistență psihosocială a *burnout-ului*. Ne-a interesat în mod deosebit vechimea în munca pedagogică, genul, vârsta, starea civilă – maritală, familială, nivelul educației (studiile).

Astfel în cadrul cercetării realizate am ținut cont de factorii macrosociali, legați de convențiile sociale determinate de rol, statut, mezosociali – de influențele mediului profesional, microsociali – de profilul social al personalității, urmărind identificarea: a) incidenței fenomenului *burnout* la cadrele didactice din învățământul preuniversitar; b) gradului de asociere a factorilor macro-, mezo- și microsociali definitorii pentru cadrul didactic școlar cu caracteristicile *burnout-ului* și capacitatea de reziliență la acest sindrom. Raționamentul investigației se fundamentează pe necesitatea elaborării unor programe de intervenție diferențiate în funcție de profilul *burnout* specific categoriei profesionale supuse cercetării.

Scopul experimentului la nivel de constatare ne-a orientat spre identificarea dimensiunilor cantitativ-calitative ale sindromului *burnout* la cadrele didactice din învățământul preuniversitar, concretizarea factorilor micro-, mezo- și macrosociali și stabilirea impactului acestora în instaurarea unui anumit profil al *burnout-ului*.

În cadrul prezentei cercetări ne-am propus următoarele **obiective**:

- a) elaborarea unui model integrativ al cercetării experimentale constatative, care să includă factorii micro-, mezo- și macrosociali, considerați relevanți în dezvoltarea sindromului *burnout* și manifestarea caracteristicilor *burnout* specifice cadrului didactic școlar;
- b) alcătuirea eșantionului investigației prin selectarea randomizată a cadrelor didactice din diverse instituții școlare, având la bază criteriile deduse din nivelul macrosocial al factorilor: teritorial (instituții din mediu urban, rural și capitală) și etnic (instituții școlare cu predare în limba română și limba rusă);
- c) măsurarea incidenței manifestării sindromului *burnout* și identificarea profilului *burnout* specific cadrelor didactice din instituțiile selectate;
- d) identificarea gradului de asociere a factorilor, definiți ca relevanți pentru cercetarea de față, cu caracteristicile definitorii ale profilului *burnout*, identificat prin calcule statistice ca specific eșantionului investigației de față;
- e) stabilirea prin analiză factorială a factorilor care explică capacitatea de reziliență la *burnout* a subiecților investigației.

Modelul variabilelor propus în cadrul cercetării experimentale de constatare a întrunit factorii și profilurile *burnout*-ului, identificați prin analiza investigațiilor prezentată în capitolul 1 al lucrării (figura 2.1.). Astfel, cercetările, îndeosebi cele legate de stabilirea criteriilor de diagnostic al *burnout*-ului și validarea metodelor construite în acest scop [171], au identificat un raport direct puternic între *burnout*-ul Frenetic/clasic cu factorii microsociali, cu determinare legați de caracteristicile de personalitate. Demotivarea ca o manifestare a *burnout*-ului este mai frecvent condiționată de insuficiențele la nivel mezosocial – atmosferă socioafectivă, stilul managerial și concordanța scop organizațional-scopuri/trebuințe psihologice personale. Epuizarea, frecvent constatată în profilul *burnout* al cadrelor didactice [117, 182], este, la fel, condiționată de factori mezosociali. Însă, toate trei categorii de factori, în anumită măsură, provoacă cele trei răspunsuri *burnout* în activitatea profesională, conturând trei profiluri *burnout* specifice cadrului didactic școlar.

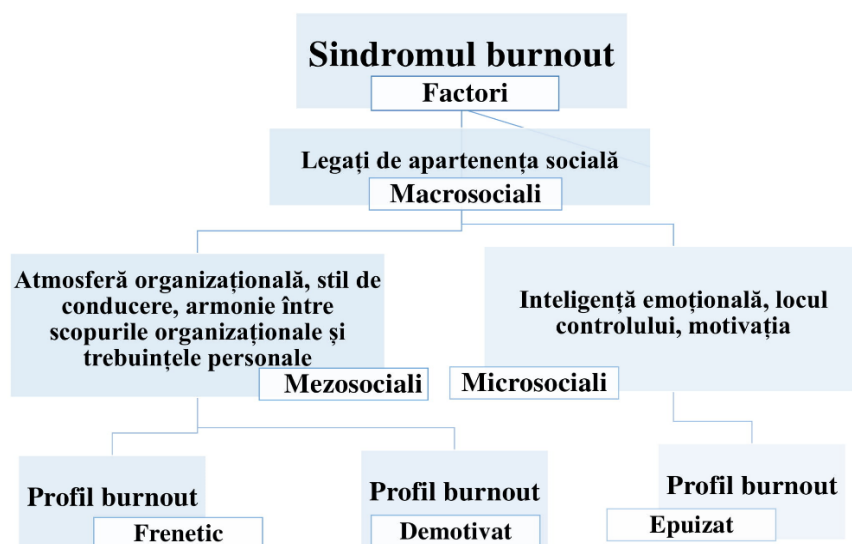


Fig. 2.1. Modelul integrator al variabilelor cercetării experimentale de constatare

Modalitatea de constituire și descrierea eșantionului cercetării. La etapa experimentului constatativ eșantionul cercetării a întrunit 198 cadre didactice din instituții educaționale preuniversitare, care-și desfășoară activitatea la ciclurile gimnazial și liceal. În constituirea eșantionului prin aplicarea metodei randomizării, am urmărit să respectăm principiul diversității teritoriale și etnice, selectând o instituție din localitate urbană (liceul teoretic Constantin Stere din or. Soroca), una din localitate rurală (liceul din s. Rublenița, r. Soroca), două licee din capitală (liceul N. Milescu-Spataru, cu predare în limba rusă, și liceul Ginta Latină, cu predare în limba română). Scopul urmărit consta în verificarea unor variabile independente, care pot influența rezultatele și explica unele constatări ale cercetării cu referire la mediul de trai și apartenența etnică. De asemenea, am optat pentru cadrele didactice de la ciclurile gimnazial și liceal din considerentul categoriei de vârstă a beneficiarilor serviciilor educaționale și responsabilității pe segmentul verificării calității activității profesionale (în mare parte, non-formale) prin rezultatele la examenele de absolvire a ciclului gimnazial sau de bacalaureat, acești pedagogi fiind supuși unei presiuni emoționale și cognitive mai mari comparativ cu cei de la ciclul primar.

În urma prelucrării chestionarelor au fost validate 156 de exemplare ale protocoalelor de cercetare, restul (42 de exemplare) au fost eliminate din cauza informației oferite incomplet (itemi omiși sau chiar probe în întregime necompletate). Astfel, eșantionul final este constituit din 156 subiecți, dintre care 88,5 % sunt femei și 11,5 % bărbați, vârsta cărora variază între 22 și 72 ani, media constituind 46,6 ani (SD=11,3), iar vechimea în învățământ este cuprinsă în intervalul de 0,6 – 53 ani, media constituind 23,7 ani (SD=11,3). Datele confirmă concluziile studiilor realizate în Moldova prin care se constată îmbătrânirea personalului și feminizarea excesivă a profesiei didactice [43].

Majoritatea subiecților cercetării (86,5%) sunt etnici moldoveni (români), de etnie rusă sunt 7,7%, ucraineni – 3,9%, și un număr nesemnificativ - de etnie bulgară (0,6%) și gagauză (0,6%).

Subiecții au fost selectați din două licee din capitală (liceele Milescu-Spataru și Ginta Latină), cota lor constituind 38,6% din întregul eșantion al cercetării, un liceu din localitate urbană (liceul Constantin Stere, or. Soroca), cu cota de 35,3%, și o instituție școlară din localitate rurală (liceul din s. Rublenița, raionul Soroca), cu cota de 26,1 %. Prin aceasta am urmărit să păstrăm reprezentativitatea teritorială a eșantionului.

În ceea ce ține de starea familială (starea civilă) a subiecților, marea majoritate sunt căsătoriți (77,2%), divorțați sunt 7,7%, văduvi/văduve – 9,0%, necăsătoriți – 5,1%. Din numărul total de subiecți 89% sunt părinți a cel mult trei copii, iar 11% nu au copii. Am considerat important să colectăm aceste date, deoarece studiile identifică factorii familiali ca protectori împotriva sindromului *burnout* [88].

Nivelul studiilor deținute este considerat un factor important al sindromului *burnout*, care corelează direct proporțional la nivelul acestuia [ibidem]. În eșantionul cercetat 94,9% dintre cadrele didactice sunt absolvenți ai facultăților care pregătesc specialiști în educație, și doar 5,1% au studii profesionale în alt domeniu (tabelul A 7.1).

La etapa finală a experimentului constatativ a fost administrat unui număr de 57 cadre didactice (marea majoritate din eșantionul cercetat și 9 dintr-un liceu privat din capitală) un *Chestionar pentru cadrele didactice* în scopul colectării informației calitative. Datele au fost colectate prin metodele *focus grup* și *interviul structurat*.

Metode de colectare a datelor

Cadrele didactice din populația investigată au completat în orele sale libere un set de instrumente, alcătuit din opt probe standardizate și o anchetă demografică. În continuare sunt descrise instrumentele de măsurare, selectate pentru cercetarea experimentală.

Ancheta demografică

Ancheta a fost elaborată în vederea colectării datelor demografice (macrosociale în esența sa de apartenență socială) precum genul, vârsta, etnia, statutul localității în care este amplasată instituția de învățământ, stagiul pedagogic, starea maritală și familială, studiile. La întocmirea anchetei demografice s-a ținut cont de numeroasele cercetări ale fenomenului *burnout* care demonstrează influența factorilor demografici enumerați asupra dezvoltării sindromului. Scopul colectării acestor date consta în identificarea influenței factorilor macrosociali în dezvoltarea *burnout-ului* cadrului didactic școlar, fapt care permite o abordare mai largă, multinivelară a fenomenului în cauză.

În scop de identificare și măsurare a incidenței *burnout-ului* a fost utilizat Chestionarul OLBI (*Oldenburg Burnout Inventory*), preluat de la autoarea E. Demerouti, validat lingvistic și statistic pentru populația autohtonă. Chestionarul respectiv a servit drept fundament pentru metodologia cercetării și a fost inclus în modelul experimental.

Chestionarul OLBI (*Oldenburg Burnout Inventory*) pentru evaluarea nivelului *burnout* al angajaților

Chestionarul a fost elaborat și validat în Germania de către psihologii E. Demerouti și F. Nachreiner. Spre deosebire de chestionarul MBI, instrumentul măsoară două dimensiuni ale sindromului *burnout*: *epuizarea* și *dezangajarea*. *Epuizarea* este definită drept consecință a efortului excesiv fizic, cognitiv și emoțional sau, altfel, drept consecință a expunerii îndelungate la anumite solicitări în muncă. Astfel, comparativ cu dimensiunea *epuizării*, evaluată prin aplicarea chestionarului MBI, OLBI măsoară nu doar aspectul emoțional al *epuizării*, dar și cel fizic și cognitiv. *Dezangajarea* se referă la distanțarea de muncă și manifestarea atitudinii negative față de obiectul și conținutul muncii pe care o desfășoară sau față de acest gen de muncă în ansamblu. Spre deosebire de dimensiunea *depersonalizare* a chestionarului MBI, care evaluează doar emoțiile trăite față de recipienții/beneficiarii serviciilor oferite, dimensiunea *dezangajare* se referă la emoțiile trăite față de sarcinile de muncă (de exemplu, neinteresante, dezgustătoare, rutinare etc.) precum și la devalorizarea și executarea mecanică a acestora. Mai mult ca atât, itemii subscalei *dezangajare* fac referință și la relația dintre angajat și muncă, care se exprimă prin implicare, identificare și dorință de a continua aceeași ocupație. Astfel, în conceptualizarea OLBI, *depersonalizarea* reprezintă doar o formă de *dezangajare*. Dimensiunea *realizărilor personale reduce* este lipsă în chestionarul OLBI, deoarece autorii, la fel ca și alți cercetători [156], o consideră mai degrabă drept consecință a sindromului *burnout*.

Chestionarul conține 16 itemi formulați în sens negativ și pozitiv, astfel fiind reprezentate ambele extreme ale continuumului stării de bine profesional al angajatului. Opt itemi se referă la dimensiunea *epuizare* și opt la *dezangajare*. Scorul maximal posibil constituie 64 puncte și indică un nivel ridicat al sindromului *burnout* (anexa 2).

Chestionarul este validat printr-un studiu la care au participat 295 de angajați din Germania, care activează în diverse domenii ocupaționale, inclusiv în servicii sociale. Ulterior instrumentul a fost pe larg aplicat în numeroase cercetări internaționale [100].

Aceste constatări au servit drept argumente care ne-au determinat să optăm în favoarea utilizării chestionarului OLBI în cercetarea de față.

Chestionarul a fost tradus din limba engleză în limbile română și rusă după care s-a realizat retroversiunea (traducerea din nou a textului în limba din care a fost tradus) de către doi vorbitori

nativi de engleză, dintre care unul cu cunoaștere a limbii române și altul a limbii ruse. Varianta engleză tradusă a coincis după sens cu cea originală. Pentru a verifica fidelitatea instrumentului în varianta română și rusă s-a calculat coeficientul Cronbach's Alpha (α), valoarea căruia ($\alpha=0.736$) indică o fidelitate suficient de înaltă.

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

Pentru determinarea profilurilor *burnout* în populația investigată a fost administrat un chestionar elaborat și validat de o echipă de experți din Universitatea din Zaragoza [171]. Chestionarul este elaborat în baza lucrărilor clinice și fenomenologice extinse ale psihologului clinician B. Farber și operaționalizează trei profiluri *burnout*: Frenetic sau Clasic, Demotivat și Epuizat. Elaborarea acestui instrument este determinată de necesitatea identificării mai exacte a cazurilor de *burnout* în toată varietatea manifestărilor sale, deoarece nu toți cei care suferă, manifestă simptome identice și pronostic similar în evoluție.

Chestionarul este alcătuit din 36 de itemi, câte 12 itemi pentru determinarea fiecărui profil clinic. Fiecare profil, la rândul său, se caracterizează prin trei factori definitorii (anexa 3). Astfel, profilul *Frenetic* (operaționalizat prin itemii 1, 4, 7, 10, 13, 16, 19, 22, 25, 28, 31, 34) este caracterizat prin implicare excesivă în muncă, ambiții și trebuință puternică de realizare, suprasolicitare în muncă. Profilul *Frenetic* atestă, de regulă, o corelație semnificativă cu dimensiunea *epuizării* al modelului Maslach, deoarece dedicația lor și "absorbția" în muncă îi determină să-și negligeze propriile trebuințe și sănătatea, fapt care eventual se soldează cu epuizarea resurselor proprii [171]. Aceste caracteristici îl apropie de conceptul de *workaholism* și *workaholic*. Profilul *Demotivat* (operaționalizat prin itemii 2, 5, 8, 11, 14, 17, 20, 23, 26, 29, 32, 35) este definit prin astfel de caracteristici ca indiferență față de sarcinile de muncă, percepția stagnării/lipsei de dezvoltare profesională, plictiseală. Acest profil clinic corelează semnificativ cu dimensiunile de cinism și ineficiență în muncă, care se dezvoltă în urma pierderii interesului față de muncă, monotoniei și invariabilității sarcinilor, lipsei feedback-ului pozitiv, percepției nerealizării propriului potențial [ibidem].

Profilul *Epuizat* (operaționalizat prin itemii 3, 6, 9, 12, 15, 18, 21, 24, 27, 30, 33, 36) se caracterizează prin neglijare sau apatie față de sarcinile de muncă, nedeținerea/lipsa controlului asupra rezultatului muncii sale și lipsa recunoașterii/aprecierii efortului depus (percepția ingratitudinii). Acest profil corelează semnificativ cu toate trei dimensiuni ale *burnout*-ului descrise de C. Maslach, W. Schaufeli și M. Leiter și se potrivește cel mai bine definiției pe care autorii o promovează. Spre deosebire de BCSQ-36, testul MBI nu identifică tipul *Frenetic*, astfel acesta fiind neglijat în practica asistenței psihologice și medicale [110].

La administrarea probei subiecții au fost rugați să indice pe scala Likert de la 1 la 7 în ce măsură afirmațiile redate îi caracterizează sau sunt de acord cu ele. Variantele de răspuns: 1- dezacord total; 2 –la general nu sunt de acord; 3 – dezacord; 4 – indecis; 5 – de acord; 6 – la general de acord; 7 – totalmente de acord.

Chestionarul permite conturarea profilului *burnout* individual prin sumarea scorului pentru fiecare subscală și calcularea ponderii fiecărui tip clinic în scorul general al sindromului. Cu cât mai ridicat este scorul cu atât mai semnificativi sunt factorii indicați în declanșarea procesului *burnout*.

În scopul aplicării instrumentului pe populația din Republica Moldova s-a realizat traducerea în limbile română și rusă. Procedura de validare a traducerii este similară celei descrise pentru chestionarul OLBI. Valoarea coeficientului Cronbach Alpha pentru itemii profilului Frenetic ($\alpha = 0.748$) indică o fidelitate suficient de înaltă. La fel de înalte sunt valorile și pentru itemii profilurilor Demotivat ($\alpha = 0.877$) și Epuizat ($\alpha = 0.744$).

În scopul evaluării factorilor *burnout* de nivel microsocial au fost aplicate trei probe (anexa 4).

- 1) Scala Inteligenței Emoționale elaborată de N. Schutte et. al.;
- 2) Chestionarul lui A. Elliot pentru determinarea *tipului de orientare al scopului de realizare* (*Achivement Goal Questionnaire (AGQ)*);
- 3) Chestionarul *Locus control* elaborat de T. Pettijohn, psiholog american de la Universitatea Mercyhurst din or. Erie, Pennsylvania.

Scala Inteligenței Emoționale lui Schutte et. al. (1998) este un instrument de autoraportare elaborat în baza conceptului original al inteligenței emoționale (EQ) propus de Salovey și Mayer în 1990 [186]. Proba conține 33 itemi care evaluează capacitate de apreciere a emoțiilor proprii și ale altora, controlul emoțiilor proprii și ale altora, utilizarea emoțiilor în soluționarea problemelor. În cadrul validării instrumentului am stabilit consistența internă, care se încadrează în intervalul 0,87 și 0,90 conform coeficientului Cronbach alpha și fidelitatea test-retest de 0,78.

Potrivit modelului lui P. Salovey și J. Mayer (modelul original din 1990), inteligența emoțională este constituită din trei categorii de abilități adaptative: aprecierea și exprimarea emoțiilor, controlul emoțiilor și utilizarea emoțiilor în soluționarea problemelor. Prima categorie include componentele de apreciere și exprimare a emoțiilor proprii și aprecierea emoțiilor trăite de alții, care, la rândul său, se divizează în verbală și non-verbală, iar referitor la alții - în percepția non-verbalului și empatizare.

Cea de a doua categorie a EQ, controlul, include monitorizarea propriilor emoții și controlul emoțiilor trăite de alții. Categoria a treia, utilizarea emoțiilor în soluționarea problemelor,

include flexibilitatea în planificare, gândirea creativă, capacitatea de comutare a atenției și motivației. Acest model, pe lângă emoții, încorporează și anumite funcții psihosociale cu referință la exprimarea, controlul și utilizarea emoțiilor.

Subiecții cercetării sunt rugați să indice conform scalei Likert de la 1 ("dezacord total") până la 5 („absolut de acord”) în ce măsură afirmațiile redată îi caracterizează. Cei 33 de itemi operaționalizează în mod proporțional categoriile modelului IE, 11 itemi (4, 5 (cotație inversă), 9, 15, 18, 22, 25, 26, 29, 32, 33 (cotație inversă) operaționalizează categoria aprecierii și expresiei emoțiilor; 11 itemi (1, 3, 7, 10, 11, 13, 14, 16, 21, 24, 30) – categoria controlului emoțiilor; 11 itemi (2, 6, 8, 12, 17, 19, 20, 23, 27, 28 (cotație inversă), 31) – categoria utilizării emoțiilor în soluționarea problemelor.

Printre avantajele probei sunt menționate numărul redus de itemi, corespondent modelului coercitiv și comprehensiv al lui P. Solovey și J. Mayer, comoditatea și rapiditatea aplicării, validitatea și fidelitatea înaltă, însă, la fel ca toate instrumentele de autoraportare, acesta poate induce răspunsuri social dezirabile. Proba este recomandată pentru aplicare în scopul evaluării subiecților motivați să-și determine nivelul actual de dezvoltare al EQ, să-și cunoască propriile trăsături pentru a-și stabili mai clar scopurile și mijloacele de atingere ale lor sau își propun să îmbrățișeze o profesie în care EQ este importantă. Proba poate fi administrată la selectarea cadrelor, îndeosebi pentru posturile din sfera serviciilor sociale, manageriale sau cele care implică un nivel ridicat al stresului ocupațional. Cu toate acestea, proba nu este recomandată la recrutarea personalului în posturi înalt/social râvnite.

Scorurile medii (nivel mediu) pentru fiecare componentă se încadrează în intervalele: aprecierea și expresia emoțiilor - 28-36 puncte; controlul emoțiilor - 26-35; utilizarea emoțiilor - 29-37. Indicatorul general al EQ se obține prin sumarea scorurilor obținute la fiecare subscală (componentă), scorul mediu se încadrează în limitele 87-107 puncte.

Studiile demonstrează că EQ corelează semnificativ și este un factor predictiv al performanței în muncă [89], corelează direct proporțional cu empatia, invers proporțional cu afectivitatea negativă, direct proporțional cu extraversiunea [64].

Traducerea în limbile română și rusă a instrumentului a fost validată prin aceeași procedură descrisă anterior, iar valoarea coeficientului Cronbach Alpha ($\alpha=0.752$) arată o fidelitate suficient de înaltă.

Chestionarul lui A. Elliot pentru determinarea scopului de realizare (Achievement Goal Questionnaire (AGQ))

Chestionarul scopului de realizare, elaborat de A. Elliot et. al. în baza modelului său tricotomic al scopului de realizare, identifică orientarea motivațională a comportamentului în

funcție de scopul urmărit în realizarea sarcinilor și obținerea performanței [105]. Acest model teoretic face parte din abordările contemporane ale motivației de realizare și ocupă un loc central în cercetările psihologice de ultima oră. În viziunea autorilor, scopurile de realizare ca orientări motivaționale sunt obiective cognitiv-dinamice focusate pe competență. În cadrul acestui model, scopurile de realizare sunt diferențiate în trei tipuri, două dintre care sunt axate pe performanță (primul orientat spre atingerea performanței, al doilea – spre evitarea performanței) și ultimul axat pe sarcină. În primul caz, obiectivul constă în demonstrarea performanței, motivația constând în căpătarea aprecierii pozitive a celor din jur (*Performance Approach Motivation – Motivația de performanță*). Al doilea tip de orientare al scopului de realizare ilustrează obiectivul evitării performanței, condiționat de temerile de a demonstra incompetența în realizarea sarcinilor, deci și obținerea unor rezultate insuficiente care pot cauza aprecieri negative (*Performance Avoidance Motivation – Motivația de evitare a performanței*). Al treilea tip, axat pe sarcină, orientează comportamentul spre învățare și dezvoltare a competenței (*Competence Motivation – Motivația de competență*).

Motivația de performanță și *Motivația de competență* determină o implicare cognitivă și afectivă optimă în activitate și se asociază cu outcome-uri (rezultate) pozitive (percepția situației ca provocare, sensibilitate la informația relevantă succesului, implicare cognitivă și afectivă în activitate etc.). Totuși, diferența dintre ele constă în compararea cu alții, în primul caz (ceea ce poate genera stări afective negative), și compararea cu sine, în cel de al doilea caz (fapt care diminuează riscul apariției stărilor afective negative). *Motivația de evitare a performanței* evocă procese de autoprotecție care periclitizează angajarea optimă în activitate din cauza anticipării unor rezultate (outcome-uri) negative (percepția pericolului, anxietate determinată mai mult de preocuparea de autoprezentare, decât de dificultatea sarcinii, sensibilitate la informația relevantă eșecului etc.). *Teoria scopului urmărit în realizarea sarcinilor* se atestă la moment ca metodă predominantă în abordarea motivației de realizare.

Chestionarul AGQ conține 18 itemi (câte 6 itemi pentru evaluarea fiecărui tip de orientare motivațională). Scorul mediu se calculează pentru fiecare tip în parte și se compară cu valoarea medianei. Astfel, *motivația de performanță* este operaționalizată prin itemii 1, 7, 11, 13, 15, 17 ($M=2.49$, $SD = 0.63$); *motivația de evitare a performanței* – prin itemii 2, 5, 6, 9, 10, 16 ($M = 2.25$, $SD = 0.77$); *motivația de competență* – prin itemii 3, 4, 8, 12, 14, 18 ($M = 3.23$, $SD = 0.50$).

La administrarea probei subiecții sunt rugați să indice în ce măsură sunt sau nu de acord cu afirmațiile redată. Întrebarea de bază constituie: care este scopul pe care vi-l propuneți și doriți să-l atingeți în cadrul unei activități de învățare. Spre deosebire de varianta originală, testul a fost adaptat la contextul organizațional al școlii și munca pedagogului. De exemplu, itemul "Mă

îngrijorează posibilitatea obținerii unei note proaste în clasă” a fost modificat în ”Mă îngrijorează posibilitatea obținerii/demonstrării unor rezultate proaste în muncă”. Evaluarea se face conform scalei Likert de la 1 la 4, unde 1 semnifică ”dezacord total”, iar 4 – ”acord total”. Scorul pentru fiecare tip de motivație se încadrează în intervalul de la 1 (scor minim) la 6 (scor maxim).

Varianța tradusă și adaptată a instrumentului a fost validată pe un eșantion de 156 pedagogi de la ciclul gimnazial și liceal prin calcularea coeficientului de fidelitate Cronbach Alpha ($\alpha = 0.662$), care indică o valoare medie a fidelității.

Potrivit studiilor, *motivația de performanță* se asociază atât cu indicatori pozitivi (efort susținut în muncă, aspirații înalte, implicare semnificativă în rezolvarea sarcinii, performanță), cât și negativi (strategii superficiale de însușire a noilor cunoștințe/învățare). *Motivația de competență* este asociată pozitiv cu interesul, persistența, aprecierea pozitivă a cooperării, solicitarea de ajutor, utilizarea strategiilor de învățare temeinică, însoțite de emoții pozitive, însă, în marea majoritate a măsurărilor, n-au fost găsite corelații semnificative între adoptarea acestui tip de motivație și performanță [165].

Chestionarul *Locus control* (LC), elaborat de psihologul american T. Pettijohn, este un instrument de autoraportare, alcătuit din 20 de itemi, care evaluează gradul de control al personalității.

La aplicarea probei subiecții sunt rugați să indice prin „Adevărat,” sau „Fals,” dacă afirmațiile prezentate corespund sau nu credințelor proprii. Pentru fiecare răspuns care corespunde cheiei se alocă 5 puncte și se calculează scorul total. Proba delimitează nivelele locului controlului subiectiv după cum urmează:

- 0 - 15 - loc al controlului extern foarte pronunțat;
- 20 - 35 - loc al controlului extern;
- 40 - 60 - loc al controlului amplasat în egală măsură extern/intern;
- 65 - 80 - loc al controlului intern;
- 85 - 100 - loc al controlului intern foarte pronunțat.

Chestionarul este fondat pe abordarea lui J. Rotter, derivată din teoria învățării sociale cu referire la comportamentul anticipativ, care se va consolida/întări în funcție de producerea sau nu a evenimentului în viitor. Probă măsoară variabila *Locus control* – locul controlului (LC) pe un continuum de la extrema *LC intern* până la extrema *LC extern*.

Chestionarul este frecvent aplicat în organizații pentru elaborarea politicilor și strategiilor care au drept scop îmbunătățirea condițiilor de muncă. Studiile relevă următoarele raporturi dintre scorurile indicatorului LC și comportament: LC intern se asociază cu nivelul redus de anxietate, neacceptarea eșecului, motivația intrinsecă, perseverența în muncă, performanța academică,

satisfacția în muncă, statornicia/stabilitatea locul de muncă, funcționarea mai eficientă într-un mediu slab structurat [190]. Persoanele cu LC intern, sau altfel spus internaliștii, pun valoare mai mare pe dezvoltarea abilităților și competențelor, sunt deschiși și conștienți de acțiunile și informația care le poate asigura succesul, depun efort în a schimba spre bine situația și mediul.

Cunoașterea LC ca trăsătură de personalitate este utilă în organizarea workshop-urilor de management al stresului pentru a-i ajuta pe cei cu LC extern să adopte strategii de coping eficiente, care vor contribui creșterii satisfacției în muncă și reducerii fluctuației de cadre.

Varianta tradusă și adaptată a instrumentului a fost validată pe acelaș eșantion de 156 pedagogi de la ciclul gimnazial și liceal prin calcularea coeficientului de fidelitate Cronbach Alpha ($\alpha=0.821$), care indică o valoare înaltă a fidelității.

Pentru evaluarea factorilor *burnout* de nivel mezosocial au fost aplicate trei probe (anexa 5).

- 1) Scala Satisfacției trebuințelor psihologice de bază în organizație elaborată de o echipă de psihologi (A. Van Den Broeck et. al) din Universitatea Leuven și Universitatea Ghent din Belgia;
- 2) Chestionarul climatului socio-afectiv în organizație elaborat de psihologii ruși O. C. Михалюк и А. Ю. Шалыто;
- 3) Chestionarul stilurilor de conducere a colectivului de muncă elaborat de psihologii ruși B. П. Захаров și А. Л. Журавлев.

Scala Satisfacției trebuințelor psihologice de bază în organizație este elaborată în baza teoriei autodeterminării [178], potrivit căreia funcționarea optimă a personalității este condiționată de satisfacerea a trei trebuințe psihologice de bază: trebuința de autonomie sau, altfel, funcționarea volitivă; trebuința de relaționare/asociere; trebuința de competență sau percepție a propriei eficiențe [195].

Satisfacția trebuințelor psihologice de bază constituie mecanismul motivațional care dinamizează și orientează comportamentul persoanelor, asigură dezvoltarea și starea de bine. Aceste trebuințe psihologice, asemenea trebuințelor biologice, sunt înnăscute și își păstrează importanța pe parcursul întregii vieți [178]. Persoanele, energizate de satisfacția trebuințelor psihologice, manifestă o implicare mai sporită în acele activități, care le asigură o satisfacție mai mare a acestora.

Scala este constituită din 18 itemi formulați ca afirmații declarative, care urmează să fie apreciați conform scalei Likert de la 1 "dezacord total" la 5 "totalmente de acord". Subiecții sunt rugați să indice în ce măsură afirmațiile corespund experienței pe care o trăiesc la serviciu. Scala evaluează satisfacerea în organizație a celor trei trebuințe psihologice, conceptualizate în teoria

autodeterminării. Itemii sunt distribuiți uniform (câte șase pentru evaluarea gradului de satisfacere a fiecărei trebuințe), fiind formulați astfel încât să reflecte atât satisfacția, cât și frustrarea trebuințelor psihologice.

Trebuința de autonomie reprezintă dorința inerentă a persoanei de a acționa potrivit propriei voințe, a trăi senzația alegerii și a dispune de propriul comportament [178]. Conceptul se deosebește de cel al autonomiei din cadrul psihologiei organizaționale, care echivalează autonomia cu latura decizională și controlul asupra utilizării abilităților.

Trebuința de relaționare (asociere), definită drept tendința inerentă a persoanei de a fi în conexiune cu alții, se particularizează în trebuința de a fi membru a unui grup, de a iubi și a fi iubit și apreciat. Conceptul este în concordanță cu conceptele similare din psihologia organizațională, precum susținerea socială și solitudinea la locul de muncă.

Trebuința de competență este definită drept dorința inerentă a persoanei de a fi eficientă în interacțiunea sa cu mediul. Satisfacția acestei trebuințe contribuie adaptării cu succes la mediul complex și schimbător, pe când frustrarea acestei trebuințe generează sentimentul de neajutorare și lipsă a motivației [ibidem]. Asemenea trebuinței de relaționare, trebuința de competență concordă cu conceptele similare din teoria expectanțe-valori ale lui V. Vroom (1964) și teoria autoeficienței a lui A. Bandura (1997).

Gradul de satisfacție a trebuințelor psihologice respective sunt dintre cei mai importanți predictorii ai funcționării optime a persoanei.

În contextul activității profesionale, studiile relevă asocieri pozitive dintre satisfacția trebuințelor psihologice și starea de bine profesional a angajatului, exprimată în termeni de satisfacție în muncă, angajamentul în muncă și nivel redus de *burnout* [195]. Studiile demonstrează existența atitudinii pozitive față de muncă, concretizată în lipsa intenției de a abandona funcția și creșterea performanței în muncă. Conceptul asigură o înțelegere mai profundă a impactului factorilor sociopsihologici, explicând asocierile existente dintre stilul de conducere și caracteristicile muncii, precum și dintre performanța și starea de bine a angajatului [ibidem].

Deoarece este evitată terminologia specifică anumitei profesii, scala poate fi aplicată în oricare context profesional, Itemii sunt formulați în sens pozitiv și în sens negativ, reflectând astfel atât starea de satisfacție, cât și de frustrare a trebuințelor psihologice. Scala *trebuinței de autonomie* și scala *trebuinței de relaționare* include fiecare câte trei itemi formulați pozitiv și trei formulați negativ, iar scala *trebuinței de competență* include 4 itemi formulați pozitiv și 2 - negativ.

Varianța română și rusă a scalei au fost validate conform procedurii descrise anterior, iar fidelitatea instrumentului a fost verificată prin calcularea coeficientului Cronbach Alpha, valoarea căruia ($\alpha=0.508$) indică un nivel scăzut, dar în limite acceptabile, deoarece instrumentul în sine

este o scală multidimensională, care evaluează concepte puțin diferite cu o slabă asociere între ele.

Chestionarul de apreciere al climatului socio-afectiv în organizație elaborat de psihologii ruși O. С. Михалюк și A. Ю. Шалыто.

Chestionarul estimează componentele emoțională, cognitivă și comportamentală ale relațiilor în organizație. Potrivit autorilor, climatul socio-afectiv în organizație reprezintă un sistem social determinat și relativ stabil de atitudini ai membrilor unei subdiviziuni față de subdiviziunea respectivă sau față de organizație per ansamblu. Componenta emoțională a climatului este redată în termeni de ”îmi place – nu-mi place” sau ”plăcut-neplăcut”, specifici dimensiunii afective a persoanei. Componenta comportamentală este estimată prin ”dorința – nedorința de a lucra în subdiviziunea respectivă” și ”dorința – nedorința de a comunica cu membrii subdiviziunii în afara orelor de lucru”. Componenta cognitivă este estimată prin variabilele de ”cunoaștere – necunoaștere a trăsăturilor particulare ale membrilor colectivului de muncă”.

Chestionarul poate fi aplicat atât individual, cât și în grup. Timpul alocat constituie 5 – 10 minute.

Fiecare componentă a climatului socio-afectiv este estimată prin trei întrebări: întrebările 1, 4 și 7 se referă la componenta emoțională; 2, 5 și 8 la componenta comportamentală; componenta cognitivă este estimată prin întrebările 3 și 6, dintre care întrebarea 3 include două subpuncte. Există trei variante de răspuns la fiecare din întrebări: +1; - 1; 0. Pentru o caracterizare complexă a fiecărei componente răspunsurile oferite se vor generaliza în felul următor:

- aprecierea pozitivă a componentei este dată în cazul când toate trei răspunsuri sunt pozitive sau două răspunsuri sunt pozitive, iar cel de-al treilea este de oricare alt semn (valență);
- aprecierea negativă este dată în cazul când toate trei răspunsuri sunt de valență negativă sau două răspunsuri sunt negative, iar cel de al treilea de oricare alt semn.
- aprecierea ambiguă este dată în cazul când răspunsurile la toate trei întrebări sunt ambigui; răspunsurile la două întrebări sunt ambigui, cel de al treilea fiind de oricare alt semn; un răspuns este ambiguu, iar celelalte două opuse după semn.

Coeficientul Cronbach Alpha pentru varianta în limba română a instrumentului se cifrează la valoarea de 0.401 și indică un nivel scăzut de fidelitate. Aceasta se explică atât prin numărul mic de itemi ai chestionarului, cât și diferențele conceptuale ale componentelor climatului socio-afectiv.

Chestionarul stilurilor de conducere a colectivului de muncă elaborat de psihologul rus A. Л. Журавлев în modificarea lui В. П. Захаров.

Chestionarul constă din 48 de afirmații în total, grupate câte trei, care reflectă diverse aspecte de relaționare a conducerii cu colectivul de muncă și caracterizează calitățile

administrative ale conducerii. Participanții sunt rugați să citească cu atenție fiecare afirmație și să aleagă din fiecare grup una care corespunde opiniei lor despre conducătorul instituției.

Proba poate fi administrată atât în grup, cât și individual, pentru determinarea stilului de conducere al organizației. Proba se recomandă ca parte componentă a unui protocol de diagnostic, scopul căruia constă în optimizarea climatului socio-afectiv în organizație.

Chestionarul specifică trei stiluri de conducere: *stilul autoritar*, *stilul permisiv* și *stilul colegial*. *Stilul autoritar* se caracterizează prin centrarea pe propriile opinii și aprecieri, aspirația spre putere, încrederea în sine, predispoziția de menținere a disciplinei stricte și manierei formale, distanțarea de subalterni (păstrarea unei distanțe mari), nerecunoașterea propriilor greșeli. Conducătorii autoritari ignoră inițiativele subalternilor și le inhibă creativitatea. Deciziile, de regulă, se aprobă unilateral, iar activitatea subalternilor este strict controlată. *Stilul permisiv este caracterizat* de atitudini indulgente față de subalterni, lipsă a exigenței, disciplinei și controlului, evitarea de asumare a responsabilității și de luare a deciziilor. *Stilul colegial sau democratic* îmbină în mod armonios exigența și controlul cu spiritul de inițiativă și abordarea creativă a sarcinilor de muncă, conștiinciozitatea și disciplina, abilitatea de delegare a autorității și împărtășirea responsabilităților. Deciziile se iau, de regulă, într-o manieră colegială.

Valoarea coeficientului Cronbach Alpha este negativă ($\alpha = -3.539$) deoarece media covariației între itemi este negativă, fapt ce indică că instrumentul măsoară aspecte diametral opuse ale *stilului de conducere*.

2.2. Incidența și manifestările caracteristice ale *burnout*-ului cadrelor didactice din învățământul preuniversitar: rezultatele cercetării experimental constatative

În scopul determinării ponderii cadrelor didactice cu nivel ridicat de *burnout* am recurs la indicatorii tendinței centrale, și anume, la calcularea medianei care divizează în două părți egale scorurile chestionarului OLBI alcătuit din două scale ordinale. Mediana (m pentru ambele scale agregate este situată între valorile de 34 și 35. Astfel, valorile de la 19 (scor minim) până la 34 indică în mod convențional un nivel scăzut de *burnout*, iar valorile de la 35 până la 55 (scor maxim) indică un nivel înalt al sindromului *burnout*. Procentul cumulativ corespunzător poziției medianei calculate va indica ponderea pedagogilor cu nivel scăzut de *burnout*, care constituie 51,6 %, iar restul 48,4 % constituie ponderea pedagogilor cu nivel înalt de *burnout*.

Aceleași calcule le-am realizat și pentru fiecare scală în parte, pentru a determina care din aspectele *burnout*, *epuizarea* sau *dezangajarea*, sunt mai pronunțate printre subiecții cercetării. Valoarea medianei pe scala *Epuizare* se situează între valorile 19 și 20, iar procentul cumulativ pentru această valoare constituie 49 %, ceea ce indică ponderea pedagogilor cu nivel scăzut de

epuizare, iar restul 51% din pedagogi manifestă un nivel ridicat de *epuizare*. Mediana pentru scala *Dezangajare* se situează între valorile 16 și 17, iar procentul cumulativ corespunzător acestei valori este de 57,4%, ceea ce indică ponderea pedagogilor cu nivel scăzut de *dezangajare*, restul 42,6% constituind pedagogii cu nivel înalt de *dezangajare*.

Reprezentăm în formă de histogramă datele de frecvență atât pentru scala *burnout* agregată cât și pentru fiecare scală în parte. Histograma are un aspect aproape simetric (în asemenea caz valoarea mediane este aproape egală cu valoarea medie), dar cu o ușoară asimetrie la dreapta, ceea ce indică un număr mai mare de subiecți (51,6 %) care raportează scoruri mai ridicate (peste medie) ai sindromului *burnout*.

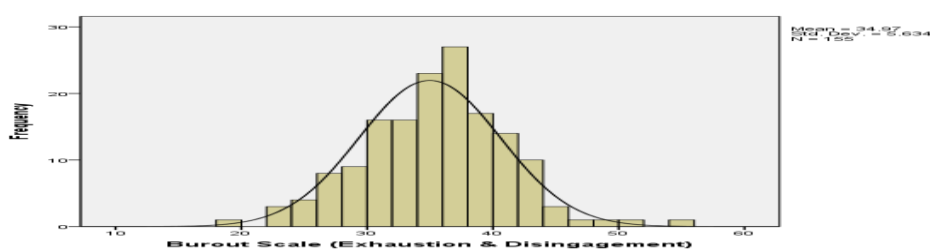


Fig. 2.2. Distribuția frecvenței scorurilor pe scala *burnout* agregată

Aceeași tendință se manifestă și în cazul histogramei care reprezintă frecvența scorurilor obținute pe scala *Epuizare*, unde se observă o ușoară asimetrie la dreapta. Aceasta indică numărul mai mare de subiecți cu scoruri peste medie (51%) comparativ cu numărul de subiecți cu scoruri până la valoarea medie.

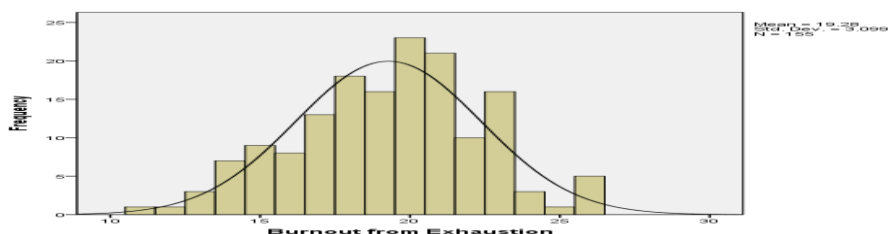


Fig. 2.3. Distribuția frecvenței scorurilor pe dimensiunea *Epuizare*

Histograma frecvențelor scorurilor pe scala *Dezangajare* arată o ușoară asimetrie la stânga. Asimetria acestei histogramme indică că în intervalul din stânga până la valoarea medie de 15,7 numărul de subiecți este mai mare (57,4%) decât în clasele simetrice lor de la 15,7 la 29.

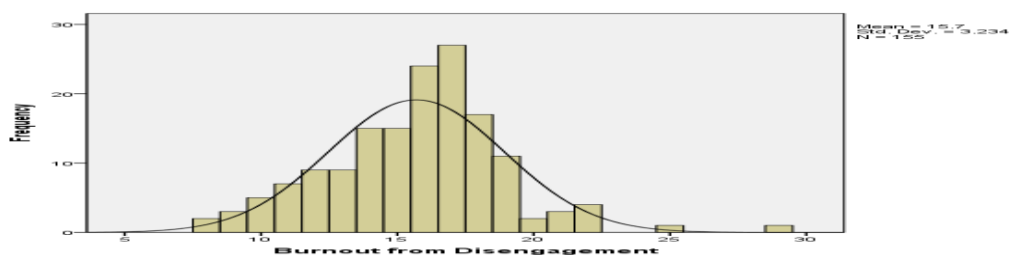


Fig. 2.4. Distribuția frecvenței scorurilor pe dimensiunea *Dezangajare*

Astfel constatăm că componenta *Epuizare* a sindromului *burnout* este mai pronunțată comparativ cu componenta *Dezangajare*, ceea ce corespunde și confirmă rezultatele studiilor realizate de un șir de cercetători [117, 128, 153, 163]. În cazul cercetării de față pedagogii manifestă preponderent simptome de oboseală accentuată în urma muncii depuse, sentiment general de gol (pustiire), necesitate mare în odihnă și surmenaj fizic. Simptomele de dezangajare, cum ar fi distanțarea de obiectul și conținutul muncii sale, atitudine și comportament negativ, cinic față de activitatea profesională sunt per ansamblu mai atenuate.

Rezultatele obținute în urma aplicării chestionarului profilurilor *burnout* (*Burnout clinical subtype questionnaire (BCSQ-36)*) ne ajută să conturăm profilul pedagogului cu simptome de *burnout* sau să identificăm ”cum este/ce prezintă pedagogul afectat de acest sindrom în condițiile actuale ale Republicii Moldova?”. În acest scop, am calculat media pentru fiecare caracteristică a profilurilor *burnout*, după care am selectat caracteristicile cu valorile medii mai mari.

Potrivit datelor, cele mai ridicate valori medii se atestă pe scalele profilului Frenetic și anume (în ordine descrescândă): *Implicare excesivă*- $X=21,42$ ($SD=3,26$); *Ambiții* - $X=21,24$ ($SD=3,30$); *Suprasolicitare*- $X=19,07$ ($SD=4,67$) (tabelul A 7.3). Valoarea abaterilor standard (SD) indică o amplasare destul de compactă (gradul de dispersie) a valorilor în jurul valorii medii a scorurilor. Astfel putem concluziona că pedagogii manifestă preponderent trăsăturile caracteristice profilului *burnout* Frenetic. Persoanele care dezvoltă *burnout-ul* de tip Frenetic se dedică peste măsură muncii sale și investesc timp și efort enorm în realizarea sarcinilor, fără a ține cont de satisfacția trebuințelor personale. Sentimentul de insatisfacție în caz de nereușită îi determină să-și dubleze eforturile în tentativa depășirii dificultăților și atingerii rezultatului dorit. *Burnout-ul* apare în urma epuizării resurselor proprii din cauza neglijării trebuințelor personale. Această dimensiune arată o corelație convergentă semnificativă cu dimensiunea *Epuizare* a chestionarului MBI (Maslach Burnout Inventory) [171].

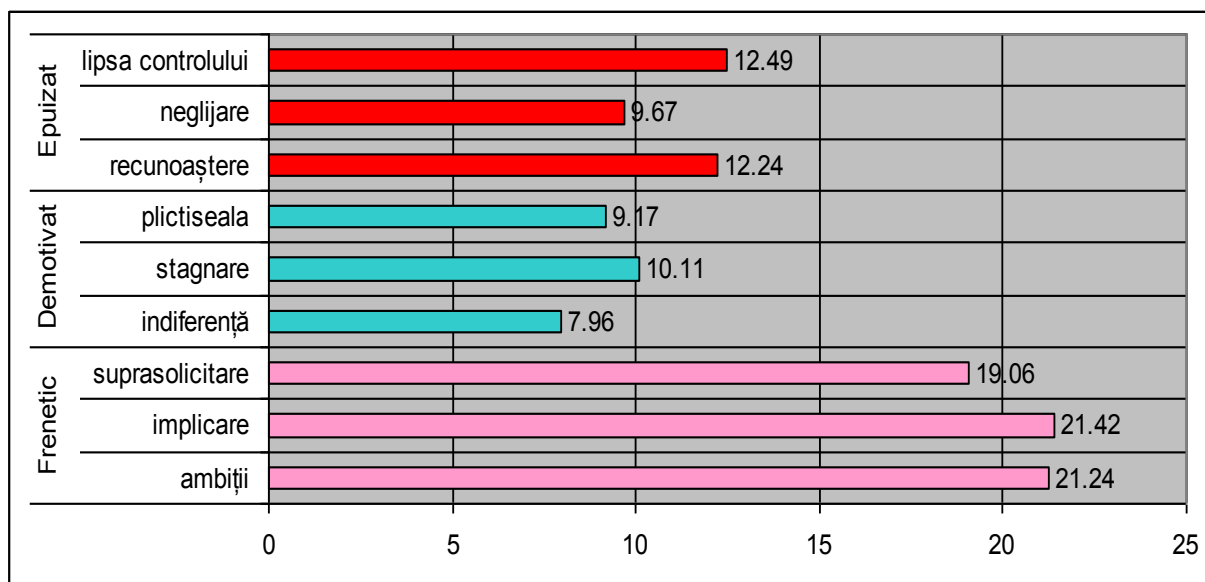


Fig. 2.5. Aspectul structural al caracteristicilor profilurilor *burnout*

Ambițiile în sensul necesității mari de realizare și aprobare a performanțelor excepționale de către cei din jur este o altă trăsătură definitorie a pedagogilor. De regulă, asemenea persoane își încep cariera având o viziune idealistă a lumii și ambiționându-se să producă schimbări hotărâtoare. Trebuința de a fi admirați și de a se deosebi de ceilalți, de ai depăși pe ceilalți și a fi în frunte îi determină la un efort continuu. Acțiunile sale ei le justifică prin argumente altruiste și îi critică pe cei care nu le împărtășesc și nu le înțeleg dedicația și obsesia de perfecționism [109]. Ei nu recunosc eșecul și limitele posibilităților proprii deoarece cred cu înverșunare că rezultatele le determină valoarea propriei persoane. Această "suprasolicitare" le pune în pericol sănătatea și viața personală și este acompaniată de "anxietate și iritabilitate" datorate preocupării excesive de sarcinile de muncă și le creează senzația că situația îi depășește, iar ei din cauza stresului nu se pot relaxa sau dormi. Aceste caracteristici sunt asemănătoare conceptului de workaholism [171].

Prin învățarea de a menține o anumită distanță de muncă și a da prioritate grijei de sine, subiecții respectivi pot evita implicarea excesivă și preveni *burnout-ul*.

Deoarece scorurile pe scalele Frenetic sunt ridicate și manifestă o variabilitate mică, există probabilitatea că răspunsurile sunt contaminate de efectul dezirabilității sociale sau "efectul halo". Am considerat oportun să luăm în calcul și caracteristicile altor profiluri *burnout*, valoarea medie a cărora urmează în descreștere imediat după valorile mediilor raportate pe scalele profilului Frenetic. Astfel, două din caracteristicile profilului Epuizat, anume *lipsa controlului* ($X=12,49$; $SD=4,36$) și *lipsa recunoașterii efortului depus* ($X=12,24$; $SD=4,51$) se manifestă mai accentuat, comparativ cu dimensiunile profilului Demotivat. *Lipsa controlului* se manifestă prin prezența senzației de nedeținere a controlului asupra rezultatelor muncii sale și de disperare în fața dificultăților în realizarea sarcinilor. Acești subiecți sunt epuizați de frustrarea produsă de

necesitatea soluționării sarcinilor, rezultatele cărora nu le pot influența [109]. Starea poate fi indusă de confruntarea frecventă cu probleme greu de soluționat, fără a cunoaște vre-o strategie adecvată de depășire. Subiecții sunt convinși că ce nu ar face, situația nu se va schimba, provocând astfel fenomenul neajutorării învățate care le diminuează motivația în muncă.

Lipsa recunoașterii efortului depus se referă la senzația că organizația pentru care el/ea lucrează nu le recunoaște și nu le apreciază eforturile și dedicația, persoanele având așteptări irealiste referitor la posibilitățile existente în vederea demonstrării gratitudinii și aprecierii pentru lucrul pe care-l fac. Aceasta, de regulă, se produce în organizații cu reguli și cerințe birocratice și în condiția unei autonomii reduse și lipsei susținerii. Caracteristica respectivă atestă o corelație convergentă semnificativă (moderat de înaltă, negativă) cu aspectul Percepția Propriei Eficiențe a scalei MBI [171].

Profilul *burnout* al cadrului didactic se conturează în felul următor (figura 2.6):

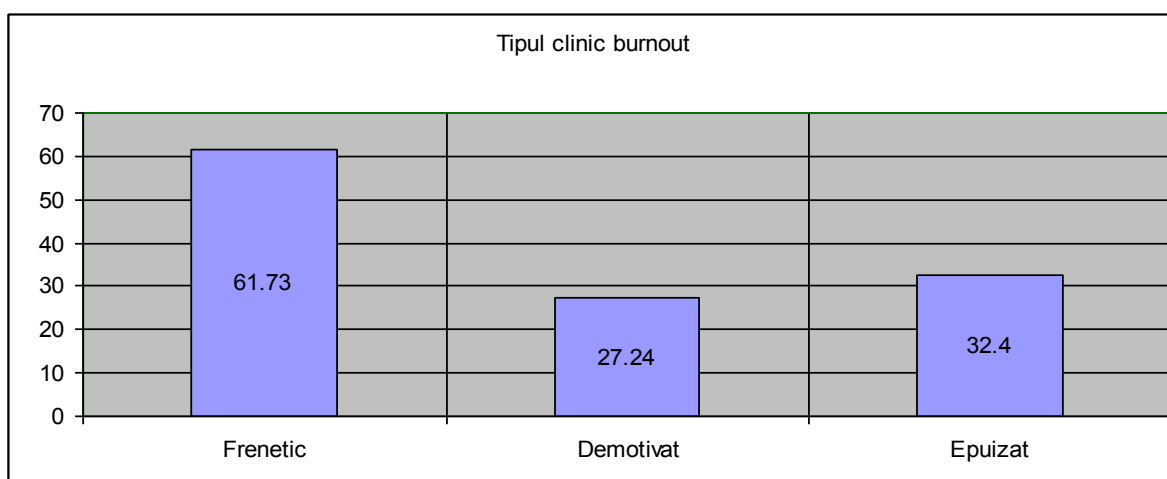


Fig. 2.6. Aspectul structural al profilurilor *burnout* specifice cadrului didactic școlar

Aceste rezultate ne determină să afirmăm că incidența sindromului *burnout* este înaltă în rândurile pedagogilor din sistemul educațional preuniversitar. Pedagogii manifestă în diversă măsură caracteristicile celor trei profiluri, totuși anumite trăsături sunt mai evidențiate și specifice mării majorități, conturând astfel un profil tipic (general și omogen) al sindromului *burnout*. Aceasta ne determină să afirmăm despre confirmarea primei ipoteze, înaintate spre verificare în cercetarea constatativă.

Următoarea etapă a demersului științific constă în identificarea asocierilor dintre variabilele sindromului *burnout* (inclusiv caracteristicile profilurilor *burnout*) și variabilele factorilor *burnout* atât de nivel micro- și mezosocial, cât și macrosocial. În acest scop am recurs la metoda corelației non-parametrice prin utilizarea coeficientului de corelație Spearman (ρ). În cercetarea de față am reieșit din presupuziția, că cele trei categorii de factori vor corela cu aspectele sindromului *burnout*, dar semnificația lor va fi diferită în funcție de profilul acestuia. Am presupus că profilul

Frenetic/clasic va corela mai semnificativ cu factorii microsociali - *inteligența emoțională, locul controlului, tipul orientării motivaționale*, pe când profilurile Demotivat și Epuizat vor corela mai semnificativ cu factorii de nivel mezosocial - *stilul de management, climatul socio-afectiv și satisfacția trebuințelor psihologice de bază în organizație*.

Am recurs la corelația Spearman, deoarece în acest caz evaluăm relaționarea monotonică a variabilelor de tip continuu și de tip ordinal. În relația monotonică variabilele au tendința de a se schimba simultan, și nu neapărat la o rată constantă. La etapa inițială ne-am propus să identificăm asociațiile dintre variabilele sindromului *burnout* și variabilele profilurilor *burnout*, deoarece studiile raportează o slabă asociere a profilului Frenetic cu dimensiunile *burnout*, măsurate prin aplicarea probelor clasice (MBI și MBI-GS). Potrivit studiilor, probele MBI și MBI-GS nu identifică caracteristicile profilului Frenetic ca definiții stării de *burnout* și neglijează/omit această simptomatice, deși subiecții cu asemenea manifestări relatează în ședințele de terapie și focus-grup despre comportamentul disfuncțional și trăirile afective specifice sindromului *burnout* [110].

Prin metoda corelației am determinat valorile de convergență a acestor două instrumente (tabelul 2.1.).

Tabelul 2.1. Valorile de convergență ale scorurilor obținute pe scala OLBI și scala BCSQ-36

Burnout (Epuizare+Dezangajare)	Profil Frenetic (Amibiții+Suprasolicitare+Implicare excesivă)	Profil Demotivat (Indiferență+Stagnare +Plictiseală)	Profil Epuizat (Recunoaștere a efortului+Neglijare+Lipsa controlului)
Coef. de corelație (rho)	-.133*	.485**	.376**
Sig. (1-tailed)	.049	.000	.000

*. Corelație semnificativă la pragul de 0.05 (1-tailed).

**. Corelație semnificativă la pragul de 0.01 (1-tailed).

Valorile de convergență cu dimensiunile *burnout* pe scala OLBI este diferită pentru fiecare profil. Profilul Frenetic corelează semnificativ, dar slab și în sens negativ cu aspectele *burnout* (rho=0,133, p<0,05). O corelație înaltă se atestă între profilul Demotivat și aspectele *burnout* (rho=0,485, p<0,01), între profilul Epuizat și aspectele *burnout* (rho=0,376, p<0,01).

În urma corelării aspectelor *burnout* cu caracteristicile profilului Frenetic am determinat o corelație pozitivă puternică dintre aspectul *Epuizare* și *Suprasolicitare* (rho=0,213, p<0,01), corelație negativă puternică dintre *Epuizare* și *Amibiții* (rho= -0,190, p<0,01), lipsa unei corelații semnificative între *Epuizare* și *Implicare excesivă*.

Pe scala Dezangajare am identificat corelații negative puternice cu caracteristicile *Ambiții* ($r=-0,378$, $p<0,01$) și *Implicare excesivă* ($\rho=-0,348$, $p<0,01$), lipsa unei corelații semnificative cu indicele *Suprasolicitare* (tabelul 2.2.).

Epuizarea și *Dezangajarea* corelează puternic pozitiv între sine, prezentând două aspecte ale *burnout*-ului ($\rho=0,539$, $p<0,01$).

Tabelul 2.2. Valorile corelaționale pentru profilul Frenetic

Burnout	Epuizare	Profil Frenetic		
		Ambiții	Suprasolicitare	Implicare excesivă
Epuizare (coef. de corelație, ρ)		-.190**	.213**	
Sig. (1-tailed)		.009	.004	
Dezangajare (coef. de corelație, ρ)	.539**	-.378**		-.348**
Sig. (1-tailed)	.000	.000		.000

** . Corelație semnificativă la pragul de 0.01 (1-tailed).

Profilul *Demotivat* atestă cel mai înalt nivel de asociere cu aspectele *burnout* pe scala OLBI, îndeosebi pe aspectul Dezangajare. Corelație înaltă se atestă între *Dezangajare* și caracteristica *Indiferență* a profilului *Demotivat* ($\rho=0,515$; $p<0,01$), caracteristica *Stagnare* ($\rho=0,490$; $p<0,01$), caracteristica *Plictiseală* ($\rho=0,457$; $p<0,01$). Pe scala *Epuizare* corelațiile sunt la fel de înalte: *Indiferență* ($\rho= 0,222$; $p<0,01$), *Stagnare* ($\rho= 0,359$; $p<0,01$) și *Plictiseală* ($\rho= 0,291$; $p<0,01$).

Tabelul 2.3. Valorile corelaționale pentru profilul Demotivat

Burnout	Profil Demotivat		
	Indiferență	Stagnare	Plictiseală
Epuizare (coef. de corelație, ρ)	.222**	.359**	.291**
Sig. (1-tailed)	.003	.000	.000
Dezangajare (coef. de corelație, ρ)	.515**	.490**	.457**
Sig. (1-tailed)	.000	.000	.000

** . Corelație semnificativă la pragul de 0.01 (1-tailed).

Ce ține de profilul Epuizat, observăm corelații semnificative de nivel înalt între Epuizare și caracteristicile *lipsa recunoașterii efortului depus* ($\rho= 0,320$; $p<0,01$) și *lipsa controlului* ($\rho= 0,336$; $p<0,01$). Între Epuizare și *neglijare* nu se atestă o corelație semnificativă. Pe scala Dezangajare se atestă corelații semnificative, dar mai slabe cu toate trei caracteristici ale profilului Epuizat: *lipsa recunoașterii* ($\rho= 0,297$; $p<0,01$), *neglijare* ($\rho= 0,260$; $p<0,01$) și *lipsa controlului* ($\rho= 0,250$; $p<0,01$).

Tabelul 2.4. Valorile corelaționale pentru profilul Epuizat

Burnout	Profil Epuizat		
	Lipsa recunoașterii	Neglijare	Lipsa controlului
Epuizare (coef. de corelație, rho)	.320**		.336**
Sig. (1-tailed)	.000		.000
Dezangajare (coef. de corelație, rho)	.297**	.260**	.250**
Sig. (1-tailed)	.000	.001	.001

** . Corelație semnificativă la pragul de 0.01 (1-tailed).

Astfel, constatăm că rezultatele probelor administrate pentru măsurarea sindromului *burnout* corelează între ele suficient de puternic, deși instrumentele măsoară diferite aspecte ale sindromului *burnout* și operaționalizează concepte puțin diferite. Mai mult ca atât, observăm că caracteristicile profilului *Frenetic* (cu excepția *suprasolicitării*) nu se asociază cu starea de *burnout*, din contra se prezintă ca manifestări opuse, lăsând astfel fără atenție un segment semnificativ al populației cercetate. Această constatare ne-a determinat să elaborăm un chestionar pentru determinarea motivelor, atitudinilor, trăirilor afective în munca cadrului didactic, care ar contribui la studiul realizat prin furnizarea datelor calitative (anexa 6). Chestionarul a fost aplicat în cadrul ședințelor focus-grup¹ și interviului structurat. Rezultatele obținute sunt prezentate la sfârșitul acestui capitol.

Astfel putem concluziona că *burnout-ul* la cadrele didactice din actualul sistem de învățământ gimnazial și liceal se manifestă preponderent pe aspectul epuizării (emoționale, cognitive și fizice) și mai puțin pe aspectul dezangajării. Epuizarea corelează cu ambițiile profesionale de a demonstra performanță și a câștiga admirația și aprecierea celor din jur, implicarea excesivă, suprasolicitarea, sentimentul ingratitudinii și nedeținerii controlului asupra rezultatelor muncii sale. Caracteristicile specifice profilului Demotivat (indiferența, stagnarea, plictiseala) sunt mai puțin pronunțate și respectiv puțin caracteristice cadrelor didactice școlare.

2.3. Factori macro-, mezo- și microsociale ai dezvoltării sindromului *burnout* la cadrele didactice din învățământul preuniversitar

După cum am menționat mai sus, factorii macro- și mezosociale sunt o condiție a instabilității sociale, afectând personalitatea. Deși *burnout-ul* este un fenomen cu manifestare la nivelul microsocietății, al personalității, explorarea acestui nivel poate fi realizată doar prin înțelegerea celui de mijloc, mezonivel, în care se constituie și se menține identitatea personală, care oferă individului uman condiții de satisfacere a trebuințelor sociale de bază – de apartenență, de afiliere, respect etc. dar și îl confruntă cu provocările de nivel macrosocial [125].

Din aceste considerente, am pornit în analiza factorilor *burnout-ului* cadrelor didactice din instituțiile preuniversitare de la nivelele de sus: factori macro- și mezosociale. Desigur că anumiți

¹ Ședințele focus-grup au fost realizate în baza întrebărilor specificate în chestionar (anexa 6).

factori macrosociali pot fi măsurați doar printr-un instrument sociologic: ne referim la ideologii, politici, cultură și cutume și alții, pe care nu-i neglijăm, dar pe care i-am menționat în analiza teoretico-conceptuală a problemei de cercetare. Am selectat pentru cercetare și am considerat important să determinăm raportul dintre factorii macrosociali – demografici – și aspectele *burnout*.

Prin corelația non-parametrică (rho Spearman) au fost identificate corelații semnificative dintre nivelul *burnout*, vârsta și vechimea în munca pedagogică. Astfel cadrele didactice cu o vechime mai mare în muncă atestă un nivel mai scăzut de *burnout* pe scala Epuizare (rho=-0,200; p<0,01) și pe scala Dezangajare (rho= -0,143; p<0,05), respectiv variabila de vârstă corelează în sens negativ cu Epuizarea (rho= -0,242; p<0,01) și Dezangajarea (rho= -0,173; p<0,05). Nu au fost identificate corelații semnificative dintre variabila vârstă și profilurile clinice de *burnout*, însă între vechimea în muncă și caracteristica *suprasolicitare* a profilului Frenetic există corelație semnificativă în sens pozitiv (rho= 0,144; p<0,05) și corelație în sens negativ cu caracteristica *stagnare* a profilului Demotivat (rho= -0,136; p<0,05) (tabelul A 7.4).

În studiul nostru starea civilă maritală (căsătorit/ă) nu apare ca factor protector contra *burnout-ului*, deoarece atestăm o corelație semnificativă în sens pozitiv (rho= 0,181; p<0,05) (atribuirea convențională a valorii 1=căsătorit/ă, 0=alte), pe când variabila copii, dimpotrivă, apare ca un factor protector pe aspectul Epuizării al *burnout-ului* (rho=-0,155; p<0,05).

Tabelul 2.5. Valorile de corelație dintre caracteristicile *burnout* și factorii macrosociali

Factori macrosociali	Epuizare	Dezangajare	Profil		
			Frenetic	Demotivat	Epuizat
Vârsta (coef. de corelație)	-.242**	-.173*			
Sig. (1-tailed)	.001	.016			
Genul (coef. de corelație)					-.179*
Sig. (1-tailed)					.012
Naționalitatea (coef. de corelație)	.257**		.180*		
Sig. (1-tailed)	.001		.012		
Vechimea în munca pedagogică (coef. de corelație)	-.200**	-.143*			
Sig. (1-tailed)	.006	.038			
Starea civilă maritală (coef. de corelație)	.181*				.180*
Sig. (1-tailed)	.012				.012
Starea civilă familială (cu/fără copii) (Coef. de corelație)	-.155*				
Sig. (1-tailed)	.028				
Studiile (coef. de corelație)	.181*	.169*			
Sig. (1-tailed)	.012	.018			

*. Corelație semnificativă la pragul de 0.05 (1-tailed).

**. Corelație semnificativă la pragul de 0.01 (1-tailed).

În continuare ne-am propus sarcina să identificăm în ce măsură factorii mezosociali se asociază cu aspectele *burnout* și cu caracteristicile profilurilor identificate. Analiza rezultatelor obținute a scos în evidență o serie de corelații semnificative, pe care le redăm distribuite pe profiluri *burnout*.

Corelații semnificative au fost identificate cu următorii factori mezosociali: climatul socio-afectiv în colectiv (Epuizare: $\rho = -0,358$; $p < 0,01$, Dezangajare: $\rho = -0,228$; $p < 0,01$), satisfacția trebuințelor psihologice în organizație (Epuizare: $\rho = -0,417$; $p < 0,01$, Dezangajare: $\rho = -0,453$; $p < 0,01$); stilul autoritar de conducere (Epuizare: $\rho = -0,291$; $p < 0,01$, Dezangajare: $\rho = -0,291$; $p < 0,01$); stilul liberal de conducere (Epuizare: $\rho = -0,196$; $p < 0,01$, Dezangajare: $\rho = -0,188$; $p < 0,01$); stilul democratic (Epuizare: $\rho = -0,249$; $p < 0,01$, Dezangajare: $\rho = -0,268$; $p < 0,01$).

Tabelul 2.6. Valorile de corelație dintre caracteristicile profilului Frenetic și factorii *burnout* de nivel mezosocial

Factori mezosociali	Epuizare	Dezangajare	Profil Frenetic		
			Ambiții	Suprasolicitare	Implicare excesivă
Climatul socio-afectiv în colectiv (coef. de corelație)	-.358**	-.228**			
Sig. (1-tailed)	.000	.002			
Satisfacția trebuințelor (coef. de corelație)	-.417**	-.453**	.209**		.257**
Sig. (1-tailed)	.000	.000	.004		.001
Stil de conducere autoritar (coef. de corelație)	.291**	.291**			
Sig. (1-tailed)	.000	.000			
Stil de conducere liberal (coef. de corelație)	.196**	.188**			
Sig. (1-tailed)	.007	.010			
Stil de conducere democratic (coef. de corelație)	-.249**	-.268**			.146*
Sig. (1-tailed)	.001	.000			.034

*, Corelație semnificativă la pragul de 0.05 (1-tailed).

**, Corelație semnificativă la pragul de 0.01 (1-tailed).

Referitor la factorii mezosociali ai manifestării caracteristicilor profilului Demotivat am obținut corelații semnificative doar cu variabila satisfacția trebuințelor psihologice în organizație (ambiții $\rho = -0,209$; $p < 0,01$), implicare excesivă: $\rho = -0,257$; $p < 0,01$). Corelație semnificativă se atestă dintre stilul democratic de conducere și implicare excesivă ($\rho = 0,146$; $p < 0,05$). Restul variabilelor nu atestă corelații semnificative (tabelul A 7.5).

Tabelul 2.7. Valorile de corelație dintre caracteristicile profilului Demotivat și factorii *burnout* de nivel mezosocial

Factori mezosociali	Profil Demotivat		
	Indiferență	Stagnare	Plictiseală
Climatul socio-afectiv în colectiv (coef. de corelație)		-.206**	-.147*
Sig. (1-tailed)		.005	.033
Satisfacția trebuințelor (coef. de corelație)	-.399**	-.401**	-.400**
Sig. (1-tailed)	.000	.000	.000
Stil de conducere autoritar (coef. de corelație)	.174*	.229**	.136*
Sig. (1-tailed)	.015	.002	.045
Stil de conducere liberal (coef. de corelație)			
Sig. (1-tailed)			
Stil de conducere democratic (coef. de corelație)	-.154*	-.151*	-.137*
Sig. (1-tailed)	.027	.030	.044

*. Corelație semnificativă la pragul de 0.05 (1-tailed).

**. Corelație semnificativă la pragul de 0.01 (1-tailed).

Profilul Demotivat corelează semnificativ în sens negativ cu variabila climatului socio-afectiv în colectiv pe dimensiunile stagnare ($\rho = -0,206$; $p < 0,01$) și plictiseală ($\rho = -0,147$; $p < 0,05$). Corelații semnificative negative se atestă cu variabila satisfacția trebuințelor psihologice în organizație (indiferență ($\rho = -0,399$; $p < 0,01$); stagnare ($\rho = -0,401$; $p < 0,01$); plictiseală ($\rho = -0,400$; $p < 0,01$)). Stilul autoritar de conducere atestă corelații pozitive (indiferență ($\rho = 0,174$; $p < 0,05$); stagnare ($\rho = 0,229$; $p < 0,01$); plictiseală ($\rho = 0,136$; $p < 0,05$)). Stilul Democrat de conducere atestă corelații negative (indiferență ($\rho = -0,154$; $p < 0,05$); stagnare ($\rho = -0,151$; $p < 0,05$); plictiseală ($\rho = -0,137$; $p < 0,05$)). Nu se atestă corelații semnificative cu stilul Liberal de conducere.

Tabelul 2.8. Valorile de corelație dintre caracteristicile profilului Epuizat și factorii *burnout* de nivel mezosocial

Factori mezosociali	Profil Epuizat		
	Lipsa recunoașterii efortului depus	Neglijarea sarcinilor	Nedeținerea controlului
Climatul socio-afectiv în colectiv (coef. de corelație)	-.190**		-.228**
Sig. (1-tailed)	.009		.002
Satisfacția trebuințelor (coef. de corelație)	-.315**	-.265**	-.303**
Sig. (1-tailed)	.000	.000	.000
Stil de conducere autoritar (coef. de corelație)	.274**		
Sig. (1-tailed)	.000		
Stil de conducere liberal (coef. de corelație)	.137*		
Sig. (1-tailed)	.044		
Stil de conducere democratic (coef. de corelație)	-.233**		
Sig. (1-tailed)	.002		

*, Corelație semnificativă la pragul de 0.05 (1-tailed).

**, Corelație semnificativă la pragul de 0.01 (1-tailed).

Pentru variabilele factorilor mezosociali am identificat corelații semnificative ale profilului Epuizat cu climatul socio-afectiv în colectiv (lipsa recunoașterii: $\rho = -0,190$; $p < 0,01$, nedeținerea controlului $\rho = -0,228$; $p < 0,01$). Corelații semnificative negative se atestă cu variabila satisfacția trebuințelor psihologice în organizație (lipsa recunoașterii ($\rho = -0,315$; $p < 0,01$; neglijarea sarcinilor: $\rho = -0,265$; $p < 0,01$; nedeținerea controlului: $\rho = -0,303$; $p < 0,01$). Stilul autoritar de conducere atestă corelații pozitive cu variabilele lipsa recunoașterii ($\rho = 0,274$; $p < 0,01$) și nedeținerea controlului ($\rho = 0,154$; $p < 0,05$). Stilul liberal de conducere corelează semnificativ, deși slab, cu variabila lipsa recunoașterii ($\rho = 0,137$; $p < 0,05$), Stilul democrat de conducere corelează negativ moderat cu variabila lipsa recunoașterii ($\rho = -0,233$; $p < 0,01$).

Identificarea factorilor microsocali contează pentru construirea strategiilor de profilaxie și înlăturare a sindromului *burnout* la cadrele didactice din învățământul preuniversitar. Am selectat în baza analizei teoretice trei factori microsocali: inteligența emoțională, locul controlului și orientarea motivațională (orientarea scopului de realizare). Pentru analiză impactului acestor factori am utilizat metoda corelației statistice. Analiza rezultatelor și de această dată, la fel precum în cazul factorilor macro- și mezosociali, a relevat raporturi semnificative pentru diferite profiluri ale *burnout-ului*.

Aspectele Epuizare și Dezangajare ale sindromului *burnout* corelează semnificativ în sens negativ cu factorii Locul Controlului (Epuizare: $\rho = -0,220$; $p < 0,01$, Dezangajare: $\rho = -0,174$; $p < 0,05$); Motivația de Competență (Epuizare: $\rho = -0,209$; $p < 0,01$, Dezangajare: $\rho = -0,337$; $p < 0,01$) și Inteligență Emoțională pe toate trei dimensiuni: aprecierea și exprimarea emoțiilor

(Epuizare: $\rho = -0,254$; $p < 0,01$, Dezangajare: $\rho = -0,157$; $p < 0,05$); controlul emoțiilor (Epuizare: $\rho = -0,161$; $p < 0,05$, Dezangajare: $\rho = -0,136$; $p < 0,05$) și utilizarea emoțiilor în soluționarea problemelor (Epuizare: $\rho = -0,197$; $p < 0,01$, Dezangajare: $\rho = -0,221$; $p < 0,01$).

Tabelul 2.9. Valorile de corelație dintre caracteristicile profilului Frenetic și factorii *burnout* de nivel microsocial

Factori microsociali	Epuizare	Dezangajare	Profil Frenetic		
			Ambiții	Suprasolicitare	Implicare excesivă
Locul Controlului (coef. de corelație)	-.220**	-.174*		-.204**	-.193**
Sig. (1-tailed)	.003	.015		.005	.008
Motivația de performanță (coef. de corelație)			.194**		.148*
Sig. (1-tailed)			.008		.032
Motivația de evitare a performanței (coef. de corelație)				.247**	.247**
Sig. (1-tailed)				.001	.001
Motivația de competență (coef. de corelație)	-.209**	-.337**	.433**	.293**	.597**
Sig. (1-tailed)	.004	.000	.000	.000	.000
EQ: estimarea și exprimarea emoțiilor (coef. de corelație)	-.254**	-.157*		.205**	.218**
Sig. (1-tailed)	.001	.026		.005	.003
EQ: controlul emoțiilor (coef. de corelație)	-.161*	-.136*	.245**	.255**	.348**
Sig. (1-tailed)	.023	.045	.001	.001	.000
EQ: utilizarea emoțiilor în soluționarea problemelor (coef. de corelație)	-.197**	-.221**	.286**	.311**	.351**
Sig. (1-tailed)	.007	.003	.000	.000	.000

*. Corelație semnificativă la pragul de 0.05 (1-tailed).

**. Corelație semnificativă la pragul de 0.01 (1-tailed).

Pentru profilului Frenetic s-au obținut o serie de corelații semnificative cu variabilele factorilor *burnout* de ordin personal. Locul Controlului se asociază semnificativ cu variabilele suprasolicitare ($\rho = -0,417$; $p < 0,01$) și implicare ($\rho = -0,453$; $p < 0,01$), dar nesemnificativ cu variabila ambiții ($\rho = -0,417$; $p < 0,01$). Motivația de performanță se asociază semnificativ cu variabilele ambiții ($\rho = 0,194$; $p < 0,01$) și implicare ($\rho = 0,148$; $p < 0,05$), dar nesemnificativ cu suprasolicitare ($\rho = 0,127$; $p = 0,057$). Motivația de evitare se asociază semnificativ doar cu variabila implicare excesivă ($\rho = 0,247$; $p < 0,01$), pe când Motivația de competență se asociază semnificativ cu toate trei variabile (ambiții: $\rho = 0,433$; $p < 0,01$, suprasolicitare: $\rho = 0,293$; $p < 0,01$, implicare $\rho = 0,597$; $p < 0,01$). Inteligența emoțională (toate trei dimensiuni) se asociază

semnificativ în sens pozitiv cu cele trei caracteristici ale Profilului Frenetic, cu excepția variabilei ambiții cu variabila estimarea și exprimarea emoțiilor (tabelul A 7.6).

Tabelul 2.10. Valorile de corelație dintre caracteristicile profilului Demotivat și factorii *burnout* de nivel microsocial

Factori microsociali	Profil Demotivat		
	Indiferență	Stagnare	Plictiseală
Motivația de competență (coef. de corelație)	-.427**	-.275**	-.387**
Sig. (1-tailed)	.000	.000	.000
EQ: estimarea și exprimarea emoțiilor (coef. de corelație)	-.175*		
Sig. (1-tailed)	.014		
EQ: controlul emoțiilor (coef. de corelație)	-.204**	-.151*	-.216**
Sig. (1-tailed)	.005	.030	.003
EQ: utilizarea emoțiilor în soluționarea problemelor (coef. de corelație)	-.330**	-.245**	-.282**
Sig. (1-tailed)	.000	.001	.000

*, Corelație semnificativă la pragul de 0.05 (1-tailed).

**, Corelație semnificativă la pragul de 0.01 (1-tailed).

Pentru profilului Demotivat am obținut corelații semnificative în sens negativ cu Motivația de competență (indiferență: rho= -0,427; p<0,01, stagnare: rho= -0,275; p<0,01, plictiseală rho= -0,387; p<0,01) și cu toate trei dimensiuni ale Inteligenței Emoționale. Nu se atestă corelații semnificative ale Profilului Demotivat cu Locul controlului, Motivația de performanță și Motivația de evitare a performanței (tabelul A 7.6).

Tabelul 2.11. Valorile de corelație dintre caracteristicile profilului Epuizat și factorii *burnout* de nivel microsocial

Factori microsociali	Profil Epuizat		
	Lipsa recunoștinței	Neglijarea sarcinilor	Lipsa controlului
Locul Controlului (coef. de corelație)	-.181*		-.351**
Sig. (1-tailed)	.012		.000
Motivația de competență (coef. de corelație)	-.300**	-.229**	-.133*
Sig. (1-tailed)	.000	.002	.049
EQ: controlul emoțiilor (coef. de corelație)	-.135*		
Sig. (1-tailed)	.047		
EQ: utilizarea emoțiilor în soluționarea problemelor (coef. de corelație)	-.166*	-.161*	
Sig. (1-tailed)	.019	.022	

*, Corelație semnificativă la pragul de 0.05 (1-tailed).

****.** Corelație semnificativă la pragul de 0.01 (1-tailed).

Pentru profilului Epuizat am obținut corelații semnificative în sens negativ cu Locul Controlului și variabila lipsa recunoașterii ($\rho = -0,181$; $p < 0,05$) și variabila nedeținerea controlului asupra rezultatelor muncii ($\rho = -0,351$; $p < 0,01$). Motivația de competență corelează semnificativ cu toate trei caracteristici ale profilului Epuizat (lipsa recunoaștinței: $\rho = -0,300$; $p < 0,01$, neglijarea sarcinilor: $\rho = -0,229$; $p < 0,01$, lipsa controlului $\rho = -0,133$; $p < 0,05$). Corelație semnificativă slabă se atestă dintre Inteligența Emoțională pe aspectul controlului emoțiilor cu variabila lipsa recunoaștinței ($\rho = -0,135$; $p < 0,05$) și pe aspectul utilizarea emoțiilor în soluționare problemelor cu variabilele lipsa recunoaștinței ($\rho = -0,166$; $p < 0,05$) și neglijarea sarcinilor ($\rho = -0,161$; $p < 0,05$). Nu se atestă corelații semnificative ale Profilului Epuizat cu variabilele Motivația de performanță, Motivația de evitare a performanței și Estimarea și exprimarea emoțiilor (tabelul A 7.6).

În baza rezultatelor obținute putem concluziona că variabilele factorilor psihosociali ai *burnout*-ului corelează diferit cu caracteristicile profilurilor *burnout*. Variabilele profilului Frenetic atestă corelații mai înalte cu factorii microsociale, pe când profilurile Demotivat și Epuizat atestă corelații mai înalte cu factorii mezosociale. Totuși doi factori, Motivația de Competență și Satisfacția trebuințelor psihologice în organizație, sunt factori influenți pentru toate trei profiluri *burnout*.

2.4. Raportul dintre factorii mezo- și microsociale și manifestările profilurilor *burnout*

Analiza oferită în compartimentul anterior a identificat doar anumite aspecte ale raportului dintre factori și manifestări a *burnout*-ului. Necesitatea de modele asistențiale ale *burnout*-ului a sugerat o modalitate de examinare mai amănunțită a acestor factori, pentru a identifica atât rolul lor în dezvoltarea sindromului, cât și posibilitatea de utilizare în recuperare prin prisma capacității de reziliență. Astfel pentru o analiză mai detaliată a factorilor *burnout* am recurs la două metode statistice: calcularea regresiei liniare și analiza factorială.

Metoda regresiei liniare stepwise a fost utilizată în scopul realizării de predicții prin estimarea valorilor variabilelor și obținerea celor mai reușite modele care ilustrează dependențele dintre acestea – adică dintre factorii micro- și mezosociale pe care le prezintă și dimensiunile *burnout*-ului. Prin această metodă sunt concretizate raporturile dintre variabila dependentă – *burnout*-ul și dimensiunile acestuia și cele independente – factorii care-l provoacă și mențin, lucru care nu poate fi realizat la fel de exact doar prin utilizarea metodei corelației statistice. Identificând cea mai semnificativă variație în variabila dependentă, stabilim cu exactitate modelul relației factori-*burnout*. Prezentăm în continuare modelele calculate ca fiind semnificative.

Modelul factorilor semnificativi pentru profilul Frenetic a înglobat următoarele relații dintre dimensiunile *burnout-ului* și factorii acestuia.

Dimensiunea *Suprasolicitare*, în calitate de variabilă dependentă, se va modifica cu 16,6% sub influența variabilelor independente: a) *Inteligență emoțională*, în particular componenta *utilizarea emoțiilor în soluționarea problemelor* (coeficientul standardizat Beta = 0.350 (ponderea fiecărui factor); b) *Locul Controlului* (coeficientul standardizat Beta= - 0.252). Astfel acești doi factori în ansamblu vor prezice o variație de 16,6% a caracteristicii *Suprasolicitare*, factorii reprezentând atât o condiție pentru dezvoltarea sindromului, atunci când sunt caracterizați de insuficiență, cât și pentru reziliență – când sunt favorizanți sau sunt modificați pozitiv în cadrul programelor de recuperare.

Tabelul 2.11. Modelul regresiei lineare pentru variabila dependentă Suprasolicitare a profilului Frenetic

Model	R	R pătrat	R pătrat ajustat	Eroarea Std.
1	.321 ^a	.103	.097	4.455
2	.407 ^b	.166	.155	4.311

Tabelul 2.12. Coeficienții modelului regresiei liniare pentru variabila dependentă Suprasolicitare a profilului Frenetic

Model		Coeficienții nestandardizați		Coeficienții standardizați	t	Sig.
		B	Eroarea std.	Beta		
1	(Constant)	2.387	3.997		.597	.551
	EQ: utilizarea emoțiilor în soluționarea problemelor	.386	.092	.321	4.184	.000
2	(Constant)	9.039	4.345		2.080	.039
	EQ: utilizarea emoțiilor în soluționarea problemelor	.421	.090	.350	4.678	.000
	Locul Controlului	-.104	.031	-.252	-3.363	.001

Pentru variabila dependență *Ambiții* a profilului Frenetic au fost determinați următorii factori predictivi ai variației: a) Motivația de competență cu coeficientul standardizat Beta =0.333,și b) Inteligența emoțională (utilizarea emoțiilor în soluționarea problemelor) cu coeficientul standardizat Beta =0.205. Acești doi factori în ansamblu prezic o schimbare de 20,1% a caracteristicii *Ambiții*.

Tabelul 2.13. Modelul regresiei lineare pentru variabila dependentă Ambiții a profilului Frenetic

Model	R	R pătrat	R pătrat ajustat	Eroarea Std.
1	.406 ^a	.164	.159	2.978
2	.449 ^b	.201	.191	2.922

**Tabelul 2.14. Coeficienții modelului regresiei liniare pentru variabila dependentă
Ambiții a profilului Frenetic**

Model		Coeficienții nestandardizați		Coeficienții standardizați	t	Sig.
		B	Eroarea std.	Beta		
1	(Constant)	13.121	1.507		8.705	.000
	Motivația de Competență	2.451	.448	.406	4.184	.000
2	(Constant)	7.219	2.684		2.690	.008
	Motivația de competență	2.014	.470	.333	4.287	.000
	EQ: utilizarea emoțiilor în soluționarea problemelor	.170	.065	.205	2.635	.009

Pentru caracteristica *Implicare excesivă* a profilului Frenetic au fost identificate patru variabile independente care în ansamblu pot prezice schimbarea acesteia cu 39,5%. Aceste variabile sunt: a) Motivația de competență cu Coeficientul standardizat Beta =0.385, b) Locul Controlului cu Coeficientul standardizat Beta = -0.278,c) Satisfacția trebuințelor psihologice în organizație cu Coeficientul standardizat Beta=0.220, și d) Inteligența emoțională (utilizarea emoțiilor în soluționarea problemelor) cu Coeficientul standardizat Beta =0.205.

**Tabelul 2.15. Modelul regresiei lineare pentru variabila dependentă *Implicare
excesivă* a profilului Frenetic**

Model	R	R pătrat	R pătrat ajustat	Eroarea Std.
1	.511 ^a	.261	.256	2.796
2	.553 ^b	.306	.296	2.720
3	.600 ^c	.360	.347	2.620
4	.629 ^d	.395	.379	2.555

**Tabelul 2.16. Coeficienții modelului regresiei liniare pentru variabila dependentă
Implicare excesivă a profilului Frenetic**

Model		Coeficienții nestandardizați		Coeficienții standardizați	t	Sig.
		B	Eroarea std.	Beta		
1	(Constant)	11.230	1.415		7.936	.000
	Motivația de competență	3.083	.421	.511	7.328	.000
2	(Constant)	15.683	1.985		7.902	.000
	Motivația de competență	3.167	.410	.525	7.723	.000
	Locul Controlului	-.060	.019	-.212	-3.114	.002
3	(Constant)	11.194	2.291		4.887	.000
	Motivația de competență	2.690	.417	.446	6.450	.000
	Locul controlului	-.078	.019	-.267	-3.964	.000
	Satisfacția trebuințelor psihologice în organizație	.107	.030	.253	3.559	.000

4	(Constant)	6.262	2.784		2.249	.026
	Motivația de competență	2.322	.425	.385	5.462	.000
	Locul controlului	-.079	.019	.278	-4.234	.000
	Satisfacția trebuințelor psihologice în organizație	.093	.030	.220	3.134	.002
	EQ: utilizarea emoțiilor în soluționarea problemelor	.171	.058	.205	2.966	.004

Astfel am constatat că cei mai influenți factori pentru profilul Frenetic sunt Motivația de competență și Locul controlului, Satisfacția trebuințelor psihologice în organizație (afilierea, competența, autonomia) și Inteligența Emoțională (utilizarea emoțiilor în soluționarea problemelor) care în ansamblu pot determina o variație de 39,5%.

Modelul factorilor semnificativi pentru *manifestarea caracteristici Indiferență* a profilul Demotivat ca variabilă dependentă poate varia în mărime de 25,3% sub influența variabilelor independente: a) Satisfacția trebuințelor psihologice în organizație (afilierea, competența, autonomia), b) Motivația de competență și c) Inteligența Emoțională (utilizarea emoțiilor în soluționarea problemelor).

Tabelul 2.17. Modelul regresiei lineare pentru variabila dependentă *Indiferență* a profilului Demotivat

Model	R	R pătrat	R pătrat ajustat	Eroarea Std.
1	.421 ^a	.178	.172	3.196
2	.483 ^b	.233	.223	3.096
3	.503 ^c	.253	.238	3.066

Tabelul 2.18. Coeficienții modelului regresiei liniare pentru variabila dependentă *Indiferență* a profilului Demotivat

Model		Coeficienții nestandardizați		Coeficienții standardizați	t	Sig.
		B	Eroarea std.	Beta		
1	(Constant)	21.150	2.316		9.132	.000
	Satisfacția trebuințelor psihologice în organizație	-.194	.034	-.421	-5.730	.000
2	(Constant)	24.012	2.405		9.983	.000
	Satisfacția trebuințelor psihologice în organizație	-.157	.035	-.340	-4.511	.000
	Motivația de competență	-1.629	.493	-.249	-3.305	.001
3	(Constant)	28.157	3.152		8.933	.000
	Satisfacția trebuințelor psihologice în organizație	-.144	.035	-.313	-4.132	.000
	Motivația de competență	-1.331	.510	-.204	-2.610	.010
	EQ: utilizarea emoțiilor în soluționarea problemelor	-.138	.069	-.154	-2.007	.047

Manifestarea *Stagnare* din cadrul aceluiași profil ca variabilă dependentă poate varia în mărime de 22,2% sub influența a doi factorilor predictivi: a) Satisfacția trebuințelor psihologice în organizație (afilierea, competența, autonomia) și b) Motivația de evitare.

Tabelul 2.19. Modelul regresiei lineare pentru variabila dependentă *Stagnare* a profilului Demotivat

Model	R	R pătrat	R pătrat ajustat	Eroarea Std.
1	.440 ^a	.194	.189	4.051
2	.471 ^b	.222	.212	3.993

Tabelul 2.10. Coeficienții modelului regresiei liniare pentru variabila dependentă *Stagnarea profilului Demotivat*

Model		Coeficienții nestandardizați		Coeficienții standardizați	t	Sig.
		B	Eroarea std.	Beta		
1	(Constant)	27.699	2.936		9.435	.000
	Satisfacția trebuințelor psihologice în organizație	-.260	.043	-.440	-6.046	.000
2	(Constant)	31.516	3.321		9.490	.000
	Satisfacția trebuințelor psihologice în organizație	-.265	.042	-.449	-6.245	.000
	Motivația de evitare	-1.331	.568	-.168	-2.342	.021

Manifestarea *Plictiseală* din cadrul *profilului Demotivat* ca variabilă dependentă este influențată de doi factori predictivi și anume: a) Satisfacția trebuințelor în organizație (afilierea, competența, autonomia), b) Motivația de competență, care în ansamblu, pot determina o variație a acesteia de 23%.

Tabelul 2.21. Modelul regresiei lineare pentru variabila dependentă *Plictiseală* a profilului Demotivat

Model	R	R pătrat	R pătrat ajustat	Eroarea Std.
1	.392 ^a	.154	.148	3.669
2	.480 ^b	.230	.220	3.511

Tabelul 2.22. Coeficienții modelului regresiei liniare pentru variabila dependentă *Plictiseală* a profilului Demotivat

Model		Coeficienții nestandardizați		Coeficienții standardizați	t	Sig.
		B	Eroarea std.	Beta		
1	(Constant)	23.060	2.659		8.674	.000
	Satisfacția trebuințelor psihologice în organizație	-.204	.039	-.392	-5.258	.000
2	(Constant)	26.862	2.727		9.850	.000
	Satisfacția trebuințelor psihologice în organizație	-.155	.039	-.297	-3.928	.000
	Motivația de competență	-2.164	.559	-.292	-3.872	.000

În concluzie putem afirma că profilul Demotivat al sindromului *burnout* este influențat în măsură de până la 25% de asemenea factori predictivi, cum sunt Satisfacția trebuințelor psihologice în organizație (relaționarea, competența, autonomia), Motivația de Competență și Inteligența Emoțională (utilizarea emoțiilor în soluționarea problemelor).

Manifestarea caracteristicii Lipsa recunoașterii pentru efortul depus al Profilului Epuizat este supusă variației de 18,2% sub influența factorilor predictivi: a) Satisfacția trebuințelor psihologice în organizație (afilierea, competența, autonomia), b) Climatul socio-afectiv în colectivul de muncă și c) Motivația de competență.

Tabelul 2.23. Modelul regresiei lineare pentru variabila dependentă *Lipsa recunoașterii a Profilului Epuizat*

Model	R	R pătrat	R pătrat ajustat	Eroarea Std.
1	.363 ^a	.132	.126	4.207
2	.396 ^b	.156	.145	4.161
3	.426 ^c	.182	.165	4.111

Tabelul 2.24. Coeficienții modelului regresiei liniare pentru variabila dependentă *Lipsa recunoașterii a profilului Epuizat*

Model		Coeficienții nestandardizați		Coeficienții standardizați	t	Sig.
		B	Eroarea std.	Beta		
1	(Constant)	26.872	3.049		8.813	.000
	Satisfacția trebuințelor psihologice în organizație	-.214	.045	-.363	-4.805	.000
2	(Constant)	25.457	3.090		8.239	.000
	Satisfacția trebuințelor psihologice în organizație	-.179	.047	-.303	-3.781	.000
	Climatul socio-afectiv în colectivul de muncă	-0.551	.263	-.168	-2.098	.038
3	(Constant)	27.787	3.238		8.581	.000
	Satisfacția trebuințelor psihologice în organizație	-.142	.050	-.240	-2.848	.005
	Climatul socio-afectiv în colectivul de muncă	-.617	.261	-.188	-2.362	.019
	Motivația de competență	-1.422	.659	-.170	-2.158	.033

Pentru variabila dependentă *Lipsa controlului a profilului Epuizat* am identificat doi factori predictivi: a) Locul controlului și b) Satisfacția trebuințelor psihologice în organizație (afilierea, competența, autonomia), care per ansamblu pot determina o variație în mărime de 17,4%.

Tabelul 2.25. Modelul regresiei lineare pentru variabila dependentă *Lipsa controlului a profilului Epuizat*

Model	R	R pătrat	R pătrat ajustat	Eroarea Std.
1	.351 ^a	.123	.118	4.131
2	.417 ^b	.174	.163	4.022

Tabelul 2.26. Coeficienții modelului regresiei liniare pentru variabila dependentă

Lipsa controlului a profilului Epuizat

Model		Coeficienții nestandardizați		Coeficienții standardizați	t	Sig.
		B	Eroarea std.	Beta		
1	(Constant)	23.142	2.327		9.947	.000
	Locul controlului	-.136	.029	-.351	-4.624	.000
2	(Constant)	30.560	3.324		9.193	.000
	Locul controlului	-.114	.029	-.296	-3.885	.000
	Satisfacția trebuințelor psihologice în organizație	-.134	.044	-.232	-3.049	.003

Manifestarea *Neglijarea responsabilităților* al aceluiași profil ca variabilă dependentă va suferi o variație de 7,6% sub influența factorilor predictivi: a) Satisfacția trebuințelor psihologice în organizație (afilierea, competența, autonomia) și b) Stilul de conducere (stilul Democratic).

Tabelul 2.27. Modelul regresiei lineare pentru variabila dependentă *Neglijarea*

responsabilităților a profilului Epuizat

Model	R	R pătrat	R pătrat ajustat	Eroarea Std.
1	.217 ^a	.047	.041	3.999
2	.276 ^b	.076	.064	3.951

Tabelul 2.28. Coeficienții modelului regresiei liniare pentru variabila dependentă

Neglijarea responsabilităților a profilului Epuizat

Model		Coeficienții nestandardizați		Coeficienții standardizați	t	Sig.
		B	Eroarea std.	Beta		
1	(Constant)	17.577	2.898		6.064	.000
	Satisfacția trebuințelor psihologice în organizație	-.116	.042	-.217	-2.739	.007
2	(Constant)	17.710	2.864		6.184	.000
	Satisfacția trebuințelor psihologice în organizație	-.147	.044	-.275	-3.325	.001
	Stilul democratic de conducere	.166	.076	.180	-2.182	.031

Astfel putem concluziona că caracteristicile profilului *Epuizat* al sindromului *burnout* pot varia în mărime de până la 18% sub influența unor asemenea factori cum sunt: a) Satisfacția trebuințelor psihologice în organizație (afilierea, competența, autonomia), b) Climatul socio-

afectiv în colectivul de muncă, c) Motivația de competență, d) Locul Controlului și e) Stilul democratic de conducere.

Ilustrăm rezultatele analizei de varianță în figura 2.7.

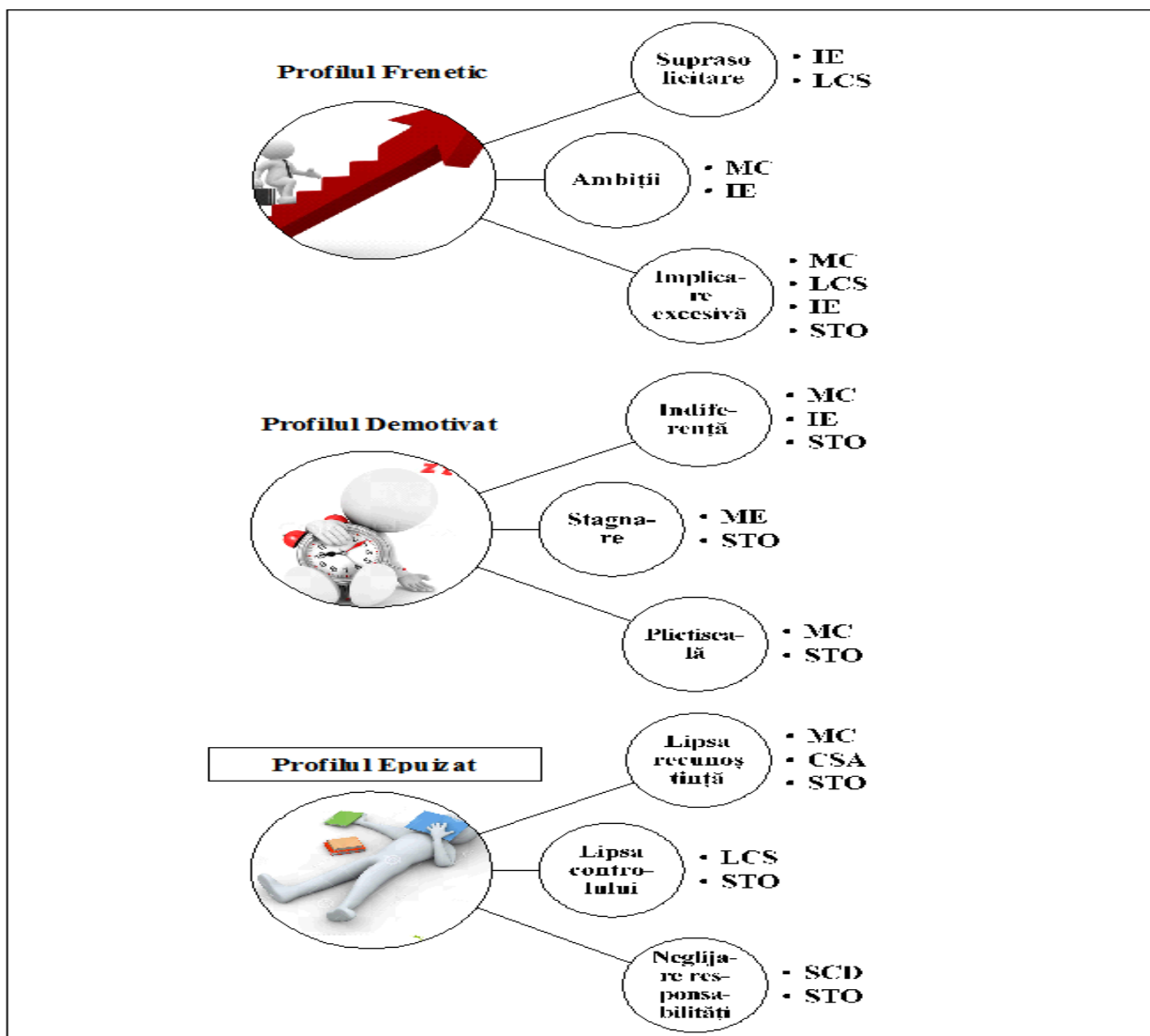


Fig. 2.7. Factorii mezo- și microsociali determinanți pentru profilurile *burnout*

Concluzionăm că determinanți pentru toate profilurile *burnout* sunt următorii factori: motivația de competență ca factor microsocial și satisfacerea trebuințelor psihologice în mediul organizațional, ca factor mezosocial. Pentru fiecare din profiluri contează în mod diferit și alți factori: inteligența emoțională și locul controlului - pentru profilul Frenetic al *burnout*-ului, climatul socioafectiv, locul controlului și stilul democratic de conducere - pentru profilul Epuizat, motivația de evitare și inteligența emoțională - pentru profilul Demotivat.

2.5. Factori de reziliență la *burnout*

În scopul condensării numărului de date și obținerii unui model cantitativ statistic mai simplu al variabilelor care vin să explice un asemenea concept complex cum este *burnout*-ul, am

aplicat metoda analizei factoriale. Analiza factorială permite găsirea unui număr cât mai restrâns de factori de ordin mai general (variabile teoretice/latente), reflectați în variabilele observate (manifeste), care exprimă variabilitatea observată prin intermediul valorilor măsurate. Analiza factorială a fost realizată cu ajutorul metodei componentelor principale și tipul de rotație Varimax cu normalizarea Kaizer după extragerea inițială.

Au fost extrași patru factori latenți, care explică variabilitatea de 63,84% a fenomenului *burnout*. În tabelul de jos sunt redată valorile variației explicate de către factorii extrași.

Tabelul 2.29. Valorile variației explicate de factorii latenți extrași

Componente	Valorile proprii (Eigenvalues) inițiale			Extragerea sumei încărcărilor la pătrat (sums of squared loadings)		
	Total	% de varianță	% cumulativ	Total	% de varianță	% cumulativ
1	3.205	26.710	26.710	3.205	26.710	26.710
2	1.675	13.962	40.672	1.675	13.962	40.672
3	1.585	13.210	53.882	1.585	13.210	53.882
4	1.195	9.961	63.843	1.195	9.961	63.843
Matricea componentelor supuse rotației ^a						
Variabile	Componente					
	1. Angajament în muncă	2. Satisfacție în muncă	3. Stabilitate ocupațională	4. Sentiment de autonomie și responsabilitate personală		
Burnout (epuizare și dezangajare)		.677		.502		
Profilul Frenetic (Ambiții+Suprasolicitare+Implicare excesivă)	.745	-.471				
Profilul Demotivat (Indiferență+Stagnare+Plictiseală)	-.666	.773				
Profilul Epuizat (Lipsa recunoștinței+Neglijare a sarcinilor+Lipsa controlului)	-.573	.868				
Climatul socio-afectiv (componentele emoțional+cognitiv+comportamental)			.740			
Satisfacția trebuințelor psihologice (afiliere+competență+autonomie)		-.618	.510			
Locul controlului				-.706		
Vechimea în muncă pedagogică			.763			
Motivația de evitare				.598		
Motivația de competență	.809					

Rezultatele analizei factoriale demonstrează importanța și interdependența celor trei categorii de factori, micro-, mezo- și macrosociali, în dezvoltarea sindromului *burnout* și în conturarea profilurilor *burnout*. Totodată, identificăm factorii latenți ai rezilienței la *burnout*.

1. **Angajamentul în muncă** pune în evidență asocierea tuturor manifestărilor *burnout* cu motivația de competență, astfel aspirația de dezvoltare și realizare a competenței profesionale se atestă ca o resursă importantă de reziliență la *burnout*. Prin oferirea mai multor oportunități de dezvoltare profesională vom susține această motivație, care se asociază pozitiv cu implicarea mai

mare în muncă și cu ambițiile de a demonstra performanță. Cadrele didactice de profil Frenetic comparativ cu alte profiluri sunt mai orientate spre dezvoltare profesională și aspiră spre a demonstra rezultate excelente în muncă, însă aceste persoane trebuie să învețe strategii de folosire judicioasă și echilibrată a propriilor resurse, optimizându-și efortul pentru păstrarea echilibrului dintre resursele personale și cerințele ocupaționale. Cadrele didactice cu manifestări ale caracteristicilor profilurilor Demotivat și Epuizat nu vor aspira spre dezvoltarea competențelor profesionale și vor manifesta reticență la schimbări și reforme educaționale.

2. **Satisfacția în muncă** pune în evidență asocierea puternică a factorului satisfacției trebuințelor psihologice în organizație cu toate aspectele sindromului *burnout*. Din tabel reiese că profilurile Demotivat și Epuizat se vor contura în condițiile frustrării trebuințelor de afiliere, competență și autonomie, pe când profilul Frenetic se va contura în condițiile satisfacției acestor trebuințe. Drept resurse de reziliență se potrivesc relațiile favorabile în cadrul grupului de muncă și percepția pozitivă a propriei competențe profesionale.

3. **Stabilitatea ocupațională** pune în evidență un grad mai înalt de satisfacție a trebuințelor psihologice și un climat socio-afectiv favorabil la locul de muncă, concomitent cu creșterea vechimii în muncă. Cercetarea de față a întrunit în cadrul eșantionului cadre didactice cu o vechime în muncă semnificativă (136 de pedagogi (87 %) – mai mult de 10 ani, și 20 (13 % -până la 10 ani), care demonstrează preponderent caracteristicile profilului Frenetic. Pentru cadrele didactice mai tinere, respectiv, cu experiență mai mică și competențe profesionale mai puțin dezvoltate, adaptarea este mai dificilă, sporind astfel riscul dezvoltării sindromului *burnout*.

4. **Sentimentul de autonomie și responsabilitate personală** pune în evidență asocierea dintre nivelul *burnout* cu Locul Controlului extern și motivația de evitare a performanței. Factori de reziliență în acest caz sunt asumarea de responsabilități și motivația de competență.

Considerăm că factorii **Satisfacția în muncă**, **Stabilitatea ocupațională** și **Sentimentul de autonomie și responsabilitate personală** desemnează calitatea adaptării la mediul profesional educațional, pe când factorul **Angajamentul în muncă** se referă mai mult la interesul și vocația profesională. Astfel putem afirma că cu cât mai dezvoltat este interesul față de profesie (un factor pre-existent, format înainte de angajare în instituție), cu atât mai mare este capacitatea de adaptare la exigențele muncii și mai înaltă reziliența la factorii *burnout* de nivel mezosocial.

Reieșind din considerentele că cadrele didactice cu vechime în munca mai mare manifestă un nivel mai înalt al satisfacției trebuințelor psihologice la locul de muncă și sunt mai satisfăcute de climatul socio-afectiv în colectiv, am verificat ideea unei adaptări mai bune a lor la exigențele muncii. Odată cu creșterea vechimii în muncă se atestă o reducere a nivelului *burnout* (asociere de valență negativă măsurat pe scala OLBI), care, la rândul său, se asociază pozitiv cu caracteristicile

profilurilor Demotivat și Epuizat și negativ cu caracteristicile profilului Frenetic (figura 2.6.). Astfel, vechimea în munca pedagogică reduce incidența caracteristicilor profilurilor Demotivat și Epuizat și sporește incidența caracteristicilor profilului Frenetic. Cauzele pot fi explicate prin părăsirea profesiei de către pedagogii cu manifestări ai *burnout*-ului (Demotivați și Epuizați), sau prin capacitatea unor cadre didactice de a compensa situațiile cu efect de *burnout* prin comportamente de reziliență, asociate profilului Frenetic. Ilustrăm aceste analize în figura 2.8.

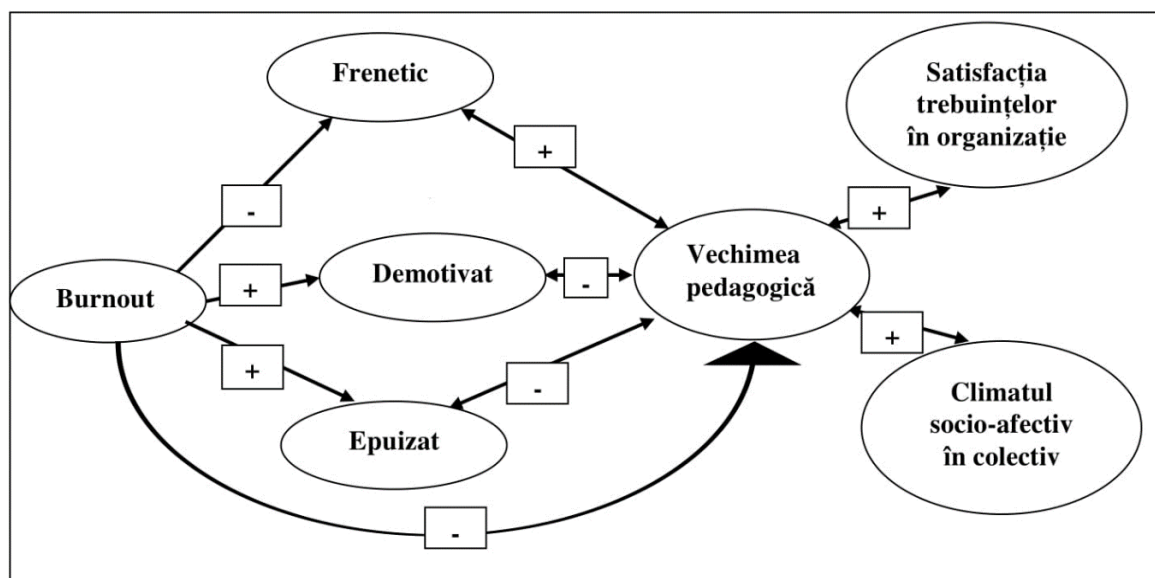


Fig. 2.8. Factori ai rezilienței la *burnout* și stabilitatea ocupațională

Această logică ne-a determinat să examinăm diferența dintre cadrele didactice cu vechime mai mare și cei mai nou întrați în profesie pe dimensiunea tuturor variabilelor cercetate.

Deoarece majoritatea participanților la cercetare au o vechime în muncă semnificativă ($M=23,68$ (eroarea standard=.906; $SD=11.316$)) am format două grupuri de subiecți, primul grup fiind constituit din 20 pedagogi cu vechime pedagogică de până la 10 ani, iar al doilea constituit din 136 de pedagogi cu vechime de peste 10 ani.

Pentru ambele grupuri formate am aplicat testul Student (t) de comparare a două eșantioane independente. Diferențe semnificative ale mediilor au fost determinate la variabilele profilului Demotivat, Climatului socio-afectiv în colectivul de muncă și Satisfacția trebuințelor psihologice în organizație (tabelul 2.30).

Tabelul 2.30. Diferența mediilor dintre grupele formate după vechimea în munca pedagogică

Variabilele	Vechimea în muncă	Nr. subiecți	Media	Abaterea standard	testul Student (t)	Diferența	Sig. (2-tailed)
Profilul Demotivat	Până la 10 ani	20	31.00	11.881	1.688	154	.093
	Peste 10 ani	136	26.68	10.519	1.541	23.589	.137

Climatul socio-afectiv în colectiv	Până la 10 ani	20	2.25	2.900	-2.685	154	.008
	Peste 10 ani	136	4.13	2.931	-2.707	25.058	.012
Satisfacția trebuințelor psihologice în organizație	Până la 10 ani	20	63.80	6.212	-2.661	154	.009
	Peste 10 ani	136	68.54	7.588	-3.088	28.064	.005

Potrivit datelor reiese că caracteristicile profilului Demotivat (corelație semnificativă cu caracteristica Stagnare) sunt mai accentuate la cadrele didactice cu vechime pedagogică de până la 10 ani și sunt însoțite de percepția negativă a climatului socio-afectiv în colectivul de muncă și satisfacție mai redusă a trebuințelor de autonomie, relaționare și competență în organizație.

Datele obținute prin metode cantitative au fost complinite cu date calitative colectate prin metodele focus-grup și interviu. Aceste metode științifice au fost aplicate în scopul aprofundării și obținerii informației descriptive specifice, care ar concretiza/descrie aspectele vieții profesionale supuse cercetării prin metode cantitative. Un alt scop urmărit constă în verificarea compatibilității răspunsurilor la scalele administrate cu cele oferite în cadrul interviului și discuțiilor focus-grup și minimizarea posibilelor distorsiuni cauzate de efectul dezirabilității sociale a răspunsurilor oferite pe anumite scale (de exemplu Scala Shutte pentru determinarea Inteligenței Emoționale și Chestionarul profilurilor *burnout* BCSQ-36).

În cadrul discuțiilor *focus-group* și *interviului structurat* ne-am condus de un chestionar pe care l-am elaborat, ținând cont de rezultatele cercetării cantitative realizate. Ne-au interesat acele aspecte ale vieții profesionale care, potrivit studiului, s-au dovedit a fi cele mai influente în asigurarea sănătății profesionale a cadrului didactic. Astfel, ne-am propus să surprindem percepția cadrelor didactice asupra satisfacției trebuințelor de autonomie, relaționare, competență la locul de muncă, climatului organizațional și motivația.

Chestionarul este alcătuit din 18 întrebări pe care le-am considerat relevante scopului urmărit (anexa 6). Unele întrebări poartă un caracter mai general și înglobează mai multe aspecte din cele vizate. Aspectul percepției autonomiei la locul de muncă este surprins prin întrebările 6 (Ce ați fi schimbat în munca Dumneavoastră, dacă Vi s-ar fi oferit o astfel de posibilitate?), 7 (După părerea Dumneavoastră, care din sarcinile pe care le îndepliniți, nu ar trebui să fie sarcini puse pe seama unui profesor?) și 14 (Cât timp (în %) un pedagog dedică/alocă: - pregătirilor pentru ore, - diverselor "formalități", - lucrului nemijlocit cu elevii?).

Aspectul trebuinței de relaționare, dar și a percepției climatului psiho-emoțional în colectiv este surprins prin întrebările 4 și 8. Aspectul trebuinței de competență este surprins prin întrebările 7, 14, 15, 16 și 18.

Motivația profesională este surprinsă prin întrebările 1, 2, 3, 5, 10, 11 și 17.

Întrebările 9, 12 și 13 poartă un caracter general și sunt axate pe trăirile emoționale ce țin de activitatea profesională.

Focus grup este o discuție planificată cu minuțiozitate în vederea obținerii informației despre percepția asupra unui anumit domeniu de interes și care se desfășoară într-un mediu permisiv și binevoitor [145]. Potrivit aceleași surse, focus grup, ca metodă de colectare a datelor calitative, are un șir de avantaje în comparație cu interviul, deoarece permite captarea dinamicii interacțiunii grupale, asigură obținerea mai rapidă a datelor și este un exercițiu cost eficient. Numărul recomandat de ședințe focus-grup este de cel puțin trei cu participarea a 7-10 persoane la fiecare ședință.

În total au fost realizate 5 ședințe focus-grup cu participarea a câte 9 cadre didactice la fiecare (45 persoane în total) și 12 interviuri structurate. Astfel, datele calitative privind percepția activității profesionale au fost oferite de 57 de cadre didactice, dintre care 48 au fost din școlile investigate și 9 persoane dintr-un liceu privat din capitală (liceul Prometeu). Ședințele au fost realizate în primăvara și toamna anului 2015.

La finele discuției, durata căreia era de aproximativ 90 min., fiecare participant primea o copie a chestionarului în care timp de 10-15 minute fixa ideile principale pe care le-a expus oral. Înregistrările făcute de către moderator au fost ulterior analizate și suprapuse cu fișele colectate de la participanți.

Redăm în continuare răspunsurile cele mai frecvente, indicate de cel puțin 60% din participanți.

Categoria 1. A. Satisfacția trebuinței de autonomie (6,7,14)

Suntem nevoiți să realizăm multe sarcini auxiliare, ce nu țin de procesul instructiv-educativ (diverse rapoarte formale, documente statistice, pașaportul social al clasei etc.). Cifrele statistice pot fi completate de către o persoană la nivel de școală.

Formalitățile impuse ne consumă aproximativ 20-30% din timp, aproape egal cu timpul alocat pentru pregătirea de ore și activitatea nemijlocită cu elevii.

Dacă am avea posibilitate am reduce numărul de ore pentru o sarcină didactică și numărul de elevi în clasă.

B. Satisfacția trebuinței de relaționare și percepția climatului socio-afectiv în colectiv (4, 8)

Susținerea cea mai mare este din partea elevilor dornici să cunoască.

Propria familie.

Sentimentul responsabilității față de copii/elevi.

Școala, profesorii nu sunt susținuți de alți actori sociali (serviciul psihologic¹ și de asistență socială, poliția, comunitatea), care se implică formal sau doar în cazuri grave.

C. Satisfacția trebuinței de competență (întrebările 7, 14, 15, 16 și 18)

Prea multe formalități, ce nu țin de menirea și sarcina unui profesor, ne consumă inutil timpul.

Cunoștințele și competența nu sunt apreciate, societatea încă nu este pregătită.

Cerințele față de pedagog sunt mari, dar inconsecvente și iraționale. Trebuie să fii și psiholog, și educator, și mediator etc. Părinții lasă pe seama profesorului toată educația, nu se implică, dar aceasta depinde de toți, nu doar de profesor. Administrația înaintează cerințe mari².

Nu există un sistem de evaluare cu criterii bine definite, evaluarea este subiectivă.

Ne evaluează administrația școlii sau părinții.

S-ar dori și este corect să fim evaluați prin reușita academică a elevilor.

Categoria 2. Motivația profesională (întrebările 1, 2, 3, 5, 10, 11 și 17).

Profesia de pedagog am ales-o din dragostea față de copii; dorința de a împărtăși cunoștințele cu alții; modelul fostului meu dascăl.

Mai multă muncă și responsabilități mai mari decât m-am așteptat.

Statutul profesorului a căzut în ochii părinților și altora. Statutul social foarte jos, statut de slugă, ”coada cozii”.

Ne dezamăgește atitudinea statului (Guvernului) și a întregii societăți față de munca pedagogului; salariile mizere; elevii dezinteresați, care nu doresc să învețe.

Viitorul profesional mi-l văd, activând în continuare ca pedagog.

Dacă aș lua-o de la bun început, aș alege aceeași profesie.

Rămân dedicat profesiei datorită copiilor și succeselor lor; dragostei față de profesie; vocația; autodezvoltarea și interesul față de obiectul predat mă mențin în profesie; responsabilitatea și grija de propria imagine.

Categoria 3. Trăirile emoționale ce țin de activitatea profesională (întrebările 9, 12, 13).

Cel mai mult ne stresează nedorința părinților de a se implica, lipsa susținerii din partea lor; indisciplina elevilor; prea multe documente și formalități, adunări, sarcini suplimentare care nu se regăsesc în fișa postului, experimentele/invențiile IȘE.

Sufletul ”ne doare” pentru devalorizarea muncii pedagogului, lipsa de respect a societății și din partea părinților; de viitorul copiilor.

¹ Doar cadrele didactice din liceul privat din capitală au menționat că dispun de un serviciu psihologic calificat.

² Răspuns menționat îndeosebi de cadrele didactice din liceul privat din capitală.

Pe pedagogul de azi ”î-l distruge” motivația slabă a elevilor și atitudinea lor neserioasă față de ore; lipsa de respect din partea absolvenților, părinților, indiferența părinților; formalitățile, birocrăția și cerințele impuse de Minister, politica educațională inconsecventă.

Aspectele vieții profesionale relatate în cadrul ședințelor focus-grup le categorisim în *resurse* și *solicitări la locul de muncă* potrivit modelului teoretic al *burnout*-ului *Resurse-Solicitări în muncă*. În tabelul ce urmează prezentăm răspunsurile participanților în ordinea frecvenței apariției lor pe fișele de răspuns (tabelul 2.31.).

**Tabelul 2.31. Aspectele activității didactice categorisite drept
resurse și solicitări în muncă**

Solicitări în muncă	Frecvența apariției răspunsului (% respondenților)	Resurse în muncă	Frecvența apariției răspunsului (% respondenților)
Statutul social jos	95	Copiii dornici să învețe	70
Salariile mici	90	Activitatea didactică per se și interesul față de obiectul predat	65
Ignoranța autorităților, părinților, administrației școlii	85	Sentimentul responsabilității față de elevi și profesie, grija de propria imagine	65
Lipsa criteriilor (instrumentelor) de evaluare a activității cadrului didactic, evaluarea performanței profesionale este foarte subiectivă	85	Susținerea din partea serviciului psihologic și serviciilor sociale (sistemul de referință)	18
Număr excesiv de elevi în clasă (30-35 elevi)	75	Susținerea administrației școlii	10
Documentația ("hârtoagele") și formalitățile excesive irelevante activităților didactice	70	Susținerea colegilor	10
Număr excesiv de ore pentru o sarcină didactică	70		
Cerințe noi impuse în fiecare an fără de un suport metodologic adecvat	70		
Lipsa oportunităților de dezvoltare profesională (programe de schimb, programe de instruire)	70		
Lipsa suportului metodologic, materialelor didactice	65		

Răspunsurile oferite de marea majoritate a participanților scot în evidență faptul că elevii dornici să învețe, dragostea față de profesie și sentimentul responsabilității sunt principalele resurse, care-i ajută pe pedagogi să facă față solicitărilor în muncă. Potrivit modelului *Solicitări-Resurse la locul de muncă* Solicitățile corelează pozitiv cu dimensiunea Epuizării a sindromului *burnout*, iar lipsa resurselor - cu Dezangajarea. În eșantionul cercetat cadrele didactice manifestă mai accentuat aspectul Epuizării al sindromului *burnout* ceea ce indică prevalența solicitările

asupra resurselor, creând un dezechilibru semnificativ dintre solicitări în muncă și resursele disponibile.

Drept concluzie putem menționa că rezultatele calitative sunt compatibile cu cele cantitative și conturează aceleași caracteristici ale profilului Frenetic (suprasolicitare din cauza volumului excesiv de muncă, implicare excesivă, ambiții de a demonstra performanță) și profilului Epuizat (lipsa recunoștinței pentru efortul depus, lipsa controlului asupra rezultatelor muncii sale). Nu se evidențiază caracteristicile precum neglijarea responsabilităților, indiferența, stagnarea și plictiseala. Interesul față de obiectul predat și actul de predare sunt indicatori ai motivației de competență, în esență intrinsecă. Observăm că răspunsul *susținerea din partea colegilor* apare rar (10%) ceea ce sugerează o percepție nefavorabilă a climatului socio-afectiv în colectiv și satisfacție redusă a trebuinței de relaționare. Trebuința de autonomie este restricționată de factori, care în viziunea pedagogilor nu pot fi schimbați la moment din cauza situației socio-economice (număr excesiv de elevi în clasă, număr mare de ore pentru o normă didactică, volum mare de sarcini nerelevante activității didactice). În rest, în opinia pedagogilor, ei se simt autonomi în modul cum își planifică și realizează sarcina didactică.

2.6. Concluzii la Capitolul 2

Reieșind din rezultatele experimentului de constatare am formulat următoarele concluzii.

1. Sindromul *burnout* atestă o incidență înaltă în rândul cadrelor didactice din sistemul de învățământ preuniversitar. Valori peste medie se înregistrează la 48,4 % din cadrele didactice cercetate. Aspectul *epuizare* a sindromului *burnout* este mai pronunțată comparativ cu aspectul *dezangajare*. Astfel, 51% din subiecți manifestă accentuat semne de oboseală cronică survenită în urma expunerii îndelungate la solicitările muncii de natură cognitivă și afectivă. Manifestările *dezangajării*, traduse în termeni de atitudine negativă față de obiectul și conținutul muncii sale, afectivitate negativă și devalorizare a sarcinilor profesionale, lipsa implicării și dorinței de a continua în aceeași profesie, au o răspândire mai limitată, fiind accentuate la 42,6% din subiecții cercetați.

2. Dintre profilurile *burnout* cel mai pronunțat se atestă profilul Frenetic, urmat de profilul Epuizat. Caracteristicile profilului Demotivat sunt puțin definitorii pentru cadrul didactic din actualul sistem de învățământ. Profilul Frenetic, caracterizat de ambiția de a demonstra performanță în muncă, implicare excesivă și suprasolicitare, nu se asociază cu caracteristicile *burnout* în interpretarea lor clasică (*epuizarea* și *dezangajarea*), ci din contra, se prezintă ca o manifestare opusă acestora, cu excepția caracteristicii Suprasolicitare. Profilul Demotivat, caracterizat prin percepția stagnării în dezvoltarea profesională, indiferență și plictiseală, precum

și profilul Epuizat, caracterizat prin lipsa recunoștinței pentru efortul depus, nedeținerea controlului asupra rezultatelor muncii și neglijarea sarcinilor se asociază semnificativ cu aspectele clasice ale *burnout-ului*.

Astfel, ambiția de a demonstra performanță în realizarea sarcinilor didactice, implicarea excesivă, suprasolicitarea din cauza volumului excesiv de muncă, sentimentul nedeținerii controlului asupra rezultatelor muncii sale și al ingratitudinii față de efortul depus (indicator al dezechilibrului dintre efort și recompensă), sunt manifestări ale sindromului *burnout*, specifice cadrelor didactice din actualul sistem de învățământ gimnazial și liceal.

3. Caracteristicile profilului Frenetic se instalează și se dezvoltă preponderent sub influența factorilor de nivel microsocial, pe când cele ale profilurilor Demotivat și Epuizat sunt mai puternic influențate de factorii de nivel mezosocial. Contribuția cea mai semnificativă în dezvoltarea profilului Frenetic revine factoriilor, precum *Motivația de competență*, *Inteligența emoțională* (pe aspectul *utilizarea emoțiilor în soluționarea problemelor*) și *Locul controlului intern*. Aceste trăsături psihosociale, dezvoltarea cărora începe la o vârstă timpurie și continuă pe parcursul întregii vieți, sunt deja format înainte de intrare în câmpul muncii. În această ordine de idei o sarcină imperativă devine orientarea sistemului educațional spre descoperirea preferințelor/predispozițiilor elevilor și dezvoltarea interesului lor față de studii și cunoaștere, odată cu constituirea unui sistem de orientare profesională bine pus la punct și inițiat la o vârstă cât mai timpurie.

5. Analiza factorială a scos în evidență interdependența factorilor micro-, mezo și macrosociali, care condiționează sindromul *burnout*. Astfel, cadrele didactice reziliente la *burnout* se caracterizează prin implicare și ambiție de a demonstra performanță în muncă, ele aspiră spre dezvoltarea competenței profesionale, care le asigură o implicare cognitivă și afectivă optimă în activitatea pe care o desfășoară, sunt satisfăcute de autonomia de care dispun în realizarea sarcinilor didactice, trăind senzația alegerii și dispunerii de propriul comportament, se percep eficiente în munca pe care o desfășoară și încredute în competențele proprii, manifestă interes față de membrii colectivului, fapt ce contribuie unei integrări mai facile în colectiv, nu trăiesc sentimentul de izolare și solitudine la locul de muncă. Cadrele didactice reziliente la *burnout* se caracterizează prin percepția deținerii controlului asupra evenimentelor ce se produc în viața lor și consideră că acțiunile proprii le determină rezultatul obținut, iar meritele și performanța sunt rezultatul efortului depus și nu al circumstanțelor întâmplătoare. Toate aceste calități le asigură o mai bună adaptare la exigențele muncii pedagogice, determinându-le stabilitatea la locul de muncă și reținerea mai îndelungată în profesie. Cadrele didactice tinere, cu experiență mai puțină în muncă, sunt mai vulnerabile la dezvoltarea sindromului *burnout*. Prin oferirea oportunităților de

dezvoltare profesională, care contribuie la creșterea competenței în domeniu și servește drept resursă importantă pentru a face față exigențelor muncii, vom păstra tinerii pedagogi în sistemul de învățământ preuniversitar.

6. Rezultatele ședințelor *focus-grup* și ale interviurilor realizate relevă aceleași manifestări ale sindromului *burnout*, *preponderent* pe dimensiunea *epuizării*, și conturează caracteristicile tipologice cum ar fi suprasolicitarea, implicarea excesivă, ambiția de a demonstra performanță, percepția ingratitudinii față de efortul investit și nedeținerea controlului asupra rezultatelor muncii sale. Trebuințele de autonomie și competență sunt satisfăcute în măsură suficientă, pe când trebuința de relaționare atestă un nivel mai scăzut de satisfacție. Climatul socio-afectiv în colectiv este perceput ca nefavorabil, fapt ce indică o ușoară discrepanță cu datele cantitative ale studiului.

Rezultatele studiului constatativ au pus în evidență factorii, atât de nivel microsocial cât și mezosociali, care pot servi drept resurse importante în depășirea stărilor disfuncționale la locul de muncă și asigurarea sănătății ocupaționale ale cadrelor didactice, contribuind astfel la reținerea lor în sistemul de învățământ și asigurarea învățământului de calitate. Consolidarea competențelor de relaționare, gestionarea trăirilor afective, utilizarea rațională și echilibrată a timpului în scopul schimbării pattern-urilor cognitive, afective și comportamentale vor susține cadrele didactice în față exigențelor profesionale în perpetuă creștere. Elaborarea și aplicarea unui program de intervenție în vederea dezvoltării resurselor personale se încadrează în logica acestui demers științific. Schimbările structurale la nivel de sistem sunt lente și solicită un efort conjugat al tuturor actorilor principali din sistemul de învățământ, și nu numai, însă, potrivit C. Maslach, până a aștepta producerea schimbărilor la nivel macrosocial, nu ne rămâne altceva decât să lucrăm la nivel individual cu persoana [163].

3. METODOLOGIA DEZVOLTĂRII REZILIENȚEI CADRELOR DIDACTICE LA FACTORII BURNOUT ÎN MEDIUL EDUCAȚIONAL

3.1. Metodologia și descrierea programului de intervenție pentru creșterea rezilienței cadrelor didactice la factorii burnout în mediul educațional

Acest demers, fundamentat pe rezultatele cercetării constatative, expuse în capitolul doi, reprezintă un model al soluțiilor fezabile pentru prevenirea și depășirea stării de *burnout* și concludă cu trasarea perspectivelor/direcțiilor de cercetare a fenomenului în cauză. În elaborarea și implementarea programului de intervenție pentru creșterea rezilienței la *burnout* am prevăzut complexitatea sarcinii ce ne-am propus-o, sarcină solicitantă pentru o lucrare științifică aparte, iar modelul validat în cadrul prezentei teze urmează a fi completat cu valențe formative noi, pentru a-l utiliza în asistența psihologică și psihosocială a *burnout*-ului.

La întocmirea programului de intervenție, descris în continuare, ne-am condus de cadrul conceptual, constituit din trei modele teoretice: (1) Modelul Echității Sociale, (2) Modelul Conservării Resurselor, (3) Modelul Resurse-Solicitări în muncă.

Modelul Echității sociale (J. Adams, 1965) postulează că *burnout*-ul rezultă în mare parte din percepția inechității unei situații. Modelul specifică condițiile, care determină subiecții să perceapă o situație ca fiind inechitabilă și descrie diverse modalități de reacționare la asemenea situații. Situația este percepută ca echitabilă în condiția când raportul dintre *input*-ul și *outcome*-ul propriu este similar celui atribuit unei persoane comparabile. *Input*-urile sunt contribuțiile (timp, atenție, competențe, efort) relevante unei situații de schimb, iar *outcome*-urile sunt câștigurile (statut, apreciere, gratitudine, remunerare) obținute în urma schimbului produs. În situația când *input*-urile personale sunt mai mari decât *outcome*-urile obținute, fiind raportate la alte persoane comparabile, ne considerăm dezavantajați, iar în condiția când *input*-urile personale sunt mai mici decât *outcome*-urile obținute raportate la alte persoane comparabile, ne considerăm privilegiați [103].

Modelul Conservării Resurselor (S. Hobfoll, 1993) postulează că stresul și *burnout*-ul rezultă din percepția pericolului pierderii resurselor, concretizate în obiecte, competențe, statut social etc., pe care subiectul le pune în valoare. Odată cu epuizarea acestora, subiectul devine mai prudent în modul în care le investește [138].

Modelul Resurse-Solicitări în muncă (E. Demerouti et. al., 2001), fundamentat pe principiile modelului Conservării Resurselor, afirmă că *burnout*-ul este generat de unele particularități ale muncii, divizate în două categorii: (1) *Solicitări în muncă*, (2) *Resurse în muncă*. *Solicitările în muncă* sunt acele aspecte ale muncii care implică efort și se asociază costuri

psihologice (e.g. *burnout-ul*), iar *Resursele în muncă* sunt aspectele care facilitează atingerea scopurilor în muncă, dezvoltarea profesională și diminuează *solicitățile în muncă* [98].

Acest cadru conceptual scoate în evidență termenul cheie al sindromului *burnout*, cel de ”*echilibru*”, manifestat în toate ipostazele sale.

”*Echilibrul*” este o stare firească a oricărei ființe vii, bine adaptate mediului. Starea de echilibru asigură manifestarea armonioasă, atât pe extern cât și intern, și se asociază cu sănătatea și starea de bine. Oricare fenomen manifestat în extremă (exces sau carență), prezintă un dezechilibru, care macină resursele interne și sporește vulnerabilitatea la solicitările mediului. Menținerea stării de echilibru este o artă care merită a fi înșușită, odată ce ne dorim o viață împlinită și stare de bine. Un om armonios manifestă un comportament echilibrat, echilibru emoțional, gândire echilibrată, lipsită de dihotomisme și prejudecăți. Această stare poate fi atinsă prin dezvoltarea gândirii reflexive și conștiinței de sine, care, la rândul său, determină schimbări semnificative în sistemul atitudinal-valoric.

Astfel, termenul cheie, care sintetizează cunoștințele despre modul în care putem depăși *burnout-ul*, este ”*echilibrul*”- echilibrul dintre ”ofer și obțin în schimb”, dintre stres și calm, serviciu – familie, dintre ”a ceda” și ”nu uita de sine”. Este rațional și inteligent, și nicidecum egoist, să-ți permiți o pauză de relaxare, să cauți sfatul și susținerea altora, să alternezi lucrul stresant cu cel mai puțin stresant, să nu permiți ”pătrunderea” serviciului în viața personală etc. Recunoașterea propriilor limite și propriilor trebuințe asigură evitarea suprasolicitării și trăirea stării de bine.

Starea de bine reprezintă o aspirație firească a fiecărei ființe umane și constituie, în multe aspecte, esența existenței noastre. Asigurarea stării de bine a fost și rămâne o preocupare a oamenilor de știință, pornind de la marii filozofi antici. Ea poate fi definită drept un proces dinamic, care ne determină percepția modului în care se aranjează viața noastră ca urmare a interacțiunii circumstanțelor, activităților și resurselor psihologice sau *capitalului mintal* de care dispunem [170]. Din altă definiție reiese că *capitalul mintal* reprezintă resursele cognitive și emoționale ale persoanei, iar *starea de bine* este o stare dinamică, care oferă persoanei posibilitatea să-și dezvolte propriul potențial, să muncească productiv și creativ, să edifice relații strânse și pozitive cu alții și să contribuie dezvoltării comunității sale [ibidem].

Starea de bine, ca trăire subiectivă, presupune interacțiunea dinamică dintre diverși factori. În experimentul de formare ne-am condus de următoarea schemă a conceptului *stării de bine*, care include un ansamblu de componente și subcomponente (figura 3.1.).

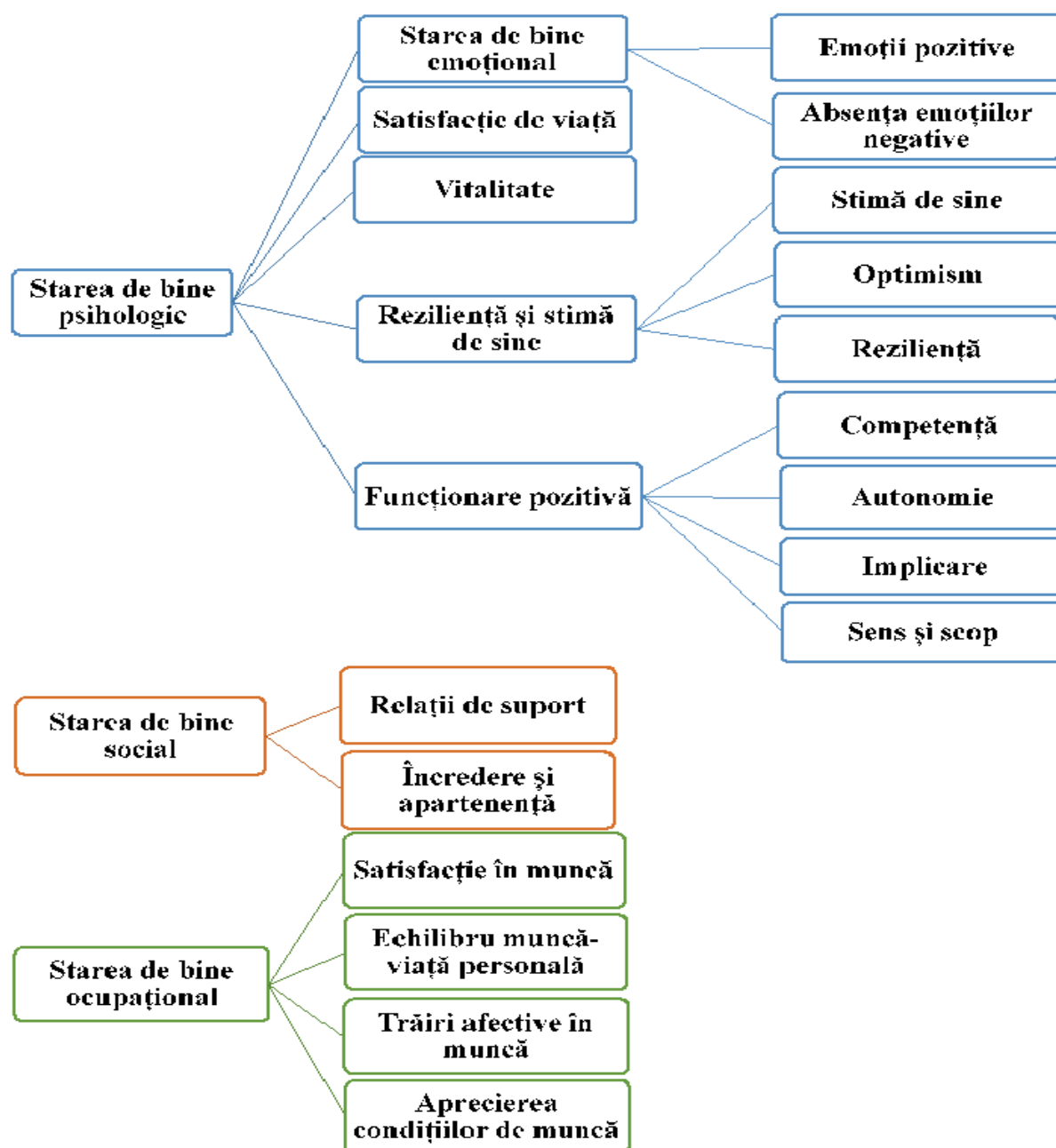


Fig. 3.1. Componentele conceptului stării de bine

Starea de bine psihologic înglobează cinci componente de bază:

Starea de bine emoțional reprezintă raportul dintre frecvența trăirii emoțiilor pozitive și celor negative și include subcomponentele:

- emoții pozitive –frecvența trăirii emoțiilor pozitive;
- absența emoțiilor negative – frecvența trăirii emoțiilor negative.

Satisfacție de viață – evaluarea pozitivă a vieții per ansamblu.

Vitalitate – ”mă simt energic, bine odihnit, sănătos și fizic activ”.

Reziliență și stimă de sine (indicator al resurselor psihologice proprii). Include subcomponentele:

- stima de sine – opinie favorabilă despre sine, împăcare cu sine;
- optimism – viziune optimistă asupra viitorului propriu;
- reziliență – capacitatea de a face față provocărilor vieții.

Funcționarea pozitivă – percepția generală a stării de ”comfort”:

- autonomie – percepția libertății de a face ceea ce-ți propui/dorești să faci și dispunerea de timp pentru aceasta;
- competență – sentimentul de împlinire în urma celor realizate și capacitatea de a-ți folosi propriile abilități;
- implicare – captivarea de ceea ce faci și dispunerea de oportunități de a învăța;
- sens și scop – percepția valorii a ceea ce faci în viață, percepția că merită să o faci și se apreciază de alții.

Starea de bine social prevede două componente de bază:

Relații de susținere – frecvența și calitatea interacțiunilor cu familia, prietenii și alții, care oferă susținere;

Încredere și apartenență – credința în oameni, manifestarea respectului și corectitudinii din partea lor, trăirea sentimentului de apartenență și susținere din partea celor din jur.

Starea de bine ocupațional reprezintă un indicator satelit al *stării de bine psihologic* și *social*, care referă la unul din aspectele vieții (viața profesională). Acest indicator presupune satisfacția în muncă, echilibrul muncă-viața personală, trăirile afective în muncă și aprecierea condițiilor de muncă.

Aceste trei concepte sunt interrelaționate, formând un sistem unic în care modificarea unuia produce schimbări la nivelul întregului sistem.

Rezultatele studiului experimental constatativ au pus în evidență factorii influenți, care condiționează instaurarea profilului *burnout*, specific cadrului didactic din învățământul gimnazial și liceal. Cele mai proeminente caracteristici, și anume cele ale profilului Frenetic (ambitia de a demonstra performanță, suprasolicitare, implicare excesivă), precum și două ale profilului Extenuat (*sentimentul ingratitudinii față de efortul depus și lipsa controlului asupra rezultatelor muncii sale*) sunt influențate (potrivit modelelor *regresiei step-wise* redată în capitolul doi) de factori precum *Satisfacția trebuințelor de autonomie, competență și relaționare în organizație, climatul socio-afectiv în organizație, motivația de competență și inteligența emoțională*. Acești factori se regăsesc printre factorii determinanți ai stării de bine (figura 3.1). Reieșind din aceste considerente, în cadrul programului de intervenție ne-am propus să ne axăm pe dezvoltarea

competențelor de relaționare, gestionare a emoțiilor, dezvoltarea comportamentului asertiv și culturii organizaționale de politețe și respect, care ar servi drept resurse importante în vederea satisfacerii optime a trebuințelor de autonomie, competență și relaționare, precum și menținerii stării de bine emoțional. Programul de intervenție are menirea să ajute cadrele didactice în identificarea resurselor suplimentare, care i-ar susține în fața solicitărilor muncii pedagogice și le-ar menține vie flacăra entuziasmului și dragostea față de profesie pe parcursul întregului traseu profesional.

Oricare program de intervenție are drept scop schimbarea comportamentului persoanei. Totuși, schimbarea comportamentului, potrivit psihologului rus Л. М. Митина, se produce doar în urma conștientizării necesității de a face schimbări la nivelul propriilor structuri motivaționale, cognitive, afective [61].

Л. М. Митина propune *modelul schimbării constructive a comportamentului pedagogului*, care reflectă etapele producerii schimbărilor și acele procese, ce au loc la fiecare etapă. Programul de intervenție este fundamentat pe acest model, structura căruia o redăm în continuare.

Modelul schimbării constructive a comportamentului prevede etapele: 1) pregătire, 2) conștientizare, 3) reevaluare și 4) acțiune. Modelul încorporează în sine procesele de bază, ce au loc la fiecare etapă, și anume schimbările produse la nivelurile: (1) motivațional, (2) cognitiv, (3) afectiv, (4) comportamental.

Potrivit autoarei, etapa de pregătire constă în identificarea gradului de pregătire și deschidere pentru schimbări. În baza acestui criteriu sunt evidențiate trei categorii/tipuri de pedagogi. Pedagogii de primul tip se caracterizează prin rigiditate și reticență față de schimbări, nu manifestă nici cea mai mică intenție de a-și schimba comportamentul și stilul activității, nu sunt interesați de noile tehnologii și inovații, minimizează aspectele negative ale stilului său pedagogic și maximizează cele pozitive. Pedagogii de tipul doi sunt conștienți de necesitatea schimbării pattern-urilor sale comportamentale, care nu le mai asigură satisfacție personală și profesională, ei manifestă intenția, dar sunt încă nehotărâți de a le schimba. Pedagogii de tipul trei, pe lângă faptul că manifestă intenția de a-și schimba pattern-urile comportamentale, au mai întreprins și câteva încercări de a le schimba. Ei privesc programele de formare drept oportunitate pentru optimizarea comportamentului și stilului propriu de viață.

Prima etapă prevede, de regulă, invitarea pedagogilor la o ședință-discuție pe marginea programului formativ, având drept scop identificarea tipurilor de pedagogi și motivarea celor de primul tip să accepte participarea.

La etapa conștientizării (etapa a doua) schimbarea se produce la nivel cognitiv ca urmare a dezvoltării gândirii reflexive. Gradul de conștientizare crește odată cu asimilarea volumului de

informație, observarea, compararea și interpretarea diverselor opinii, atitudini și pattern-uri comportamentale, supuse dezbaterilor în grupuri mici. Odată cu creșterea volumului informațional, pedagogii conștientizează mai clar și reflectă asupra alternativelor pentru pattern-ul comportamental nedorit.

La etapa a treia, etapa reevaluării, se produc procesele de natură afectivă și estimativă privind schimbările comportamentale. Pedagogul este predispus să conștientizeze efectul comportamentului său nedorit asupra celor din jur (elevi, colegi, membri ai familiei, prieteni) și să reevalueze trăsăturile sale de personalitate. Prin intermediul jocurilor de rol, regizării diverselor situații pedagogice etc., pedagogul își fortifică încrederea în capacitatea proprie de a face schimbările dorite. Această etapă concludă cu decizia trecerii la acțiuni.

Ultima etapă vizează trecerea la acțiuni, întărirea și realizarea noilor pattern-uri comportamentale.

Trecerea de la un stil comportamental la altul nu poartă un caracter liniar, ci se produce pe spirală, înregistrând "recidivări" sau retrogradări în etapa precedentă. Încercările pedagogului de a-și schimba pattern-ul comportamental nu întotdeauna se încununează cu succes, iar reușita-i poate fi asigurată de un mediu suportiv, care-l încurajează și apreciază reușitele [61].

Deoarece schimbarea pattern-urilor comportamentale și modificarea stilului pedagogic este un proces de durată, programul de intervenție pe care-l propunem vizează, în principal, primele trei etape a modificării constructive a comportamentului (etapele de pregătire, conștientizare și reevaluare).

Cercetările internaționale privind practicile de intervenție pentru dezvoltarea rezilienței la *burnout* specifică trei categorii de programe: 1) centrate pe persoană sau grup; 2) organizaționale, 3) mixte, care îmbină în sine aspecte din primele două categorii [103]. Intervențiile centrate pe persoană/grup prevăd, de regulă, tehnici cognitiv-comportamentale, orientate spre creșterea competențelor în muncă și dezvoltarea abilităților de coping constructiv, consolidarea climatului social de susținere și învățarea tehnicilor de relaxare. Asemenea abordare se fundamentează pe trei întrebări de bază: (a) pot oare abilitățile de coping fi învățate? (b) dacă da, acestea pot fi aplicate în contextul muncii? (c) strategiile nou învățate au vre-un impact asupra sindromului *burnout*? Literatura în domeniul stresului și *burnout-ului* răspunde afirmativ la prima întrebare, răspunsul la cea de a doua și a treia fiind mai puțin optimist. Deși persoanele sunt în stare să-și fortifice capacitatea de depășire a solicitărilor în muncă, totuși, la locul de muncă există factori limitativi, care impun o anumită conduită organizațională într-un cadru spațial și temporal prescris, unde interacțiunea cu colegii de serviciu are loc, mai degrabă, în baza sarcinilor de muncă, și nu a compatibilității personale [103].

Ce ține de impactul strategiilor învățate asupra sindromului *burnout*, rezultatele studiilor poartă un caracter contradictoriu. S-au realizat diverse programe de intervenție cum ar fi, training-uri axate pe tehnici de relaxare, management al timpului, dezvoltare a asertivității, terapie rațional-emotivă, dezvoltare a competențelor interpersonale și sociale, team-building, management al stresorilor în muncă, meditație. În unele cazuri, dar nu în toate, s-a atestat o diminuare doar pe dimensiunea *epuizării*, dar nu și pe dimensiunile *depersonalizare (cinism)* și *percepție a propriei ineficiențe* [162].

Intervențiile la nivel organizațional prevăd, de regulă, schimbări în procedurile de lucru (de exemplu, restructurarea sarcinilor de serviciu), sistemul de evaluare și supervizare etc., având drept scop diminuarea solicitărilor în muncă, sporirea controlului personal asupra procesului de muncă, în particular al gradului de participare în luarea deciziilor. Astfel de măsuri oferă angajaților mai multe împuterniciri și reduc din intensitatea stresorilor. Dezechilibrul dintre solicitările în muncă și competențele proprii, lipsa deținerii controlului asupra muncii, dezechilibrul dintre efort și recompensă (discrepanța dintre resurse, așteptări și realitate în contextul muncii) și stresul prelungit sunt identificați drept factori majori de risc pentru dezvoltarea sindromului *burnout* și altor disfuncții ocupaționale [73].

Potrivit cercetărilor, strategiile de intervenție centrate pe persoană (nivel microsocial) sunt mai puțin eficiente în context ocupațional comparativ cu alte contexte/domenii ale vieții, în care persoana deține mai mult control și poate influența în măsură mai mare stresorii.

Programul de intervenție propus este un training psihologic de grup (denumit și *T grup*) menit să producă schimbări în comportamentul organizațional al cadrului didactic școlar. Programele de intervenție la nivel organizațional, deși considerate mai eficiente și durabile, depășesc limitele competențelor noastre. Trainingul psihologic este definit drept ansamblu de metode active ale psihologiei practice, aplicate în procesul de lucru cu persoanele fără patologii psihice, dar care se confruntă cu anumite probleme de ordin psihologic [55]. Trainingul este, de asemenea, definit ca metodă de creare a condițiilor optime pentru descoperirea de către participanți a *Eu-lui propriu* și identificarea modalităților de soluționare a problemelor psihologice cu care se confruntă [64].

Reieșind din constatările studiilor privind efectul pozitiv al programelor de intervenție asupra diminuării simptomelor *burnout*, raportate de către participanții la asemenea programe, am formulat următoarele ipoteze pentru experimentul formativ.

1. Nivelul epuizării, precum și caracteristicile *burnout*, definitorii cadrului didactic școlar, se vor atenua în condiția creșterii satisfacției trebuințelor de relaționare, autonomie și competență la locul de muncă și percepției mai favorabile a climatului socio-afectiv în colectiv.

2. Efectul pozitiv al programului de intervenție, înregistrat la etapa postintervenție, se va reduce gradual, fiind puțin durabil în condiția neîntăririi periodice prin programe ce vizează schimbări sistemice la nivelurile mezo- și macrosocial.

Scopul programului de intervenție ne-a orientat spre identificarea și consolidarea resurselor personale ale CDȘ și urmărirea în timp a dinamicii acestora cu finalitate în creșterea rezilienței la *burnout*.

În acest scop ne-am propus următoarele **obiective**:

- 1) elaborarea programului de intervenție, reieșind din solicitările în muncă cu care se confruntă CDȘ în activitatea sa profesională raportate la resursele personale de care ei dispun;
- 2) dezvoltarea competențelor de relaționare ca condiție a comunicării deschise și autentice, prin facilitarea procesului de autocunoaștere grație dezvoltării gândirii reflexive, care ar motiva CDȘ să-și schimbe comportamentul organizațional în vederea eficientizării/optimizării funcționalității sale profesionale;
- 3) dezvoltarea plasticității emoționale prin creșterea sensibilității la trăirile afective proprii și ale altora, precum și sensibilizarea la trăirile subiective privind gradul de satisfacție a trebuințelor psihologice de bază în muncă;
- 4) determinarea eficienței programului de intervenție și urmărirea durabilității efectelor înregistrate de participanți.

Participanți la programul de intervenție au fost CDȘ din liceul teoretic Miclescu-Spătaru, mun. Chișinău, unul dintre cele incluse în cercetarea experimentală constatativă. Criteriile de selecție au fost: 1) predarea la ciclurile gimnazial și liceal; 2) experiența în munca pedagogică nu mai puțin de un an, 3) participarea binevolă. Anunțul și scurta prezentare a programului a avut loc în cadrul unei ședințe de lucru ordinare a corpului didactic, coordonate din timp cu conducerea școlii. La training au participat doar CDȘ, care au manifestat intenția și bunăvoința. Nu am recurs la convingere, oferindu-le libertatea deciziei, deoarece am considerat oportun să lucrăm cu CDȘ, care sunt lăuntric pregătite pentru schimbare, conștientizează această necesitate, sunt deschise și își doresc o schimbare. Doar în așa condiție se pot produce schimbări la nivel de atitudini ca verigă de legătură dintre starea psihologică dominantă și multitudinea situațiilor la care persoana se raportează în contextul vieții sale sociale [61].

Interesul și intenția de a participa la programul de intervenție a fost manifestat de nouă CDȘ cu vârsta cuprinsă în intervalul de 26 - 58 ani ($M=42,6$; $AS=7.18$) și vechimea în munca pedagogică de la 2 la 34 ani ($M=20,5$; $AS=7.16$).

Grupul de control a fost selectat din rândul CDȘ din același liceu. În selectarea grupului de control am luat în calcul parametrii demografici, specifici grupului experimental, pentru a asigura

omogenitatea și comparabilitatea datelor experimentale. Astfel, am selectat 9 persoane de sex feminin cu vârsta cuprinsă în intervalul de 26-58 ani și vechimea în munca pedagogică de la 2 la 34 ani. CDS au completat protocoalele de psihodiagnostic în timpul său liber, după care le-au expediat prin poștă la adresa indicată pe plicul anexat. Pedagogii au fost informați din timp despre necesitatea măsurărilor repetate la un interval de aproximativ șase luni și au fost rugați acceptați.

Ședințele de training s-au desfășurat săptămânal, după lecții în localul instituției școlare în care ei activează. În total s-au realizat 9 ședințe, dintre care ședințele de introducere și de concluzionare au avut o durată de două ore, iar celelalte șapte ședințe – o durată de trei ore. Astfel, numărul total de ore al programului de training a constituit 25 ore. Trainingul s-a desfășurat în lunile octombrie și noiembrie al anului 2015. Din cauza programului de lucru încărcat al CDS și apariției unor activități neprevăzute (ședințe extraordinare și activități extracurriculare), două dintre ședințele planificate au fost anulate (fiind instituită o pauză de 2 săptămâni) și reprogramate pentru vacanța de toamnă (două întâlniri în săptămâna de vacanță).

După cum am menționat anterior, programul de intervenție este fundamentat pe *modelul schimbării constructive a comportamentului pedagogului*, propus de Л. М. Митина, și vizează următoarele etape.

Etapă de pregătire constă în diagnosticarea participanților în vederea determinării nivelului *burnout*, profilului *burnout* pe care-l atestă, nivelului de satisfacție a trebuințelor de autonomie, relaționare și competență la locul de muncă, percepției climatului socio-afectiv în colectivul de muncă și nivelul dezvoltării competențelor emoționale. Măsurările s-au efectuat prin aplicarea aceluiași probe de psihodiagnostic, descrise în cadrul experimentului constatativ. La cadrul experimentului formativ nu am aplicat Chestionarul pentru determinarea *tipului de orientare al scopului de realizare* și *Chestionarul locus control* deoarece aceste trăsături psihosociale de personalitate, deși se prezintă în studiul constatativ drept factori semnificativi în evoluția sindromului *burnout*, atestă o dinamică foarte lentă de schimbare în termeni calitativi. De asemenea, nu am aplicat *Chestionarul stilului de conducere a organizației*, deoarece în studiul constatativ acest factor nu se evidențiază ca unul semnificativ.

Etapă de pregătire, pe lângă procedura de diagnosticare, prevede și o serie de exerciții ”de încălzire” sau ”de spargere a gheții”, menite să predisună participanții spre modalități de lucru, care ar facilita deschiderea către schimbări și experiențe noi, spre o relaționare constructivă și explorare a propriului *Eu*.

În constituirea conținutului programului de intervenție am reieșit din profilul *burnout* specific cadrului didactic din sistemul preuniversitar, determinat în cadrul cercetării constatative. Luând în calcul caracterul accentuat al profilului Frenetic, care indică asupra dezechilibrului dintre

Resurse și Solicități în muncă, precum și lipsei abilităților de utilizare judicioasă a resurselor proprii, am considerat oportun să ne axăm pe consolidarea suportului social (considerat a fi o resursă importantă), exerciții de relaxare și strategii de auto-susținere (self-help) (stil sănătos de viață și delimitarea vieții profesionale de cea familială, time-management), care ar diminua riscul suprasolicitării și epuizării. Potrivit Modelului Conservării Resurselor (S. Hobfall) odată cu apariția pericolului pierderii resurselor și senzației de deficit al lor, se accentuează tendința spre conservarea lor prin retragerea sau distanțarea de muncă. Dezangajarea, ca aspect al sindromului *burnout*, este o consecință a percepției pierderii și imposibilității restabilirii resurselor investite.

Dintre caracteristicile profilului Epuizat mai accentuate sunt sentimentul ingratitudinii și nedeținerea controlului asupra rezultatelor muncii, care provin din percepția inechității schimbului *efort – recompensă*. Potrivit teoriei echității schimbului social, percepția inechității este unul dintre factorii majori ai sindromului *burnout*. Aceasta ne-a determinat să includem elemente din terapia cognitivă în scopul restructurării cognițiilor și schimbării percepției asupra situației, care este privită ca inechitabilă. Activitatea pedagogică, fiind una emoțional solicitantă, implică investirea energiei emoționale și-l face pe pedagog sensibil la recompensa (în termeni de salariu, apreciere, feed-back pozitiv, avansare în carieră etc.) atribuită pentru efortul emoțional depus. În sfera profesiilor sociale relația dintre prestatorul serviciilor sociale (cadru didactic) și recipient (elev) este din start una ”inechitabilă”, deoarece presupune un gen de ”sacrificiu” din partea ”veritabilului” pedagog și încalcă ”etica abnegației în munca pedagogică” [103]. Modelul social al ”pedagogului martir” (un model rigid, puțin adaptat variației mediului social actual) este destul de puternic perpetuat în spațiul nostru, iar ”grija de sine”, ”implicarea echilibrată în muncă, investirea judicioasă a efortului” este apreciată ca un gest ”egoist” și lipsă de ”profesionalism”.

Etapă de conștientizare este constituită dintr-o serie de metode de învățare prin cooperare (ca metode alternative metodelor de învățare, fundamentate pe competiție) în scopul conștientizării de către CDS a gradului de satisfacere a trebuințelor de bază în contextul organizațional, recunoașterii și evaluării trăirilor afective proprii, atitudinilor manifestate în munca pedagogică și stării de bine profesional. Metodele învățării prin cooperare facilitează dezvoltarea spiritului de echipă și relaționarea constructivă cu cei din jur, cultivă relațiile de susținere reciprocă.

La această etapă am utilizat materiale informative preluate din mai multe surse relevante temei [7, 19, 55, 58, 59, 61, 63, 139, 148, 166, 174].

Informația a fost însușită prin metodele *Jigsaw* și *Discuția*.

Metoda *Jigsaw* este o metodă de învățare prin cooperare, elaborată în 1984 de R. Slavin și colegii săi din Universitatea Hopkins (SUA). Potrivit acestei metode fiecare participant la training însușește inițial un aspect al tematicii abordate, după care, în calitate sa de expert, împărtășește

cunoștințele celorlalți membri ai grupului de training. Această metodă de învățare, care dezvoltă sentimentul responsabilității față de sarcinile asumate, a fost utilizată în abordarea mai multor teme complexe din cadrul programului de training, cum ar fi emoțiile trăite în școală, starea subiectivă de bine psihologic și profesional, congruența dintre persoană și profesie. De exemplu, pentru tema ”Emoțiile mele în școală”, care prevede analiza emoțiilor de bază, au fost formate două grupuri de experți, unul fiind centrat pe emoțiile de valență pozitivă (bucuria, interesul), iar altul pe cele negative (furie, frica, tristețea). Experților li se distribuie materialul de suport (material textual și ilustrativ) și fișa expertului cu sarcinile pe care urmează să le îndeplinească - să descrie manifestarea emoțiilor în plan fiziologic, cognitiv, motivațional și comportamental, să identifice cauzele care le provoacă și consecințele la nivel personal și profesional. După aceasta, se alege câte un expert din fiecare grup, care urmează să împărtășească cunoștințele asimilate membrilor celuilalt grup.

Discuția este o altă metodă de învățare prin cooperare, pe care am utilizat-o în varianta propusă de psihologul rus Л. М. Митина. Metoda prevede parcurgerea câtorva etape: 1) CDȘ propun mai multe subiecte de discuție din practica lor profesională, dintre care, grupul alege unul mai arzător pentru dezbateri în mini-grupuri, 2) moderatorul prezintă grupului materialul de suport (conceptele, principiile, opiniile existente, date factologice), 3) subiectul propus se discută în mini-grupuri, 4) fiecare mini-grup prezintă rezultatele sale celorlalți participanți (exemple proprii, atitudinile și poziția lor față de problema abordată), 5) se provoacă o discuție generală, în cadrul căreia are loc un schimb de opinii și analiză lor, acceptarea opiniilor constructive cu perspectivă, identificarea noilor modele comportamentale și schimbarea atitudinilor față de problema vizată.

Etapă reevaluării are drept scop conștientizarea de către participanți a efectului produs de pattern-urile lor comportamentale și trăirile emoționale asupra propriei personalități, a celor din jur și asupra sarcinilor de muncă. La această etapă am folosit tehnici de restructurare cognitivă, făcând referință la teoria echității schimbului social (J. Adams, 1969), din care deducem că *burnout*-ul poate rezulta din percepția inechității schimbului efortului depus și recompensei obținute (în termeni de feedback pozitiv, statut social, salariu etc.), și prin urmare, programul de intervenție trebuie să prevadă schimbarea acestor percepții. Au fost, de asemenea, incluse elemente de psihodramă în vederea sensibilizării la trăirile afective proprii vizavi de satisfacția trebuințelor de autonomie, competență și relaționare. În selectarea exercițiilor am utilizat mai multe surse bibliografice [55, 59, 61, 63, 148, 166, 174].

Etapă schimbării prevede aplicarea și întărirea în activitatea practică a noilor pattern-uri comportamentale. În cadrul experimentului formativ am planificat să repetăm măsurările la etapa

de follow-up, la un interval de șase luni după intervenție, considerând că aplicarea în practică a competențelor dezvoltate nu va produce un efect imediat, dar se va resimți și amplifica treptat.

În așa mod, fiecare ședință de training (cu excepția ședinței de introducere și celei de concluzionare) a urmat aceeași structură: exerciții de ”spargere a gheții”, însușirea noii informații prin metodele învățării prin cooperare, crearea și interpretarea diverselor scenarii emoțional solicitante din viața profesională, reflexie asupra lor cu identificarea soluțiilor alternative, obținerea feedback-ului și ritualul de adio.

Fiecare ședință a fost tematică și a vizat subiectele, redate în tabelul 3.1.

Tabelul 3.1. Temele abordate în cadrul programului de intervenție

Ședința	Tema ședinței și scopul	Nr. de ore
1.	<i>Tema.</i> Cariera pedagogică de succes. <i>Scopul.</i> Determinarea așteptărilor participanților față de program și a viziunilor lor privind cariera pedagogică de succes.	2
2.	<i>Tema.</i> Congruența dintre persoană și profesie. <i>Scopul.</i> Conștientizarea gradului de potrivire cu profesia aleasă și identificarea ”ariilor de incogență” care generează stres și <i>burnout</i> .	3
3.	<i>Tema.</i> Sănătatea ocupațională și componentele ei: starea subiectivă de bine și performanța. <i>Scopul.</i> Sensibilizarea la trăirile subiective ce țin de aspectele vieții profesionale.	3
4.	<i>Tema.</i> Patru piloni ai stării de bine: încredere, persistență, organizare și socializare. <i>Scopul.</i> Identificarea pattern-urilor comportamentali proprii și reflecții asupra necesității schimbării acestora în exersarea profesiei pedagogice.	3
5.	<i>Tema.</i> Cultura organizațională în școală. Politețe și respect. <i>Scopul.</i> Dezvoltarea competențelor de relaționare prin formarea deprinderilor de comunicare interpersonală, care asigură respectarea reciprocă a trebuințelor de autonomie și afiliere în grup.	3
6.	<i>Tema.</i> Emoțiile mele în școală. <i>Scopul.</i> Sensibilizarea la trăirile emoționale vizavi de munca pedagogică și dezvoltarea deprinderilor de reflecție asupra cauzelor și consecințelor acestora.	3
7.	<i>Tema.</i> Resursele mele în munca pedagogică și reziliența în profesie. <i>Scopul.</i> Dezvoltarea conștiinței de sine prin analiza competențelor emoționale și sociale deținute și a potențialului de dezvoltare.	3
8.	<i>Tema.</i> Un pedagog ”desăvârșit” versus un pedagog ”profesionist”. <i>Scopul.</i> Formarea deprinderilor de echilibrare a trebuințelor personale cu cele profesionale prin identificarea noilor surse de revigorare.	3
9.	<i>Tema.</i> Lecții învățate și perspective în carieră. <i>Scopul.</i> Elaborarea planului personal de dezvoltare personală și profesională.	2
	Total:	25

Formularea temelor pentru fiecare ședință se bazează, în mare măsură, pe noile tendințe pozitive în abordarea fenomenelor psihologice, accentul fiind plasat pe posibilități și resurse, și nu pe blocaje și lipsuri, oferind astfel cadrelor didactice noi oportunități pentru descoperirea și identificarea punctelor sale forte, care le-ar optimiza funcționalitatea profesională.

La întocmirea și desfășurarea programului de intervenție ne-am condus de trei principii de organizare ale trainingurilor psihologice, recomandate în literatura de specialitate [55, 58, 63], care vizează aspectele de organizare a dinamicii, spațiului și timpului acestui exercițiu psihologic.

1. *Principiul evenimențial* se referă la modalitatea de organizare a trainingului ca proces dinamic de succesiune a unui șir de evenimente interconexe, asigurând astfel integralitatea și interdependența succesiunii secvențelor trainingului cu dinamica transformărilor lăuntrice ale participanților și celor externe din mediu. Dinamica schimbărilor lăuntrice se percepe ca proces de creștere personală prin descoperirea potențialului propriu și identificarea noilor oportunități. Odată cu schimbările lăuntrice se schimbă și modul în care percepem mediul, aceste procese paralele formând un fenomen unitar, conștientizat ca proces de dezvoltare personală.

Principiul înglobează în sine mai multe principii tradiționale de organizare a trainingurilor de grup, cum sunt principiul activismului și principiul schimbării calității comunicării în grup (inclusiv oferirea feed-back-ului).

2. *Principiul metaforizării* vizează aspectul de organizare a spațiului trainingului de grup, și nu doar a spațiului și atmosferei reale în grup, ci și a celui imaginar. Acest principiu prevede utilizarea metaforei în sens de simbol de asemănare, potrivire și identificare cu ceea ce simțim că ne lipsește și poate să ne întregască. Realizarea acestui principiu se manifestă prin identificarea cu ceilalți participanți, cu trăirile lor, prin percepția grupului ca organism unitar. Principiul *metaforizării* reflectă în sine asemenea principii tradiționale, cum sunt principiul implicării emoționale și cel al simultaneității dezvoltării personale și dezvoltării grupului.

3. *Principiul transpersării sau transcendenței* celor trei segmente de timp, trecut-prezent-viitor, prevede necesitatea creării în cadrul trainingului a condițiilor, care asigură trăirea de către participanți a evenimentelor din prezent ca inseparabile de evenimentele din trecut și cele de viitor. Evenimentele din prezent se percep ca continuarea celor din trecut și puncte de pornire ale celor de viitor, deoarece schimbarea percepției asupra evenimentelor din prezent, schimbă percepția trecutului și perspectivei de viitor. Acest principiu reflectă în sine principiul tradițional de ”aici și acum”, care prevede interacțiunea reală a participanților și moderatorului, discutarea evenimentelor doar în cadrul trainingului și personalizarea opiniilor expuse.

Prezentăm una din ședințele programului de intervenție, restul fiind descrise în anexa 8.

Ședința N 6. Tema ”Emoțiile mele în școală”

Scopul: Sensibilizarea la trăirile emoționale vizavi de munca pedagogică și dezvoltarea deprinderilor de reflectare asupra cauzelor și consecințelor acestora.

1. Partea introductivă

Salutul

Scopul: Crearea unei atmosfere de siguranță și încredere reciprocă, care ar înlesni deschiderea spre conștientizarea trăirilor emoționale proprii și împărtășirea lor cu grupul.

Descriere. Participanții sunt rugați pe rând să finalizeze frazele ”Mă bucură când....”, ”Sunt trist când....”, ”Azi m-a bucurat...”, ”Azi m-a întristat...”.

Moderatorul: ”După cum observăm emoțiile sunt însoțitori fideli ai evenimentelor ce ni se întâmplă în viață și ne ajută să apreciem în ce măsură ne satisface sau nu modul în care se aranjează lucrurile în jurul nostru”.

Partea centrală.

Exercițiul. ”Facem cunoștință cu stările emoționale” [61]

Scopul. Cunoașterea stărilor emoționale, motivelor apariției lor, lărgirea spectrului trăirilor emoționale.

Materiale. Cartonase pe care sunt scrise diferite stări emoționale (bucurie, frică, furie, tristețe, entuziasm, dispreț, dezgust, interes), material textual cu descrierea manifestărilor trăirilor emoționale în plan fiziologic și comportamental, coli de hârtie cartonată (A3), carioci.

Descrierea. Grupul este divizat în 2 mini-grupuri a câte 4-5 persoane. Fiecare grup alege o emoție pozitivă și una negativă, care urmează să fie analizate în baza textelor distribuite și a experienței personale, descriind modul în care acestea se manifestă în plan fiziologic, cognitiv, comportamental, motivațional, relațional și specificând motivele apariției lor. În urma discuției grupul va realiza o schemă (imagine) a emoțiilor selectate, care va fi prezentată celui alt grup de către un ”expert” desemnat de grup.

Reflecția: Exercițiul se finalizează cu discuția de totalizare, în cadrul căreia participanții își expun opiniile și impresiile sale referitor la motivele apariției emoțiilor, cât de ușor le-a fost să realizeze sarcina, care emoție le-a fost mai ușor să o descrie, cea pozitivă sau negativă, ce nou au aflat și la care concluzii au ajuns.

Exercițiul. ”Emoțiile mele în școală” [ibidem]

Scop. Identificarea și conștientizarea stărilor emoționale, care predomină în activitatea profesională și familiarizarea cu metodele de modificare a stărilor emoționale negative.

Descriere. Participanții, aranjați în cerc, se expun asupra stărilor emoționale pe care le trăiesc în școală. Moderatorul fixează pe tablă emoțiile relatate de fiecare participant și constată emoțiile cel mai des trăite de pedagogi. Următorul pas constă în identificarea motivelor apariției lor, care la fel se scriu pe tablă. În baza acestei liste, participanții elaborează strategii de modificare a stărilor emoționale negative, reieșind din experiența personală și cea acumulată în cadrul ședințelor anterioare de training. După aceasta, participanții continuă să lucreze în mini-grupuri, modelând

scene emoționante din viața școlară și încercând să modifice stările negative pe care acestea le provoacă.

Reflecții. Participanții revin în cerc și își împărtășesc impresiile trăite în timpul realizării sarcinii. Moderatorul roagă fiecare participant să se expună cât de util i-a fost exercițiul și cum l-a ajutat.

Ritualul de adio.

Exercițiul. "Valiza de călătorie"

Scop. Consolidarea atmosferei de susținere reciprocă și păstrarea spiritului pozitiv.

Descriere. Participanții sunt rugați să-și pregătească "valiza psihologică" pentru o călătorie imaginară și să specifice lucrurile pe care le-ar pune în valiza sa (trăsături de personalitate, cunoștințe, stări emoționale). După aceasta, fiecare va oferi în dar altuia ceva din conținutul valizei sale.

Concluzionarea. Moderatorul "Munca în școală generează în mod inevitabil emoții pozitive și negative, însă acum noi știm că dispunem de resurse suficiente pentru a diminua și modifica trăirile negative, păstrându-ne astfel starea de bine psihologic și ocupațional".

3.2. Valori ale rezilienței la *burnout* a cadrelor didactice școlare în mediul educațional

În scopul evaluării eficienței programului de intervenție am efectuat o serie de măsurări în cadrul a două grupe formate – grupul experimental și grupul de control. Probele de psihodiagnostic au fost aplicate la etapele de pre-intervenție, imediat după intervenție și la etapa de follow-up, realizată la șase luni după intervenție. Astfel, am urmărit să determinăm dinamica în timp a variabilelor cercetate în cadrul ambelor grupe. Eficiența programului de intervenție este estimată prin compararea scorurilor variabilelor cercetate la grupul experimental și cel de control până și după intervenție, precum și compararea intergrup, urmată de compararea scorurilor obținute la etapa *follow-up* în grupul experimental cu cele obținute în grupul de control.

Pentru determinarea dinamicii variabilelor cercetate au fost aplicate aceleași instrumente de psihodiagnostic utilizate în cadrul studiului de constatare, cu excepția chestionarului tipului de orientare al scopului de realizare, scalei Locus Control și chestionarului stilurilor de conducere a colectivului de muncă. Acești factori au fost excluși din cercetarea realizată la etapa formativă, deoarece primii doi factori îi considerăm drept caracteristici de personalitate, dezvoltarea cărora durează în timp și depinde de experiența trăită, atestând astfel o dinamică lentă de schimbare, pe când stilul de conducere nu apare în experimentul constatativ ca factor semnificativ în dezvoltarea sindromului *burnout*.

Pentru măsurarea efectului produs de programul de intervenție asupra variabilelor cercetării a fost aplicat testul statistic neparametric Mann-Whitney-Wilcoxon pentru eșantioane independente, și Wilcoxon - pentru eșantioane-perechi. Această metodă a fost utilizată în scopul determinării diferențelor statistic semnificative dintre valorile variabilelor măsurate la grupul experimental și la cel de control.

Am mai menționat principiul, în conformitate cu care au fost formate grupurile experimental și de control – participare benevolă și rezultate relativ similare la etapa de constatare. Participarea benevolă a fost criteriul cel mai important de selecție, deoarece considerăm oportun și eficient să lucrăm cu cei care sunt pregătiți lăuntric pentru schimbări, apreciind astfel programul de intervenție ca oportunitate pentru producerea schimbărilor. Este general acceptat și empiric demonstrat că comportamentul, regulile de viață, stilul de comunicare al majorității cadrelor didactice sunt marcate de conservatism, autoritarism, convenționalism, lipsit de spontaneitate și autenticitate/individualitate [61]. Asemenea pedagogi, considerând că nu au nevoie să modifice sau să corecteze ceva în felul său de a fi, manifestă reticență în căutarea noilor soluții și nu sunt dispuși să accepte noile experiențe.

Măsurările efectuate la etapa de constatare (pre-intervenție) au relevat lipsa diferențelor statistic semnificative la scorurile înregistrate în cele două grupuri implicate în experimentul formativ, cu excepția celor privind capacitatea de monitorizare a emoțiilor ($U=9,5$, $p=0,006$, $p<0,01$) și de utilizare a emoțiilor în soluționarea problemelor ($U=15,5$, $p=0,02$, $p<0,03$), precum și satisfacția trebuinței de relaționare ($U=15,0$, $p=0,02$, $p<0,03$), în toate aceste trei cazuri valorile înregistrate în grupul de control fiind mai înalte (mediile pre-intervenție sunt prezentate în tabelul A 10.1).

După realizarea programului au fost efectuate măsurări și comparate rezultatele atât la nivel de pre- și post-intervenție la eșantioane perechi, cât și între grupuri. Prezentăm rezultatele analizei statistice, mediile post-intervenție fiind prezentate în tabelul A 10.2.

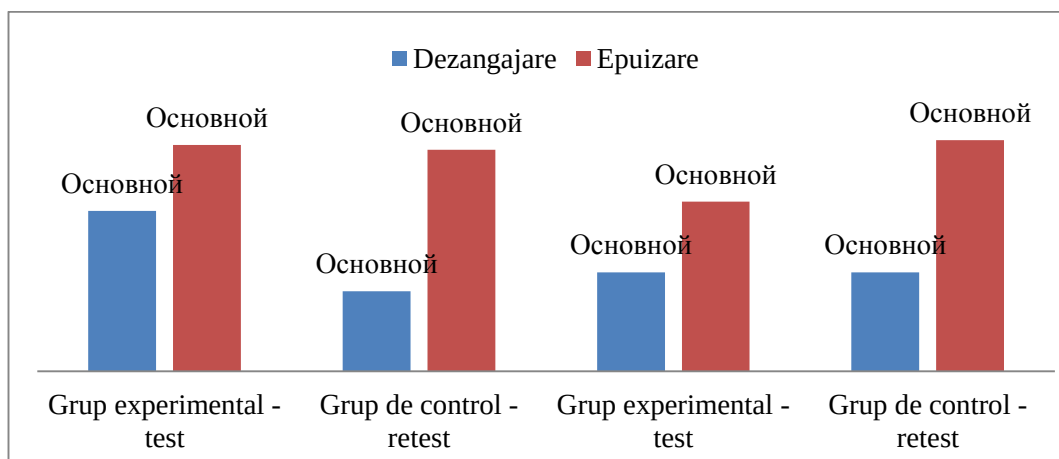


Fig. 3.2. Scorurile *burnout* pre- și postintervenție în grupul experimental-de control

Deși se înregistrează o dinamică pozitivă în rezultatele căpătate de subiecții din grupul experimental, compararea statistică relevând diferențe semnificative pe dimensiunile Dezangajare ($Z=2,63$, $p=0,008$, $p<0,01$) și Epuizare ($Z=2,71$, $p=0,007$, $p<0,01$), în cazul grupului de control fiind observate chiar unele majorări ale scorurilor, compararea între grupuri n-a scos în evidență diferențe semnificative. Astfel constatăm o dinamică pozitivă (în descreștere) în grupul experimental, pe când grupul de control înregistrează o dinamică negativă (în creștere) a manifestărilor *burnout* pe ambele dimensiuni, fapt înțeles din perspectiva temporală a efectuării măsurărilor.

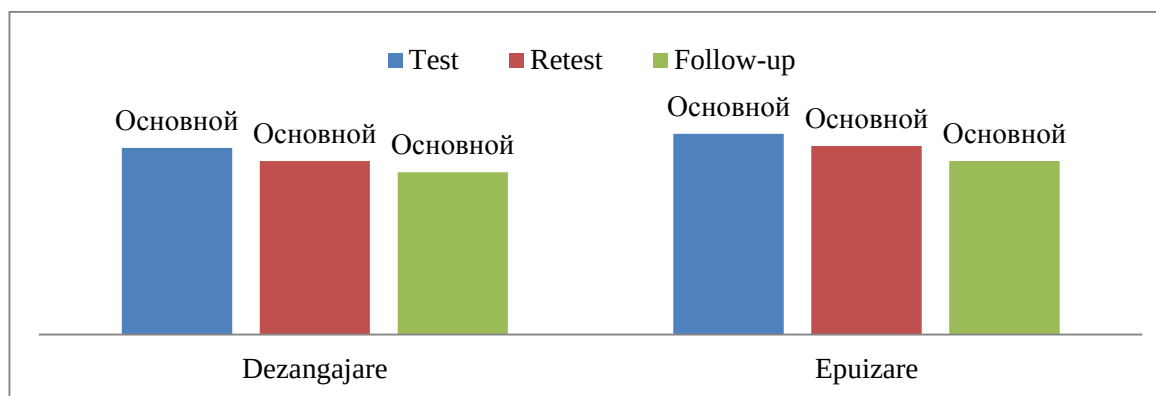


Fig. 3.3. Scorurile *burnout* pre- și postintervenție și la etapa follow-up în grupul experimental

Rezultatele în grupul experimental atestă în mod progresiv o dinamică în diminuare a manifestărilor *burnout* la cele trei etape de măsurare. *Burnout-ul* este un fenomen care solicită efort de recuperare înscris în timp. Programul de intervenție, deși a avut efect, a schimbat doar dinamica dezangajării și epuizării cadrelor didactice implicate. Modificările, conform opiniei cercetătorilor din domeniu [53, 60, 61, 111], care se produc la nivel cognitiv, și constau, la o primă etapă, în conștientizarea necesității schimbării anumitor pattern-uri comportamentali disfuncționali și identificării soluțiilor fezabile în acest sens, motivează și orientează pedagogii spre căutarea și adoptarea unor noi comportamente organizaționale.

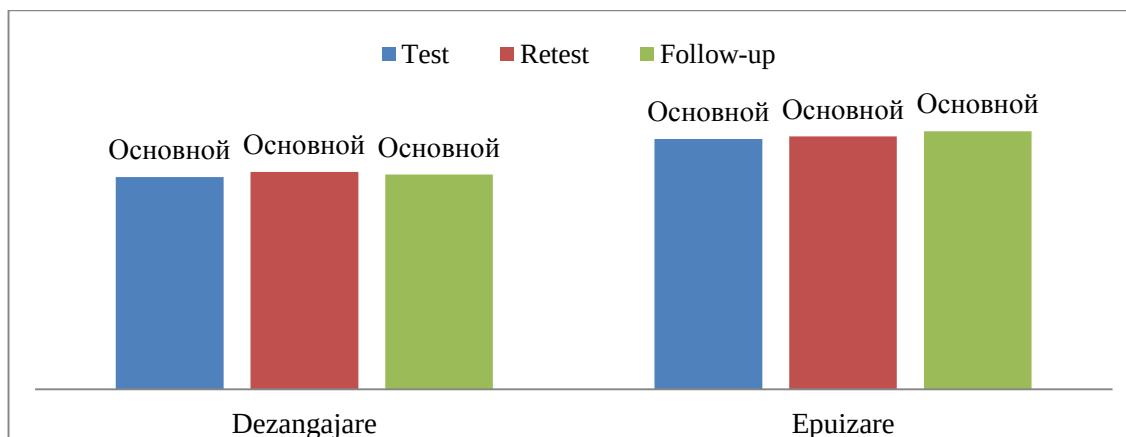


Fig. 3.4. Scorurile *burnout* pre- și postintervenție și la etapa follow-up în grupul de control

În grupul de control se atestă o creștere a manifestărilor *burnout*, îndeosebi pe dimensiunea epuizării la toate trei etape de măsurare. Deși nivelul dezangajării înregistrează o ușoară scădere la etapa follow-up, cauzată probabil de necesitatea implicării mai mari în ajunul examenelor de absolvire, compararea scorurilor obținute de grupul experimental cu cele ale grupului de control, relevă diferențe semnificative pe dimensiunea epuizării ($U=16,5$, $p=0,033$, $p\leq 0,05$), aceasta din urmă fiind mai puțin rigidă și rezistentă la schimbări. Aceleași tendințe în dinamica componentelor *dezangajării* și *epuizării* ale sindromului *burnout* sunt raportate în lucrările autorilor W. Awa, M. Plaumann, U. Walter [73], C. Maslach, M. Leiter, S. Jackson [165], H. Bora [9], V. Gorincioi [21] etc.

Dinamica aspectelor de epuizare și dezangajare al sindromului *burnout*, observată în grupul de control, poate fi explicată în baza prevederilor Modelului Conservării Resurselor și Modelului Echității Schimbului Social. În opinia noastră, cadrele didactice au manifestat tendința firească de conservare a resurselor personale printr-o oarecare distanțare de sarcinile de muncă, condiționată de necunoașterea surselor alternative de suplinire a resurselor investite și de percepția acestei situații de schimb ca inechitabilă.

Analiza scorurilor medii ale caracteristicilor profilurilor *burnout* relevă lipsa diferențelor semnificative între grupul experimental și cel de control la etapa pre-intervenție (tabelul A 10.5). Diferențe statistic semnificative se atestă la etapa post-intervenție pe dimensiunea *neglijarea sarcinilor* a profilului *epuizat* ($U=9,5$, $p=0,006$, $p\leq 0,01$), ea fiind mai accentuată la grupul de control (tabelul A 10.6).

Ce ține de estimarea efectului programului de intervenție asupra dinamicii componentelor profilurilor *burnout* la grupul experimental, diferențe statistic semnificative se atestă la toate caracteristicile profilurilor înregistrate la etapa post intervenție, ele devenind mai atenuate (tabelul A 10.7). În cadrul grupului de control se înregistrează valori medii mai mari la toate caracteristicile profilurilor *burnout* la etapa post-intervenție, unele diferențe fiind statistic semnificative (*ambiii* – $Z=2,0$, $p=0,04$, $p\leq 0,05$); *indiferență* – $Z=2,0$, $p=0,04$, $p\leq 0,05$) (tabelul A 10.8).

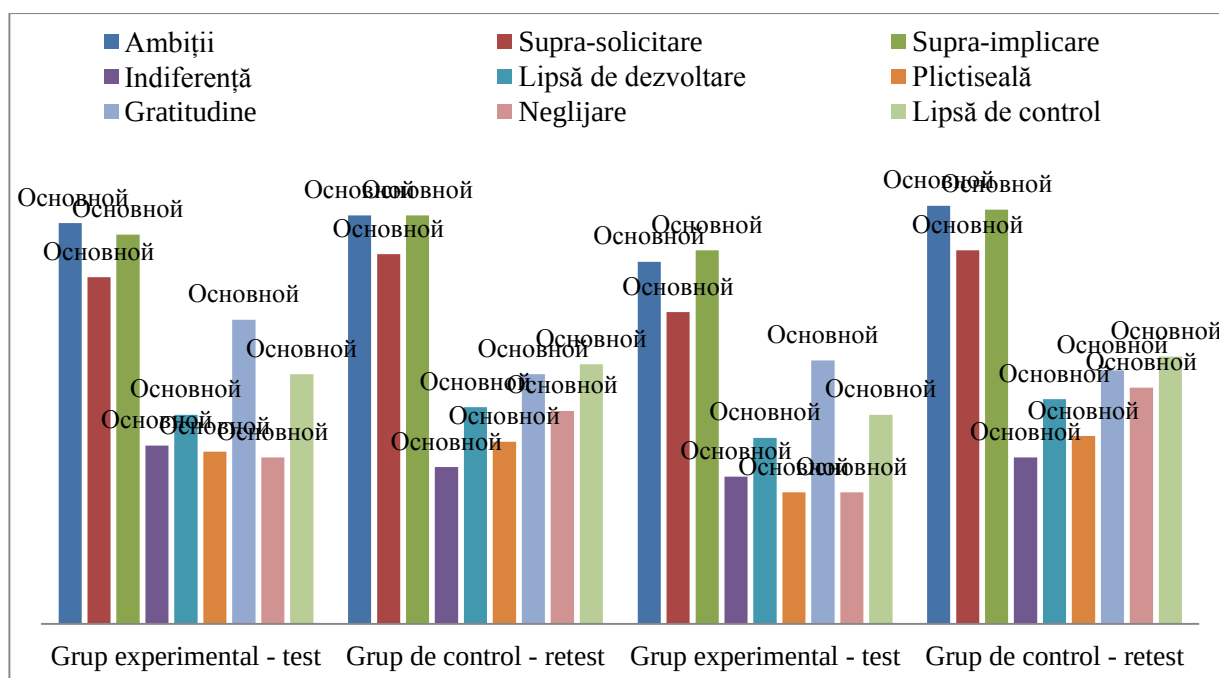


Fig. 3.4. Rezultate pre- și postintervenție în grupul experimental-de control privind caracteristicile profilurilor *burnout*

Spre deosebire de grupul de control, caracteristicile profilurilor *burnout* în grupul experimental devin mai estompate, păstrând totodată tiparul specific profilului *burnout* al cadrului didactic școlar. Diminuarea trăsăturilor profilului Frenetic indică faptul că pedagogii au devenit mai puțin dependenți de obținerea aprecierilor pozitive ale celor din jur pentru efortul pe care-l depun, sunt mai prudenți în investirea peste măsură a resurselor personale, conștientizând consecințele nefaste ale pierderii acestora în condiția lipsei oportunităților pentru restabilirea lor. Despre posibilitatea schimbării pattern-urilor comportamentale grație dezvoltării gândirii reflexive prin tehnici cognitiv-comportamentale se afirmă în lucrările realizate de cercetatori precum M. Borozan [10], A. Ю. Василенко [54], Л. М. Митина [61], В. Farber [110], С. Fernet [111], E. Huebner, L. Mills [140] etc.

Scorurile obținute în grupul experimental la etapa *follow-up* indică păstrarea aceluiași tendințe pozitive (în descreștere) pentru caracteristicile profilurilor *burnout*, pe când în grupul de control majoritatea caracteristicilor continuă să se accentueze, atestând diferențe statistic semnificative față de grupul experimental la componentele *supraimplicare* ($U=14,0$, $p=0,017$, $p\leq 0,03$) și *nedeținerea controlului* ($U=15,5$, $p=0,027$, $p\leq 0,03$).

Aceasta se datorează implementării și consolidării în practică a noilor modele comportamentale, care susțin îmbinarea armonioasă a trebuințelor personale cu cele profesionale, menținerea echilibrului dintre viața familială și cea profesională, determinând astfel o distanțare treptată de idealul rigid al pedagogului, care "muncește cu abnegație și uitare de sine". Acest fapt transpare în spusele unei participante la training "Nu este ușor să schimbi accentele, să încerci să

nu uiți și de sine, pare a fi un gest egoist, dar trebuie să o faci pentru propria longevitate și eficiență în profesie”.

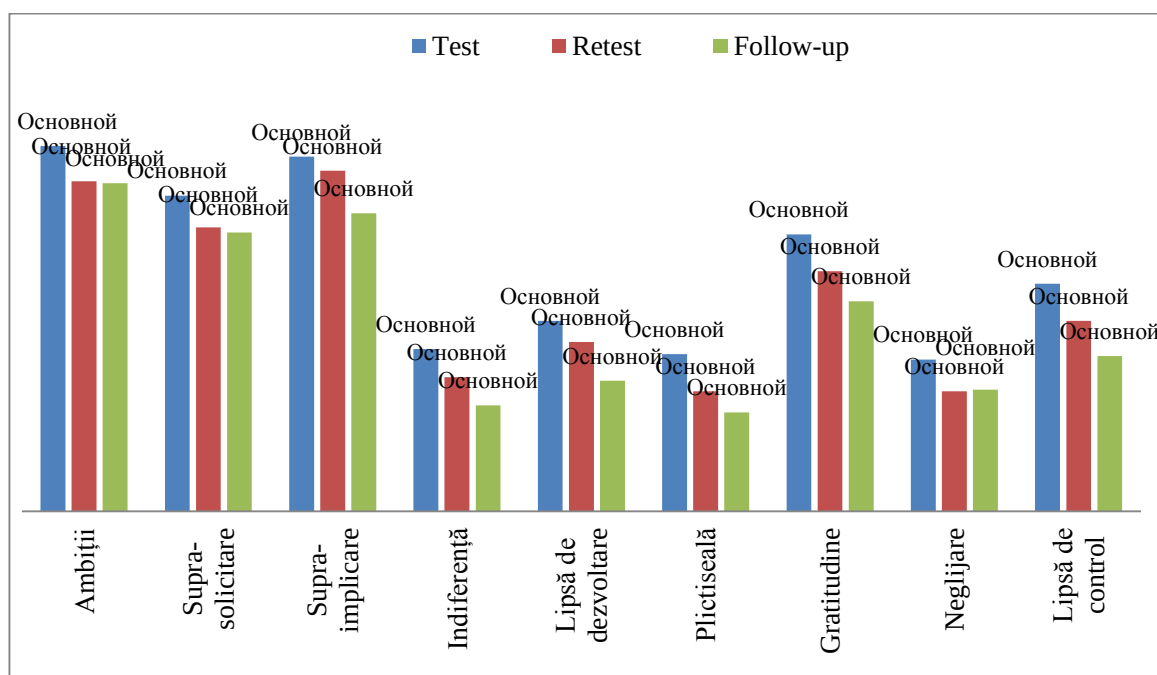


Fig. 3.5. Rezultate pre- și post-intervenție și la etapa follow-up în grupul experimental privind caracteristicile profilurilor *burnout*

În timp ce caracteristicile profilului Demotivat în grupul de control atestă o ușoară diminuare la etapa follow-up, fapt cauzat de specificul perioadei solicitante în ajunul examenelor de absolvire, care necesită maximă implicare și investire a resurselor personale, caracteristicile *suprasolicitare* și *sentimentul ingratitudinii* devin mai accentuate, indicând astfel un deficit al resurselor personale și incapacitatea restabilirii lor (figura 3.6). Acest rezultat este în acord cu afirmațiile expuse de C. Maslach [163], C. Cherniss [91], J. Halbesleben, M. Buckley [129], R. Hughes [141], M. Leiter [156], A. Shirom, S. Melamed. [188], B. E. Орел [64] etc. cu referire la dinamica procesului *burnout*, care odată declanșat, escalează în timp, căpătând un caracter dramatic în condiția lipsei măsurilor de profilaxie și depășire a acestuia, astfel atrăgând atenția asupra necesității implementării unor programe de intervenție specializate.

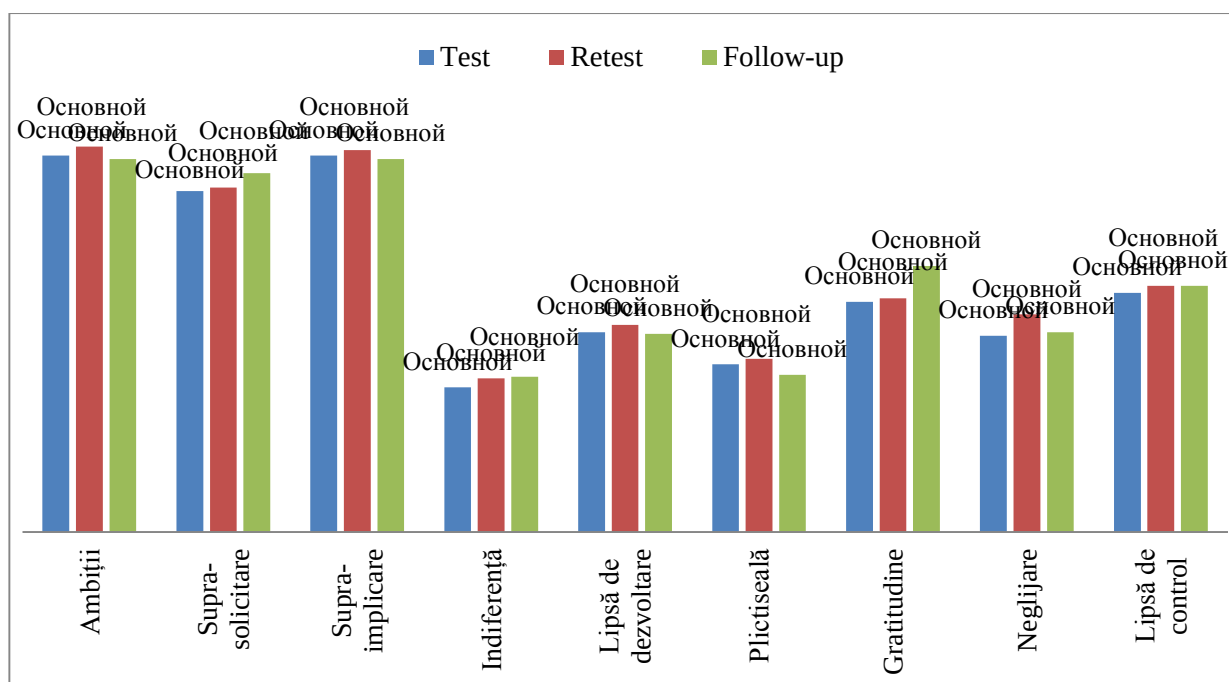


Fig. 3.6. Rezultate pre- și postintervenție și la etapa follow-up în grupul de control privind caracteristicile profilurilor *burnout*

Analiza varianței scorurilor înregistrate la componentele climatului socio-afectiv în cele două grupe nu atestă diferențe statistic semnificative la etapa pre-intervenție (tabelul A 10.9). Măsurările realizate la etapa post-intervenție relevă diferențe intergrupale statistic semnificative la componentele emoțională ($U=21,5$, $p=0,04$, $p \leq 0,05$) și comportamentală ($U=19,5$, $p=0,39$, $p \leq 0,05$), aceasta servind drept indicator al percepției mai favorabile a climatului socio-afectiv în grupul experimental (figura 3.7).

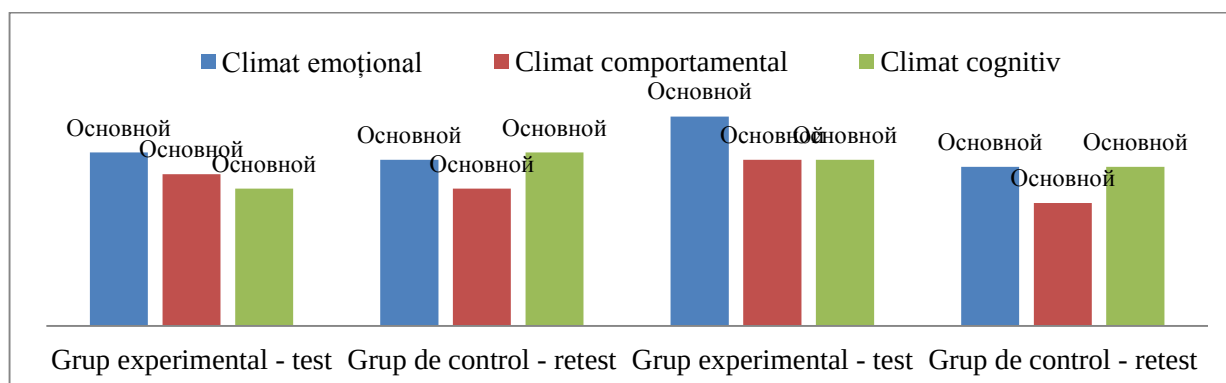


Fig. 3.7. Rezultate pre- și post-intervenție în grupul experimental-de control privind climatul socio-afectiv în organizație

Compararea scorurilor medii în grupul experimental scoate în evidență dinamica pozitivă (în creștere), înregistrată la componentele climatului socio-afectiv la etapa post-intervenție, indicând astfel o percepție mai favorabilă a climatului, deși diferențele nu sunt statistic semnificative (tabelul A 10.10). Scorurile obținute la etapa follow-up reflectă o îmbunătățire în

continuare a climatului socio-afectiv pe dimensiunea cognitivă, celelalte două componente fiind în diminuare. Aceasta de asemenea poate fi datorată specificului perioadei emoțional tensionate și stresante în ajunul examenelor de absolvire.

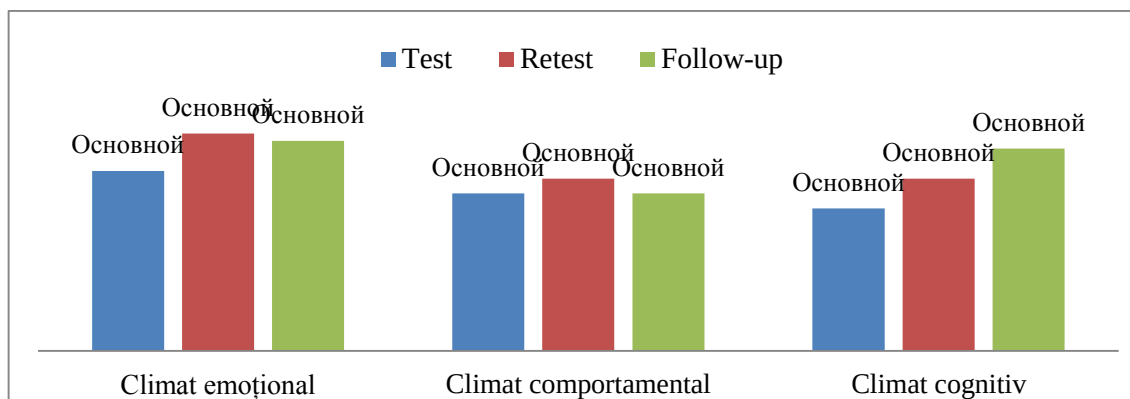


Fig. 3.8. Rezultate pre-, post-intervenție și follow-up în grupul experimental privind climatul socio-afectiv în organizație

Rolul deosebit de important al suportului social și climatului socio-afectiv favorabil, ca resursă în diminuarea stărilor disfuncționale la locul de muncă, este confirmat prin studiile extensive realizate de autori precum N. Chappell, M. Novak [90], D. Dierendonck, W. Schaufeli, B. Buunk [103], C. Fernet [111], E. Greenglass, L. Fiksenbaum, R. Burke [123] etc.

În cadrul grupului de control se atestă o reducere a scorurilor medii la componentele climatului socio-afectiv la etapa post-intervenție, deși diferențele intragrupale nu sunt statistic semnificative (tabelul A 10.11). La etapa follow-up aceeași tendință se păstrează doar pentru componenta comportamentală, componentele emoțională și cognitivă înregistrând scoruri mai ridicate, deși fără depășirea pragurilor semnificației statistice. În acest context reamintim despre specificul activității didactice, în esență să fiind una solitară, izolată de colegi, odată ce pășim pragul clasei și rămânem de unul singur cu clasa de elevi.

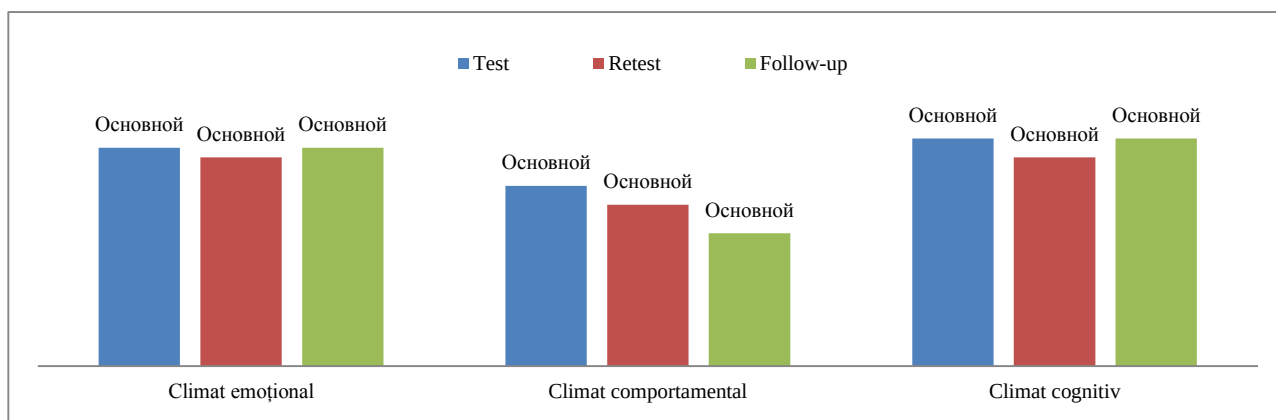


Fig. 3.9. Rezultate pre-, post-intervenție și follow-up în grupul de control privind climatul socio-afectiv în organizație

Analiza indicatorilor *Inteligenței Emoționale* în grupul experimental și cel de control, înregistrați la etapa pre-intervenție, relevă un nivel mai înalt al scorurilor la componentele *controlul emoțiilor* și *utilizarea emoțiilor în soluționarea problemelor* în grupul de control, acestea înregistrând diferențe statistic semnificative (*control al emoțiilor* $U=9,5$, $p=0,006$, $p \leq 0,01$; *utilizarea emoțiilor în soluționarea problemelor* - $U=15,5$, $p=0,025$, $p \leq 0,03$) (tabelul A 10.3). La etapa post-intervenție diferențele între grupuri rămân în continuare statistic semnificative doar la aspectul *controlului emoțiilor* $U=13,5$, $p=0,01$, $p \leq 0,01$), acesta fiind mai înalt la grupul de control.

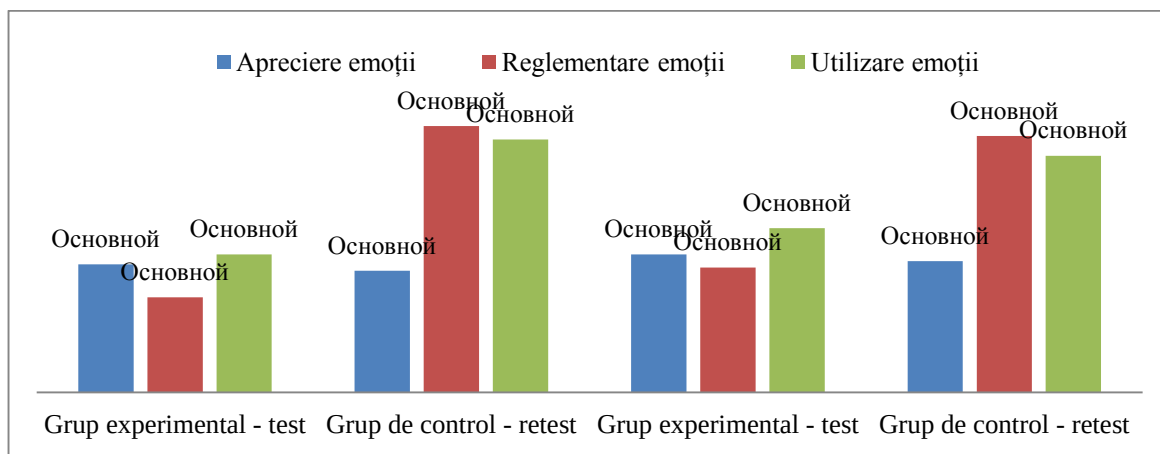


Fig. 3.10. Rezultate pre- și post-intervenție în grupul experimental-de control privind aspectele Inteligenței Emoționale

Măsurările efectuate la etapa post-intervenție în grupul experimental indică o creștere a indicatorilor *Inteligenței Emoționale* la toate trei componente, două dintre care, *controlul emoțiilor* ($Z=2,27$, $p=0,02$, $p \leq 0,03$) și *utilizarea emoțiilor în soluționarea problemelor* ($Z=2,33$; $p=0,02$, $p \leq 0,03$) înregistrează diferențe statistic semnificative.

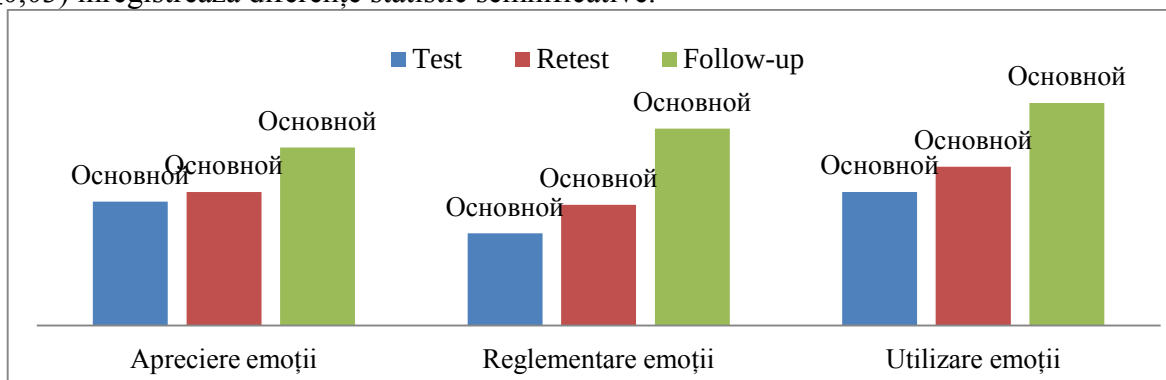


Fig. 3.11. Rezultate pre-, post-intervenție și follow-up în grupul experimental privind aspectele Inteligenței Emoționale

În grupul de control indicatorii reflectă o dinamică în descreștere pe aspectul *utilizării emoțiilor în soluționarea problemelor*, însă fără a înregistra diferențe statistic semnificative, celelalte două aspecte rămânând aproape neschimbate la toate etapele de măsurare (figura 3.12).

Compararea scorurilor indicatorilor *Inteligenței Emoționale* în grupul experimental și cel de control, înregistrați la etapa follow-up, atestă lipsa diferențelor statistic semnificative pe aspectele *IE*, în grupul de control scorurile rămânând mai ridicate doar pe aspectul *controlului emoțiilor*, pe când pe aspectele *aprecierii emoțiilor* și *utilizării emoțiilor în soluționarea problemelor* în grupul experimental scorurile atestă un nivel mai ridicat.

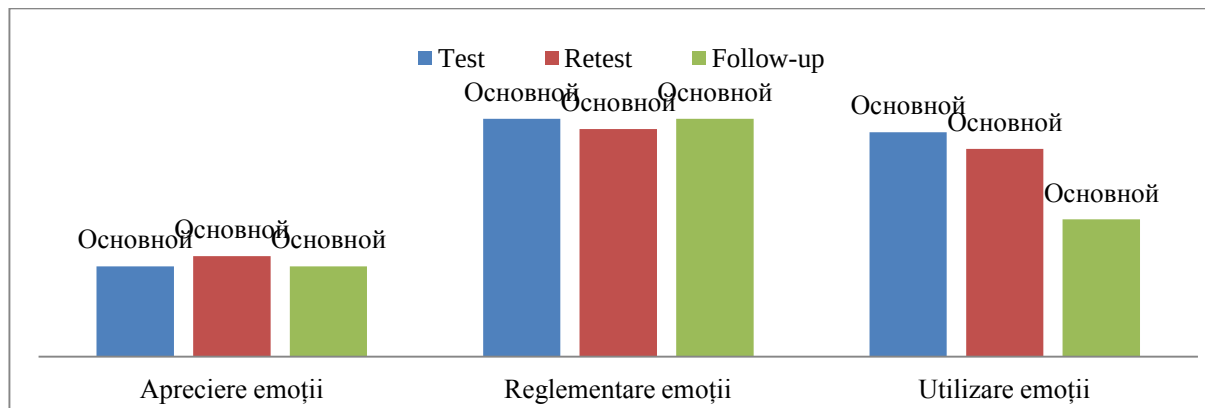


Fig. 3.12. Rezultate pre-, post-intervenție și follow-up în grupul de control privind aspectele Inteligenței Emoționale

Aceasta se datorează aplicării și consolidării în timp a strategiilor însușite privind controlul și gestionarea trăirilor emoționale prin dezvoltarea deprinderilor de a reflecta asupra experiențelor trăite și stărilor emoționale derivate, ceea ce este în acord cu ideile expuse în studiile realizate de M. Chang [89], A. Hargreaves [131], S. Lasky [147], R. Sutton, K. Wheatley [192], N. Bucun, R. Cerlat [12], I. Baxan [6], S. Rusnac [33], A. Potâng, A. Sârbu [32], M. Cojocaru-Borozan [17], B. В. Бойко [52], Л. М. Митина [61] etc.

Scorurile variabilelor *satisfacției trebuințelor psihologice în organizație*, înregistrate la etapa pre-intervenție, indică un nivel mai înalt al satisfacției *trebuinței de autonomie* și de *relaționare* în grupul de control față de cel experimental, cea din urmă înregistrând o diferență statistic semnificativă (*trebuința de relaționare* - $U=15,0$, $p=0,02$, $p \leq 0,03$) (tabelul A.10.4).

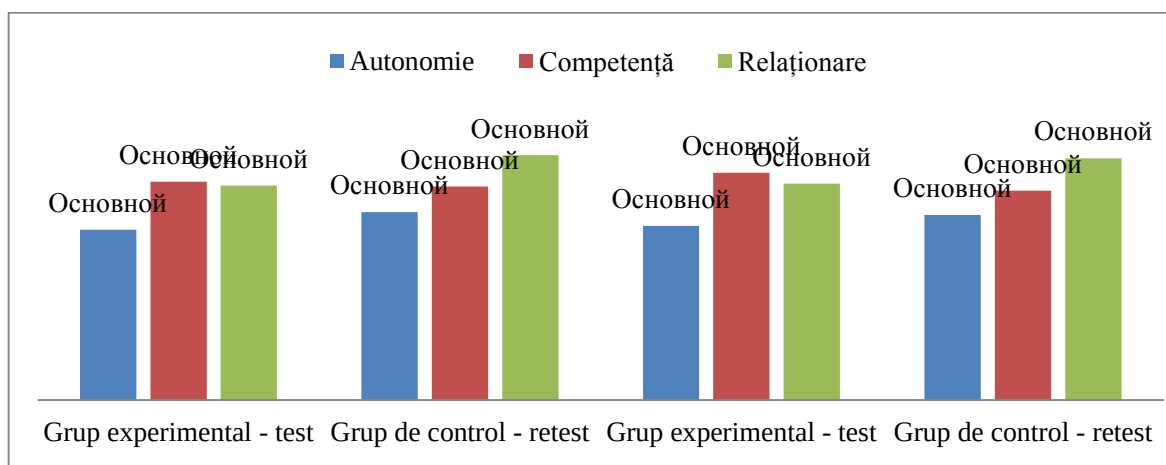


Fig. 3.13. Rezultate pre- și post-intervenție în grupul experimental-de control privind satisfacția trebuințelor psihologice în organizație

Măsurările la etapa post-intervenție atestă majorări ale scorurilor medii în grupul experimental, în timp ce scorurile în grupul de control sunt în descreștere, indicând astfel un grad mai scăzut al satisfacției celor trei trebuințe psihologice. Diferențele de scoruri intergrupale, deși se diminuează, totuși la variabila *trebuinței de relaționare* se înregistrează în continuare o diferență statistic semnificativă ($U=16,0$, $p=0,02$, $p\leq 0,03$), aceasta fiind mai mare în grupul de control.

În cadrul grupului experimental scorurile înregistrate la etapa post-intervenție pun în evidență creșterea gradului de satisfacție a trebuințelor psihologice în organizație, trebuința de competență înregistrând o diferență statistic semnificativă ($Z=2,27$, $p=0,02$, $p\leq 0,03$). Această creștere poate fi explicată prin îmbunătățirea imaginii de *Sine profesional*, având la bază familiarizarea cu experiențele profesionale și practicile de succes ale altor profesioniști, prezentate ca modele reușite de comportament organizațional asertiv și competență în comunicare, ceea ce le asigură o mai mare reziliență în activitatea didactică. Ideile expuse concordă cu aserțiunile existente în lucrările autorilor В. А. Сластенин, А. И. Шутенко [69], A. Brouwers, W. Tomic [83], I. Friedman, B. Farber [116], T. Guskey, P. Passaro [124], J. Harter, F. Schmidt, T. Hayes [133], E. Skaalvik, S. Skaalvik [190], A. Van den Broeck [195] etc., care pun accent deosebit pe interrelaționarea strânsă dintre *Imaginea de Sine profesional* și satisfacția trebuințelor psihologice în organizație, îndeosebi a *trebuinței de competență*, ca condiție deosebit de necesară cadrului didactic, specificul muncii căruia vizează oferirea de cunoștințe.

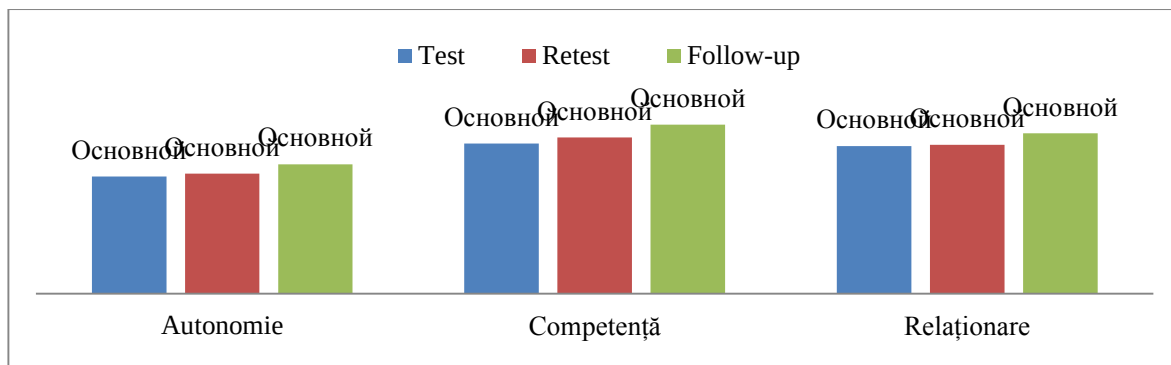


Fig. 3.14. Rezultate pre-, post-intervenție și follow-up în grupul experimental privind satisfacția trebuințelor psihologice în organizație

Spre deosebire de grupul experimental, în grupul de control observăm o diminuare a gradului de satisfacție a trebuințelor psihologice în organizație, îndeosebi pe dimensiunea de relaționare, deși diferențele de scoruri nu sunt statistic semnificative.

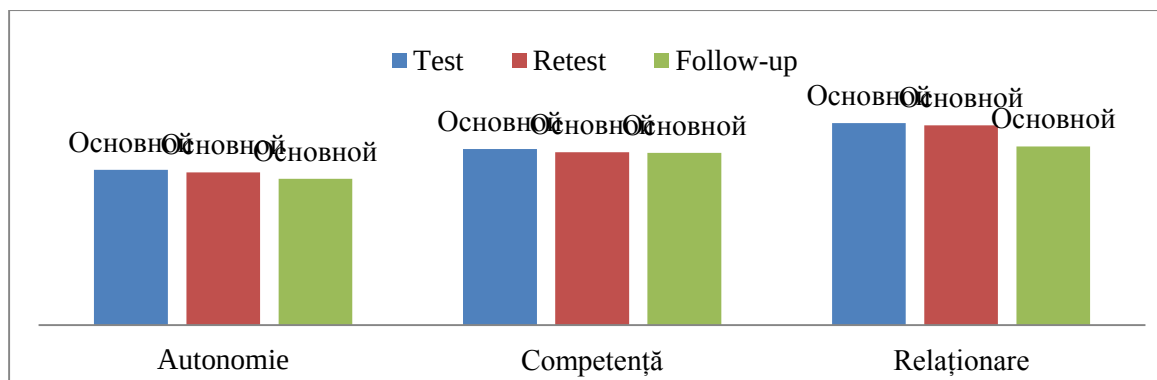


Fig. 3.15. Rezultate pre-, post-intervenție și follow-up în grupul de control privind satisfacția trebuințelor psihologice în organizație

Scorurile înregistrate la etapa follow-up indică păstrarea acelorași tendințe în ambele grupe, observate la etapa post-intervenție, de data aceasta înregistrând diferențe statistic semnificative pentru variabila *satisfacției trebuinței de competență* ($U=14,5$, $p=0,02$, $p \leq 0,03$). Această dinamică este determinată, în opinia noastră, de aplicarea în practică și consolidarea în timp ale noilor modele de comportament organizațional.

Analiza varianței variabilelor cercetate în ambele grupe demonstrează eficiența programului de intervenție pentru dezvoltarea competențelor emoționale și de relaționare ca resurse importante pentru depășirea stărilor disfuncționale și asigurarea sănătății ocupaționale a cadrului didactic școlar.

Eficiența programului de intervenție este determinată de slăbirea mecanismelor psihologice de rezistență, formate de-a lungul carierei pedagogice (de exemplu negarea) în scopul protejării *Sinelui profesional* și *Sinelui social*. Aceasta îi determină pe participanți să conștientizeze anumite aspecte ale funcționării lor în plan profesional și să fie mai sinceri în aprecierea resurselor personale. Atmosfera sinceră și deschisă, care s-a creat în echipa de lucru, a produs schimbări în percepția climatului socio-afectiv la locul de muncă și a predispus pedagogii să recunoască trăirea momentelor mai dificile în activitatea sa de muncă. Această stare este un început de cale în vederea inițierii schimbărilor și modificării comportamentului organizațional.

Familiarizarea cu modelele organizaționale avansate și practicile de succes, reflecția asupra stării reale a lucrurilor în activitatea lor profesională de zi cu zi, au conturat mai clar trebuințele frustrate și au scos în evidență caracterul mandatar al satisfacției trebuințelor de relaționare, autonomie și competență.

Faptul că pedagogii au demonstrat mai multă sinceritate, inclusiv cu ei înșiși, fără a suprima gândurile ce le-ar afecta "orgoliul" profesional (un aspect caracteristic profilului Frenetic, care nu vrea să recunoască eșecul și propria "imperfecțiune profesională") și ar declanșa trăiri emoționale negative, demonstrează un început în dezvoltare a rezilienței la *burnout*.

Activitățile în grup și împărtășirea trăirilor afective similare i-au determinat pe pedagogi să fie mai sinceri în răspunsurile sale, recunoscându-și astfel limitele resurselor și competențelor proprii, distanțându-se, în asemenea mod, de idealul rigid al pedagogului, care conturează un profil plin de "sacrificiu" și dedicație deplină muncii sale, fără a lăsa spațiu pentru puțină grijă de sine. Acest "ideal pedagogic" rigid, perpetuat în mediul universitar, în societate și consolidat pe parcursul activității didactice, este unul puțin adaptat realității de azi, care orientează indivizii spre pragmatism și autosusținere, aspecte specifice culturii individualiste.

Efectul, inițial mai modest, al programului de intervenție se explică prin faptul că pedagogii la etapa post-intervenție sunt încă în căutarea soluțiilor și resurselor suplimentare și nu au dispus de suficient timp să resimtă rezultatele implementării în practică a noilor modele comportamentale. Exersarea și întărirea noilor practici, precum și resimțirea efectului derivat, necesită o perioadă mai îndelungată de timp, fapt care ne-a și determinat să repetăm măsurările la etapa follow-up, peste șase luni după intervenție, acesta fiind criteriul principal pentru aprecierea eficienței programului de intervenție.

Păstrarea dinamicii pozitive în grupul experimental demonstrează importanța identificării și utilizării resurselor adiționale pentru depășirea solicitărilor crescânde în muncă, echilibrarea raportului resurse- solicitări în muncă și prevenirea dezvoltării sindromului *burnout*. Astfel, pedagogii manifestă mai multă implicare și interes în munca sa, fără a neglija alte domenii ale vieții, se simt mai autonomi în organizarea activităților sale, manifestă inițiativă în căutarea noilor modele de lucru, demonstrează spirit de echipă, toate acestea condiționând o schimbare a percepției de ingratitudine și nedeținere a controlului asupra rezultatelor muncii sale.

Putem concluziona că efectul pozitiv al programului de intervenție realizat se resimte, deși mai modest, la interval scurt de timp, amplificându-se pe parcurs odată ce sunt aplicate în practică și trăite experiențele noi, însușite în cadrul ședințelor. Considerăm că acest program de intervenție, pe lângă efectul de stabilizare și menținere a sănătății ocupaționale, mai are și un efect de atenuare a stărilor disfuncționale, prevenind în asemenea mod dinamica galopantă spre *burnout*.

În scopul obținerii unui efect mai semnificativ de atenuare și chiar de depășire al sindromului *burnout*, considerăm oportună realizarea în mod sistematic (la anumite intervale de timp) a unor asemenea programe de intervenție, în elaborarea cărora se va ține cont de profilul *burnout* specific grupului profesional țintă.

3.3. Concluzii la Capitolul 3

Realizarea experimentului formativ de consolidare a resurselor personale și asigurare a sănătății ocupaționale a cadrului didactic școlar a permis elaborarea următoarelor concluzii.

1. Cadrele didactice implicate în experimentul formativ nu atestă la etapa pre-intervenție diferențe statistic semnificative la variabilele cercetate, cu excepția capacității de control/monitorizare a emoțiilor și utilizarea lor în soluționarea problemelor, precum și gradul de satisfacție a trebuinței de relaționare în organizație, aceste variabile înregistrând scoruri mai înalte la grupul de control.

La grupul experimental, implicat în programul de intervenție, se înregistrează o dinamică pozitivă (în descreștere) pe dimensiunile *epuizării* și *dezangajării* ale sindromului *burnout*, precum și pe aspectele caracteristicilor profilurilor *burnout*, acestea din urmă înregistrând diferențe intragrupale statistic semnificative după intervenție. În grupul de control, care nu a beneficiat de programul de intervenție, aceste variabile atestă o creștere, indicând astfel o amplificare în timp a manifestărilor *burnout*. Aceste rezultate se explică în baza *Modelului Conservării Resurselor* și *Modelului Echității Schimbului Social*, fiind considerate drept o tendința firească a persoanei de a-și conserva resursele personale în urma suprainvestirii lor și în condiția lipsei oportunităților pentru recuperare, creându-i percepția inechității schimbului social. Dinamica pozitivă în grupul experimental se datorează creșterii conștientizării consecințelor pierderii și suprainvestirii resurselor personale, fapt ce a condiționat investirea mai judicioasă a acestora, orientându-i totodată spre căutarea noilor surse pentru restabilirea lor.

2. La grupul experimental tendințele pozitive se păstrează și se amplifică în timp, diferențele de scoruri intragrupale atestând o reducere în continuare a manifestărilor *burnout*, caracteristice cadrului didactic școlar. Rezultatele, inițial mai modeste la etapa post-intervenție, sunt condiționate de faptul că la această etapă pedagogii sunt de abia în căutarea soluțiilor și resurselor suplimentare și nu au dispus de timp suficient pentru a resimți efectele implementării în practică a noilor strategii comportamentale. Odată cu identificarea resurselor adiționale pentru depășirea solicitărilor crescânde în muncă, care vin să echilibreze raportul dintre resurse și solicitări în muncă, cu aplicarea și consolidarea în timp a noilor modele comportamentale, însușite în cadrul programului de intervenție, se amplifică starea de bine psihologic și sănătatea ocupațională. Unele regrese în dinamica manifestărilor *burnout* la etapa *follow-up* se explică prin specificul perioadei solicitante în ajunul examenelor de absolvire și acumularea oboselii la sfârșit de an școlar.

3. Dezvoltarea competențelor emoționale și eficientizarea comunicării interpersonale în grupul experimental, au condiționat schimbări în percepția climatului socio-afectiv în organizație, acesta fiind apreciat mai favorabil comparativ cu etapa pre-intervenție, păstrând și în continuare, la etapa *follow-up*, aceiași dinamică pozitivă. Formarea deprinderii de a reflecta asupra experiențelor trăite și stărilor emoționale derivate, orientează pedagogii spre căutarea soluțiilor și

oportunităților pentru satisfacerea trebuințelor de autonomie, competență și relaționare în activitatea pedagogică. Indicatorii creșterii gradului de satisfacție a trebuințelor psihologice în organizație la grupul experimental, îndeosebi a *trebuinței de competență*, demonstrează eficiența strategiilor însușite în cadrul programului de intervenție, care devin resurse importante în depășirea stărilor disfuncționale în muncă.

4. Climatul organizațional de susținere și satisfacția trebuințelor de autonomie, competență și relaționale, ca derivate ale creșterii competențelor emoționale și relaționale grație dezvoltării gândirii reflexive și plasticității emoționale, se atestă ca factori majori de reziliență la *burnout*. Modelele comportamentale, însușite în cadrul programului de intervenție și consolidate prin aplicarea lor practică, își manifestă efectul în timp și necesită întăriri sistematice prin realizarea periodică a programelor menite să dezvolte reziliența profesională.

CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI

În conformitate cu tema, ipoteza de bază, scopul și obiectivele cercetării au fost obținute următoarele **rezultate științifice**.

1. În rezultatul sintetizării abordărilor teoretice și empirice ale fenomenului *burnout* și sănătății ocupaționale a fost elaborat modelul teoretic integrator al factorilor psihosociali care-l generează în cazul cadrelor didactice școlare, în care factorii de nivel micro-, mezo- și macrosocial sunt asociați manifestărilor specifice, întrunite în trei profiluri *burnout* definitorii pentru persoanele din această categorie profesională: frenetic/clasic, demotivat și epuizat [1, 3, 4, 5, 48].

2. Modelul teoretic elaborat a întrunit variabilele cercetării experimentale, în cadrul căreia a fost demonstrată incidența înaltă a sindromului și a fost construit profilul *burnout* al cadrului didactic școlar din actualul sistem de învățământ gimnazial și liceal din Republica Moldova, condiționat de influența conjugată a factorilor psihosociali de nivel micro-, mezo- și macrosocial, particularizat prin ambiția de a demonstra performanță în muncă, supraimplicare și suprasolicitare în urma volumului excesiv de sarcini, lipsa controlului asupra rezultatelor muncii sale și sentimentul ingratitudinii pentru efortul depus [35, 48, 77], profil care întrunește trăsăturile celor frenetic/clasic și epuizat, fiind identificată lipsa indiciilor demotivării.

3. Au fost identificați factorii psihosociali semnificativi pentru instaurarea profilului *burnout* definitoriu cadrului didactic școlar – de nivel microsocial: motivația de competență, inteligența emoțională pe aspectul utilizării emoțiilor în soluționarea problemelor, locul controlului; de nivel mezosocial – satisfacția trebuințelor de autonomie, de competență și relaționare în organizație; de nivel macrosocial: vechimea în muncă (și, respectiv, statutul în organizație) [2, 78, 79], factori care prezintă o condiție pentru dezvoltarea sindromului atunci când sunt caracterizați de insuficiență, cât și pentru creșterea rezilienței – când sunt favorizanți sau modificați pozitiv în cadrul programelor de recuperare [49, 50, 75].

4. Rezultatele obținute la etapa de constatare au servit drept temei pentru elaborarea unui program de intervenție, care și-a demonstrat eficiența prin dezvoltarea competențelor emoționale și relaționale, influențând în sens de diminuare manifestările *burnout* caracteristice cadrului didactic școlar și determinând în sens pozitiv satisfacția trebuințelor de autonomie, competență și relaționare în organizație (schimbând aprecierea factorilor mezosociali) [76]. Eficiența programului de intervenție a fost demonstrată prin compararea retest la etapa post-intervenție și *follow-up* cu grupul cadrelor didactice, care nu au parcurs programul și au înregistrat o accentuare progresivă a manifestărilor *burnout* în asociere cu diminuarea satisfacției trebuințelor de autonomie, competență și relaționare în organizație [76].

Rezultatele obținute au contribuit la **soluționarea problemei științifice importante:** identificarea particularităților manifestării sindromului *burnout* la cadrele didactice școlare și a factorilor psihosociali care-l generează specifici condițiilor actualelor transformări sociale în Republica Moldova, în special cu referință la reformele educaționale, elaborarea și validarea unui program de intervenție raportat la profilul *burnout* specific categoriei profesionale cercetate, prin care au fost definite și valorizate resursele rezilienței la *burnout*.

Noutatea științifică a rezultatelor obținute: lucrarea oferă la nivel național modele și metode de identificare a incidenței și particularităților manifestării sindromului *burnout* la cadrele didactice școlare, demonstrează interdependența factorilor psihosociali de nivel micro-, mezo și macrosocial, care-l condiționează în contextul actualelor transformări sociale și ale reformelor inițiate în sistemul educațional național, și propune soluții în vederea creșterii rezilienței la *burnout* pentru această categorie profesională.

Valoarea teoretică a cercetării: lucrarea dezvoltă direcția de cercetare a fenomenului *burnout* prin evidențierea particularităților manifestării acestuia la cadrele didactice școlare în condițiile actualelor transformări sociale din Republica Moldova și prin raportarea lor la factorii psihosociali care-l generează; prezintă un model integrator de valorificare a resurselor personale pentru creșterea rezilienței cadrelor didactice la *burnout*.

Valoarea aplicativă a cercetării constă în determinarea incidenței și particularităților manifestării sindromului *burnout* la cadrele didactice școlare, identificarea factorilor psihosociali (de nivel micro-, mezo- și macrosocial) care-l generează și interdependenței acestora, fiind utilizate instrumente de diagnostic preluate din circuitul internațional și validate pe plan național, validarea soluțiilor pentru dezvoltarea rezilienței la *burnout* relevante categoriei profesionale respective în cadrul unui program de intervenție, metodele psihodiagnostice și metodologia programului prezentând oportunitatea utilizării de către psihologii practicieni și cercetătorii științifici.

Aprobarea și implementarea rezultatelor: rezultatele obținute au fost utilizate și prezentate în activitățile desfășurate cu cadrele didactice din liceul teoretic ”N. Milescu-Spătarul”, mun. Chișinău, liceul teoretic ”Constantin Stere” or. Soroca și activitățile desfășurate cu studenții Facultății Științe Sociale și ale Educației, ULIM, la disciplinele „Psihologia muncii”, „Psihologia educației”, cu studenții Universității Mykolas Romeris, Lituania, în cadrul programului de mobilitate academică a cadrelor didactice Erasmus+ KA107, 2017, cu psihologii practicieni, participanți la atelierele de lucru, desfășurate în cadrul mai multor ediții ale Conferinței anuale „Provocări contemporane ale științelor socio-umane”.

Materialele cercetării au fost discutate și aprobate în cadrul ședințelor Catedrei de Psihologie și Științe ale Educației, ULIM, precum și la Catedra Psihologie a Facultății Științe Umaniste, Universitatea Pecs, Ungaria, în cadrul programului de doctorat Erasmus Mundus, anul 2012-2013 și la Facultatea Științe Sociale a York College, New York, în cadrul programului de cercetare Carnegie Research Fellowship Program, 2014. Metodologia și metodele de cercetare au fost folosite pentru realizarea unor studii constatative similare pe un eșantion format din profesori din școala catolică din Pecs, Ungaria în anul 2013 și unul format din cadre didactice din două licee (Hillcrest High School și John Adams High School) din New York în 2014.

O parte dintre aspectele teoretice și rezultatele cercetării au fost prezentate și discutate în cadrul a 13 manifestări științifice naționale și internaționale, dintre care cele mai semnificative sunt: (1) Conferința Internațională "Bridges and parallels between the history of 175 years old Hungarian and the Central European kindergarten teacher training", Universitatea Pécsi, Szekszárd, Ungaria, 8-9 noiembrie, 2012; (2) Simpozionul Național "KREATIKON", Universitatea "Petre Andrei", Iasi, Romania, 5-6 aprilie, 2013; (3) Conferința științifico-practică în psihologia organizațională și economică «Організаційна та економічна психологія в Україні», Інститут психології Г.С. Костюка, 24-25 martie, 2014, Київ, Ucraina; (4) Seminarul Internațional științifico-practic «Психологія економічного самоопределения личности и общности» (editia III-a). ULIM, Chisinau, 24 aprilie, 2015; (5) Conferința Internațională LUMEN „Multidimensional education, professional development and ethical values”, Târgoviște, 17-18 noiembrie, 2016; (6) Conferința Internațională LUMEN „New approaches in social and humanistic sciences”, ULIM, Chisinau, 8-10 iunie, 2017 etc.

Concluziile investigațiilor teoretice și rezultatele cercetărilor aplicative au fost prezentate în 16 lucrări științifice (13 articole și 3 rezumate), dintre care 4 articole publicate în reviste cu recenzenti și 3 în volume cu materiale publicate în Ungaria, România, Ucraina.

Cercetarea de față prezintă și anumite **limite ale rezultatelor obținute**, care se referă la efectul puțin sustenabil al programului de intervenție datorită focusării exclusive asupra factorilor microsociali, modificarea celor de nivel mezo- și macrosocial (identificați la etapa experimentului constatativ, dar fără valorificare în experimentul formativ) fiind condiționată de implementarea unor reforme sistemice. Respectiv, efectul programului de intervenție devine unul stabilizator și atenuant, dar nu și sustenabil în depășirea sindromului *burnout*, fapt ce servește drept argument pentru elaborarea și implementarea unor programe de intervenție integrate, asociind factorii de nivel mezo- și macrosocial cu cei de nivel microsocial, contribuind astfel mult mai semnificativ la creșterea rezilienței și menținerea sănătății ocupaționale a cadrelor didactice școlare.

Recomandările practice, derivate din studiul realizat, se adresează atât factorilor de decizie, cât și specialiștilor investiți cu sarcina asigurării sănătății ocupaționale la locul de muncă, și nu în ultimul rând specialiștilor direct implicați în prestarea serviciilor educaționale – cadrelor didactice.

În baza constatărilor studiului realizat propunem următoarele recomandări practice pe mai multe direcții:

1. Rezultatele studiului sunt utile factorilor de decizie de diferit nivel în elaborarea programelor de susținere a cadrelor didactice la debut de carieră. Un asemenea program trebuie să includă traininguri și sesiuni sistematice (organizate la nivel de direcții de învățământ), în cadrul cărora debutanții vor discuta pe marginea problemelor cu care se confruntă; numirea unui mentor din cadrul instituției, care să-i ghideze în situațiile mai dificile de ordin emoțional și comportamental în raport cu elevii; oferirea posibilității de a lucra în comun cu colegii (care predau discipline de acelaș profil) la elaborarea curriculei la disciplina predată etc.

2. Materialele studiului sunt recomandate psihologilor școlari și organizaționali în elaborarea programelor de intervenție la nivel de persoană și grup. Metodologia și instrumentele prezintă oportunități în diagnosticarea nivelului *burnout* și factorilor de ordin psihosocial, ceea ce va servi la adecvarea programelor de intervenție problemelor și condițiilor reale, ținând exact asupra factorilor de risc specifici categoriei profesionale respective. Programele de intervenție demonstrează eficiență în condiția realizării lor sistematice, la anumite intervale de timp și de specialiști, care au beneficiat de o instruire specială. Principiile programului de intervenție și activitățile propuse pot fi aplicate de psihologi din alte domenii ocupaționale, cu ajustarea la specificul activității de muncă și contextul organizațional.

3. Studiul teoretic și rezultatele studiului constatativ sunt utile și pot fi luate în considerație la elaborarea politicilor educaționale pentru eficientizarea muncii cadrului didactic școlar și promovarea sănătății ocupaționale la locul de muncă. În acest context sunt salutare acțiunile întreprinse în anul 2018 în vederea îmbunătățirii calității educației în Republica Moldova, printre care se regăsesc debirocratizarea procesului de raportare și asigurarea mijloacelor financiare pentru cursurile de formare continuă. Aceasta va permite optimizarea timpului profesorului și re canalizarea lui în activități de dezvoltare profesională. Oferirea oportunităților de dezvoltare profesională, inclusiv prin acorduri de parteneriat la nivel de instituții din țară și peste hotare, vor contribui la păstrarea motivației de competență în domeniu, care se atestă ca factor protector important împotriva stărilor disfuncționale și *burnout-ului*, și atragerea tinerilor specialiști în sistem.

4. Luând în considerație costurile sociale ridicate, provocate de stresul ocupațional și *burnout*, întreprinderea anumitor pași, care ar veni să cultive comportamentul sanogen la locul de

muncă, vor servi prilej de meditație pentru autoritățile din sectorul ocrotirii sănătății. În acest context s-ar încadra recomandarea privind identificarea oportunităților pentru oferirea periodică (la anumite intervale de timp) a unor servicii curative de recuperare destinate cadrelor didactice cu acoperirea cheltuielilor financiare din fondurile CNAM.

Complexitatea și metamorfozele fenomenului *burnout*, impun necesitatea continuării **cercetărilor științifice, care pot fi inițiate în următoarele direcții.**

1. Realizarea investigațiilor pe eșantioane formate din cadre didactice, care au părăsit sistemul educațional în decursul primilor cinci ani de activitate pedagogică, în vederea identificării rolului *burnout*-ului și factorilor psihosociali, care au condiționat această decizie.

2. Investigarea eficienței programelor de intervenție în baza unor criterii obiective, cum ar fi absenteismul, numărul buletinelor de boală, fluctuația cadrelor didactice etc., și nu doar în baza criteriilor subiective de autopercepție.

3. Extinderea investigațiilor asupra altor categorii profesionale și realizarea studiilor comparative în scopul identificării factorilor cheie, comuni mai multor contexte profesionale/organizaționale din Republica Moldova. Realizarea cercetărilor cross-culturale ale categoriilor profesionale similare în vederea determinării factorilor *burnout* specifici contextelor socioculturale mai avansate, pornind de la premisa schimbărilor sociale rapide și orientării sistemului educațional național spre modele occidentale.

BIBLIOGRAFIE

1. **BALODE, N.** Factorii sindromului burnout in organizatie: necesitatea unei abordari structurate. In: *Psihologie, revista științifico-practică*, 2016, nr. 1-2, p. 71-78. ISSN 1857-2502.
2. **BALODE, N.** Inteligența emoțională ca factor predictiv al sindromului burnout în activitatea didactică. In: *Psihologie, revista științifico-practică*, 2015, nr. 1-2, p. 3-10. ISSN 1857-2502.
3. **BALODE, N.** Impactul sindromului burnout al invatatorului asupra motivației școlare. În: Caluschi, M., Marin, M. (red.). *KREATIKON "Creativitate. Formare. Performanță"*. *Materialele simpozionului național cu participare internațională*. Iași, 5-6 aprilie, 2013. Iași: Editura PIM, 2013, p. 137 -142. ISSN 2068-1372.
4. **BALODE, N.** Impactul sindromului burnout al educatorului asupra dezvoltării competenței sociale a prescolarilor. In: VÎRLAN, M. (coord.). *Aspecte psihosociale ale tinerilor delincvenți. Materialele conferinței științifice naționale. Chișinău, 5-6 decembrie, 2012*. Chișinău: Tipogr. UPS "Ion Creangă", 2012, p. 160-169. ISBN 978-9975-46-136-8.
5. **BALODE, N.** Sindromul burnout în activitatea didactică. În: *Creșterea impactului cercetării și a dezvoltării capacității de inovare. Materialele conferinței științifice cu participare internațională consacrată aniversării a 65-a a USM*, vol. II. Chișinău, 21-22 septembrie, 2011. Chișinău: CEP USM, 2011, p. 183-186. ISBN 978-9975-71-151-7.
6. BAXAN, I. *Particularități ale afectivității cadrului didactic în perioada restructurării sociale*. Tz. de doct. on psihologie. Chișinău, 2001. 129 p.
7. BERNDT, C. *Reziliența: secretul puterii psihice. Cum devenim mai rezistenți la stres, depresii și epuizare psihică*. București: All Educational, 2014. 211 p. ISBN 978-9736-84-885-8.
8. Biroul Național de Statistică, ©Biroul Național de Statistică al Republicii Moldova 2018 (citată 17.08.2018). Disponibil: <http://www.statistica.md>.
9. BORA, H. C. *Educație rațional-emoțional-comportamentală pentru cadre didactice* [online]. Autoref. tz de doct. în psihologie. Cluj-Napoca, 2010. 56 p. [citată 28.03.2017]. Disponibil: https://doctorat.ubbcluj.ro/sustinerea_publica/rezumat/2010/psihologie/Bora_Carmen_Hortensia_Ro.pdf.
10. BOROZAN, M. *Rolul mediatorilor psihologici în distresul emoțional la profesorii din învățământul preuniversitar. Impactul intervențiilor de dezvoltare personală*. Tz. de doct. în psihologie. Cluj-Napoca, 2011. 274 p.

11. BRIA, M. *Sindromul burnout în rândul personalului medical*. Autoref. tz. de doct. în psihologie. Cluj-Napoca, 2013. 25 p.
12. 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*, 2017, nr. 3 (55), p. 64-73. ISSN 1811-5470.
13. Centrul pentru drepturile omului din Moldova. *Implementarea reformei structurale în învățământ. Raport tematic*[online]. Chișinău, 2012. 14 p. [citat 11.12.2016]. Disponibil: [http://ombudsman.md/sites/default/files/document/attachments/raport_tematic - reforma_in_invatamant_2222_0.pdf](http://ombudsman.md/sites/default/files/document/attachments/raport_tematic_-_reforma_in_invatamant_2222_0.pdf).
14. CERLAT, R. Demersul formativ al optimizării stabilității emoționale a cadrelor didactice. În: *Psihologie, revistă științifico-practică*, 2018, nr. 1-2 (32), p. 21-29. ISSN 1857-2502.
15. CIVITTA. *Proiectul reforma învățământului în Moldova: dezvoltarea unui sistem nou de salarizare pentru cadrele manageriale și didactice din instituțiile de învățământ general* [online]. Ministerul Educației al Republicii Moldova, 18 martie 2017 [citat 14.09.2017]. Disponibil: http://particip.gov.md/public/documente/137/ro_4042_Ministry-of-EducationFinal-ReportRO.pdf.
16. Clasificarea tulburărilor mentale și de comportament - Simptomatologie și diagnostic clinic. Ediția 10. București: Trei, 2016. 560 p. ISBN 978-606-719-838-6.
17. COJOCARU-BOROZAN, M. *Teoria culturii emoționale. Studiu monografic asupra cadrelor didactice*. Chișinău: Tipografia UPS „Ion Creangă”, 2010. 239 p. ISBN 978-9975-46-066-8.
18. COROI, O. *Impactul reglajului emoțional asupra activității de succes a educatorului*. Autoref. tz. de doct. în psihologie. Chișinău, 2009. 21 p.
19. DAVID, D. *Psihologie clinică și psihoterapie. Fundamente*. București: Polirom, 2006. 328 p. ISBN 973-681-917-5.
20. GOLEMAN, D. *Inteligența emoțională*. București: Curtea veche, 2001. 424 p. ISBN 973-8120-67-5.
21. GORINCIOI, V. *Studiul sindromului arderii emoționale la cadrele didactice universitare din perspective de gen*. Tz. de doct. in psihologie. Chișinău, 2015. 137 p.
22. GREMALSCHI, A. *Extinderea accesului la o educație de calitate: obiective ambițioase, dar greu de atins. Studiu de politici educaționale* [online]. Chișinău: S-n, 2016. 60 p. [citat 05.07.2017]. Disponibil: http://ipp.md/old/public/files/Publicatii/Studiu_Extinderea_Accesului.pdf.
23. GUȚU, V. Curriculumul național: retrospectiva schimbării paradigmei educaționale. În: *Univers pedagogic*, 2011, p. 30-38. ISSN 1811-5470.

24. LOSĂI, E. Influența trăsăturilor de personalitate asupra tipului de reacționare în situație de stres ocupațional. În: *Psihologie, Pedagogie specială și Asistență Socială*. UPS „Ion Creangă”, 2010, n. 18. p. 55-62. ISSN 1857-0224.
25. MEREUȚĂ, I., BUCUN, N., ROTARU, G. *Aspecte medico-sociale a sănătății judecătorilor în Republica Moldova*. Chișinău: Infohandi SRL, 2010. 120 p. ISBN 978-9975-9819-7-2.
26. Ministerul Educației, Culturii și Cercetării a RM. *Cu privire la acțiunile întreprinse pentru îmbunătățirea calității educației în Republica Moldova. Comunicat de presă* [online]. Chișinău, 29 decembrie, 2017 [citată 31.12.2017]. Disponibil: <http://mecc.gov.md/ro/content/totalizarea-actiunilor-intreprinse-pentru-redresarea-situatiei-din-sistemul-educational>.
27. *Modernizarea și eficientizarea învățământului general: Studii de politici educaționale*. Inst. de Politici Publice [online]. Resp. ed.: ANATOL GREMALSCHI. Chișinău: S. n., 2016. 70 p. [citată 07.08.2017]. Disponibil: http://www.ipp.md/old/public/files/Publicatii/Studiu_Modernizarea_Invatamantului_General.pdf.
28. NECULAU, A. ș.a., Stres ocupațional și reprezentări sociale ale muncii în mediul universitar. În: *Revista de Psihologie, Academia Română*, 2007, v. 53, n. 1-2. p. 49-68. ISSN: 0034-8759.
29. PLEȘCA, M. Stresul profesional la cadrele didactice. În: *Revista de științe socio-umane*, Chișinău, Ediție didactică-metodică a Universității pedagogice de Stat „Ion Creangă”, 2011, n. 3 (19), p. 9-15. ISSN 1857-0119.
30. POPA, F. ș. a. Sindromul burnout ocupațional în medicina de urgență. În: *Journal of Medicine and Life*, 2010, v. 3, n.4, p. 449-453. ISSN 1844122X, 18443117.
31. POTÂNG, A., COȘCIUC, I. Relația dintre arderea profesională și calitatea vieții la lucrătorii medicali. În: *Psihologia*. Revista științifico-practică. Centrul Științific, Metodic și Editorial „Univers Pedagogic”, 2008, n. 2-4, p. 12-17.
32. POTÂNG, A., SÂRBU, A. Sursele stresului ocupațional și satisfacția profesională la angajați (studiu comparativ). În: *Învățământul postmodern: eficiență și funcționalitate. Materialele Conferinței Științifice Internaționale*. Chișinău, 2013, p. 488-493. ISBN 978-9975-71-513-3.
33. RUSNAC, S., AȘEVSCI, I., MAISTRENCO, G. Raportul dintre stările afective și activitatea profesională a medicilor: studiu empiric. În: *Sănătate publică, economie și management în medicină*, 2008, nr. 3 (25), p. 15-19. ISSN 1729-8687.
34. RUSNAC, S., MUSIENCO, N., ZMUNCILA, L. Manifestarea stresului profesional la cadrele didactice universitare. În: *Eficientizarea învățământului – vector al politicilor*

- educaționale moderne. Materialele Conferinței Științifice Internaționale. Chișinău, 11-12 decembrie, 2014, partea a II-a. Chișinău: IȘE, 2014, p. 195-200. ISBN 978-9975-48-068-0.*
35. RUSNAC, S., **BALODE, N.** Manifestarea tipologică a simptomelor burnout în activitatea didactică. În: *Structura și dinamica personalității umane în epoca globalizării: perspective psiho-socio-pedagogice. Materialele Conferinței Științifice Internaționale. Bălți, 26 mai, 2017. Bălți: Tipografia Universității de Stat „Alec Russo”, 2017, p. 66-75. ISBN 978-9975-50-205-4.*
 36. RUSNAC, S. Cercetarea stării de bine psihologic: metodologie și rezultate. În: *Psihologia socială în secolul XXI: provocări, tendințe, perspective. Materialele Colocviului Științific Internațional. Chișinău, 4-5 mai 2017. Chișinău: Tipogr. Biodesign, 2017, p. 83-93. ISBN 978-9975-3168-4-2*
 37. RUSU, D., GHICA, C. Sindromul burnout-mecanism de declanșare a unei schimbări de paradigmă [online]. În: *Raport cu privire la sindromul burnout în programele de pregătire profesională a asistenților medicali din țările partenere. JOBIS Erasmus+, 2016* [cit 18.03.2017]. Disponibil: <http://oammr-iasi.ro/wp-content/uploads/2017/07/RAPORT-CURRICULUM-BURNOUT-JOBIS.pdf>.
 38. ȘTEFENEL, D., ȘTEF, L. Satisfacția profesională și sindromul burnout la personalul medical: o abordare calitativă. În: *AMT a Universității Lucian Blaga din Sibiu, vol II, nr. 2, Sibiu, 2009, p. 19-31. ISSN-1453-1968.*
 39. STOICA, M., MIHAI, A. Studiu comparativ în ceea ce privește nivelul epuzării profesionale la Doctori și Asistenți medicali [online]. În: *Raport cu privire la sindromul burnout în programele de pregătire profesională a asistenților medicali din țările partenere. JOBIS Erasmus+, 2016* [cit 18.03.2017]. Disponibil: <http://oammr-iasi.ro/wp-content/uploads/2017/07/RAPORT-CURRICULUM-BURNOUT-JOBIS.pdf>.
 40. *Studiu European al Companiilor cu Riscuri Noi sau Emergente (ESENER), 2010* [cit 14.08.2016]. Disponibil: http://ec.europa.eu/health/ph_determinants/life_style/mental/index_en.htm.
 41. *Studiul European al Condițiilor de Muncă, 1991–2005* [cit 20.06.2016]. Disponibil: <http://www.eurofound.europa.eu/pubdocs/2006/85/en/1/ef0685en.pdf>.
 42. *Strategia sectorială de dezvoltare pentru anii 2014-2020* [cit 24.05.2016]. Disponibil: http://particip.gov.md/public/documente/137/ro_1112_Strategia-Educatia-2020.pdf.
 43. VELEA, S. *Școala prietenoasă copilului. Raport de evaluare externă a Inițiativei „Școala prietenoasă copilului” (2007-2011). Republica Moldova, Ministerul Educației al*

Republicii Moldova și CreDO [online]. Chișinău, 2012 [citat 24.03.2017]. Disponibil:
https://www.unicef.org/moldova/ro/CFS_RO_PRINT.pdf.

44. VERDEȘ, A. Specificul manifestării sindromului burnout la pedagogi. În: *Probleme ale științelor socioumane și modernizării învățământului. Tezele conf. internaționale*. Chișinău: UPS "Ion Creangă", 2011, p. 43-49. ISBN 978-9975-46-094-1.
45. ZLATE, M. *Tratat de psihologia organizațional-managerială*. Iași: Polirom, 2007. 688 p. ISBN 973-46-0452-4.
46. АНДРЕЕВА, Г. М. *Психология социального познания*. Москва: Аспект пресс, 2009. 290 с. ISBN 978-5-7567-0340-5.
47. БАБИЧ, О. И. *Личностные ресурсы преодоления синдрома профессионального выгорания педагогов*: автореф. дисс. на соиск. ученой степени канд. психол. наук. Хабаровск, 2007. 22 с.
48. БАЛОДЕ, Н. Типология профессионального выгорания учителей. În: МАКСИМЕНКО, С., КАРАМУШКА, Л. М., КОРОЛЬЧУК, М. С. (ред.). *Організаційна та економічна психологія в Україні: сучасні проблеми та перспективи розвитку. Materialele conferinței internaționale științifico-practice în psihologia organizațională și economică, ediția a X jubiliară. Kiïv, Ucraina, 24-25 martie, 2014*. Киïв: Нац. Торг.-економічн. Університет, 2014, p. 72-73. ISBN 966-629-678-1.
49. БАЛОДЕ, Н. Тревожность как фактор профессионального выгорания педагогов. В: *Asistența Psihologică, Psihopedagogică și Socială ca factor al dezvoltării societății, ediția II. Materialele conferinței științifice internaționale, vol. I. Chișinău, 16 decembrie, 2011*. Chișinău: Tipogr. UPS "Ion Creangă", 2011, p. 212-217. ISBN 978-9975-46-108-5.
50. БАЛОДЕ, Н. Профессиональное выгорание и его влияние на стиль деятельности педагогов. В: *Integrarea psihologiei și medicinei în sistemul învățământului în secolul XXI. Materialele conferinței științifice internaționale. Chișinău, 20 mai, 2011*. Chișinău: CDR "Armonie", 2011, p. 251-257. ISBN 978-9975-105-61-3.
51. БЕЛИНСКАЯ, Е.П., ДУБОВСКАЯ, Е. М. Константа личности в эпоху перемен. В: *Константа в неопределённом и меняющемся мире: маленькая психологическая серенада к юбилею Г. М. Андреевой. 13.06.2009*. Под ред. Ю.П. ЗИНЧЕНКО и Т. Д. МАРЦИНКОВСКОЙ. Москва: МГУ, 2009, с. 88-96. (fără ISBN).
52. БОЙКО, В. В. *Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других*. М.: Информац. издат. дом «Филин», 1996. 472 с. ISBN 5-900855-60-0.
53. БОРИСОВА, М. В. *Психологические детерминанты психического выгорания у педагогов*: автореф. дисс. на соиск. ученой степени канд психол. наук. Ярославль, 2003. 27 с.

54. ВАСИЛЕНКО, А. Ю. *Личностные факторы профилактики эмоционального выгорания в процессе профессиональной самоактуализации*: автореф. дисс. на соиск. ученой степени канд. психол. наук. Хабаровск, 2008. 21 с.
55. ВАЧКОВ, И. П. *Психологический тренинг. Методология и методика проведения*. Москва: ЭКСМО, 2010. 560 с. ISBN 978-5-699-40783-5.
56. ВОДОПЬЯНОВА, Н. Е., СТАРЧЕНКОВА, Е. С. *Синдром выгорания*. СПб: Питер, 2008. 358 с. ISBN 978-5-91180-891-4.
57. ВОДОПЬЯНОВА, Н. Е. *Психодиагностика стресса*. СПб: Питер, 2009. 336 с. ISBN 978-5-38800-542-7.
58. ЖУКОВ, Ю. М. *Коммуникативный тренинг*. Москва: Гардарики, 2003. 223 с. ISBN 5-8297-0163-4.
59. МАЛКИНА-ПЫХ, И.Г. *Справочник практического психолога*. Москва: ЭКСМО, 2008. 848 с. ISBN 978-5-699-25138-4.
60. МАРКОВА, А.К. Психологические характеристики индивидуального стиля педагогической деятельности. В: *Сов. Педагог*, 1986, № 12, с. 46-50. ISSN 0131-6826.
61. МИТИНА, Л.М. *Психология труда и профессионального развития учителя*. Москва: АКАДЕМА, 2004. 295 с. ISBN 5-89349-324-9.
62. МИХАЙЛЮК, О.С., ШАЛЫТО, А.И. *Социальный и психологический климат в организации* [online]. Санкт-Петербург, 2007 [citat 24.03.2012]. Disponibil: http://www.psy-files.ru/mat/kollektiv/191-ekspressmetodika_po_izucheniju_socialno.html.
63. МОНИНА, Г.Б., ЛЮТОВА-РОБЕРТС, Е.К. *Коммуникативный тренинг (педагоги, психологи, родители)*. СПб.: Речь, 2007. 224 с. ISBN 5-9268-0500-7.
64. ОРЕЛ, В.Е. *Структурно-функциональная организация и генезис психического выгорания*: дисс. д-ра. психол. наук. Ярославль, 2005. 448 с.
65. ОРЕЛ, В.Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: эмпирические исследования [online]. В: *Журнал практической психологии и психоанализа*, 2001, №3, с. 35-49 [citat 03.05.2014]. Disponibil: <http://psyjournal.ru/j3p/pap.phr?id=20011201/>.
66. РЕАН, А. А. *Психология познания педагогом личности учащихся*. Москва: Педагогика, 1990. 84 с. ISBN 5-7155-0179-2.
67. РУКАВИШНИКОВ, А. А. *Методика определения психического выгорания* [online]. Москва, 2004 [citat 21.05.2013]. Disponibil: <http://vsetesti.ru/280>.
68. СЕЛЬЕ, Г. *Стресс без дистресса*. Москва: Медиа, 2012. 66 с. ISBN 978-5-458-30565-5.

69. СЛАСТЕНИН, В.А., ШУТЕНКО, А.И. *Профессиональное самосознание учителя*. В: *Magister*, 1995, №3, с.52-58. ISSN 2226-2156.
70. ФОРМАНИЮК, Т.В. Синдром профессионального сгорания как показатель профессиональной дезадаптации учителя. В: *Вопросы психологии*, 1994, №6, с.57-78. ISSN 0042-8841.
71. ABEL, M., SEWELL, J. Stress and burnout in rural and urban secondary school teachers. In: *The Journal of Educational Research*, 1999, nr. 5, vol. 92, p. 287-293. ISSN 0-022-0671.
72. ANDERSON, M., IWANICKI, E. Teacher motivation and its relationship to burnout. In: *Educational Administration Quarterly*, 1984, vol. 20, p. 109-132. ISSN 0013-161X.
73. AWA, W., PLAUMANN, M., WALTER, U. Burnout prevention: A review of intervention programs [online]. In: *Patient Education and Counseling*, 2010, 78, p. 184–190. ISSN 0738-3991 [citat 14.02.2015]. Disponibil: [https://www.pec-journal.com/article/S0738-3991\(09\)00162-1/fulltext](https://www.pec-journal.com/article/S0738-3991(09)00162-1/fulltext).
74. BAKKER, A., DEMEROUTI, E., VERBEKE, W. Using the Job Demands Resources Model to predict burnout performance. In: *Human Resources Management*, 2004, nr. 43, vol.1, p. 83 - 104. ISSN 1099-050X.
75. **BALODE, N.** Teachers' resilience to occupational stress and burnout [online]. In: V. MANOLACHI, C. M. RUS, S. RUSNAC (eds.), *New approaches in social and humanistic sciences (NASHS)*. Iasi, Romania & London, UK: LUMEN Proceedings, 2018, p.78-93. ISSN (print): 2601 – 2510, ISSN (on-line): 2601 – 2529. Disponibil: <https://doi.org/10.18662/lumproc.nashs2017>
76. **BALODE, N.** Cognitive-behavioural approach in overcoming teacher's occupational stress and professional burnout. In: *Working papers, 2nd Central and Eastern European LUMEN Conference, MEPDEV (Multidimensional education, professional development and ethical values)*. Targoviste, 17-18 noiembrie, 2016. Abstracts, p. 329. ISBN 978-973-166-429-3.
77. **BALODE, N.** Teacher burnout in the current socio-economical context of the Republic of Moldova. In: BONDAREVSKAYA, I, CAUNENCO, I. (eds.). *Psychology of economic self-determination of person and community. Proceedings of the III International scientific and practical seminar*. Chişinău, April 24, 2015. Chişinău: Elan Poligraf, 2015, p. 32-35. ISBN 978-9975-66-447-9.
78. **BALODE, N.** Teacher burnout and perceived satisfaction of the job related needs [online]. In: *Review of Psychology. Materialele Conferinței Internaționale AlpsAdria, ediția a XI. Universitatea Pecs, Ungaria*. 18-20 septembrie, 2014. ABSTRACTS, vol. 21, nr. 1, 51-104, p. 60. Disponibil: <http://mjesec.ffzg.hr/revija.psi/vol%2021%20no%201%202014/special.pdf>.

79. **BALODE, N.** Teacher burnout and perceived psychoemotional climate in organisation. In: *Interpersonal Acceptance and Rejection. Materialele Congresului Internațional, ediția a V-a*. Chișinău, 24-27 iunie, 2014. Program and Abstracts, 2014, p. 18. (fără ISBN).
80. **BALODE, N.** Burnout syndrome among kindergarten teachers and its effect on the development of social competence of 5-7 year old children. In: ROZSA, K. (Ed.). *Hidak es parhuzamok a 175 éves közép-Európai és Magyarországi önéképzés történetében. Conference proceedings*. Szekszárd, Hungary, November 7-8, 2012. Szekszárd: PTE IGYK Universitas, 2013, p. 245-252. ISBN 978-963-7305-65-8.
81. **BANDURA, A.** *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman, 1997. 591 p. ISBN 978-0-7167-2850-4.
82. **BAR-ON, R.** Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory. In: R. BAR-ON & J. D. A. PARKER (Eds.). *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace*. San Francisco: Jossey-Bass, 2000. 524 p. ISBN 13:978-0470907436.
83. **BROUWERS, A., TOMIC, W.** A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. In: *Teaching and Teacher Education*, 2000, vol. 16, p. 239–253. ISSN 0742-051X.
84. **BRIA, M., BĂBAN, A., DUMITRAȘCU, A.** Burnout and Turnover Intentions Among Romanian Ambulance Personnel [online]. In: *Social and Behavioral Sciences*, 2013, nr. 84, p. 801 – 805 [citată 13.04. 2016]. Disponibil: https://www.researchgate.net/publication/255709239_Burnout_and_Turnover_Intentions_Among_Romanian_Ambulance_Personnel.
85. **BURKE, R., GREENGLASS, E.** Hospital restructuring, work-family conflict and psychological burnout among nursing staff. In: *Psychology and Health*, 2001, nr. 25, p. 476-489. ISSN 1476-8321.
86. **BURISCH, M.** A longitudinal study of burnout: the relative importance of dispositions and experiences. In: *Work and Stress*, 2002, n. 16, p. 1-17. ISSN 0267-8373.
87. **BUUNK, B., SCHAUFELI, W.** Perspective from social comparison theory. In: W. SCHAUFELI, C. MASLACH & T. MAREK (Eds.). *Professional burnout: recent developments in theory and research*. London: Routledge, 2017. p. 53-74. ISBN 978-0-415-78611-9.
88. **CANO-GARCIA, F., et. al.** Personality and contextual variables in teacher burnout. In: *Personality and individual differences*, 2005, vol. 38, p. 929–940. ISSN 0191-8869.

89. CHANG, M. An appraisal perspective of teacher burnout: examining the emotional work of teachers. In: *Educational psychology review*, 2009, vol. 21, p. 193-218. ISSN 1040-726X.
90. CHAPPELL, N. L., NOVAK, M. The role of support in alleviating stress among nursing assistants. In: *Gerontologist*, 1993, 32(3), p. 351–359. ISSN 0016-9013.
91. CHERNISS, C. *Professional burnout in human service organizations*. New York: Praeger, 1980. 318 p. ISBN 0-03056-9125.
92. CHERNISS, C., KRANZ, D. L. The ideological community as an antidote to burnout in the human services. In: FARBER, B. A. (Ed.). *Stress and burnout in the human services professions*. New York: Pergamon, 1983. 256 p. ISBN-13: 978-0205143214.
93. CORDES, C. L., DOUGHERTY, T.W. A review and integration of research on job burnout. In: *Academy of Management Review*, 1993, v. 18, p. 621–656. ISSN 03637425.
94. COTTON, P., HART, P. Occupational wellbeing and performance: A review of organisational health research. In: *Australian psychologist*, 2003, vol. 38, nr. 2, p. 118-127. ISSN 0005-0067.
95. COX, T., KUK, G., LEITER, M. P. Burnout, health, work-stress and organizational healthiness. In: W. SCHAUFELI, C. MASLACH& T. MAREK (Eds). *Professional Burnout: Recent Developments in Theory and Research*. London: Routledge, 2017. 312 p. ISBN 978-0-415-78611-9.
96. CURWIN, R. *13 Common sayings to avoid. Social and emotional learning [online]*. Edutopia, 2015 [citat 17.10.2015]. Disponibil: <https://www.edutopia.org/blog/13-common-sayings-to-avoid-richard-curwin>.
97. DE HEUS, P., DIEKSTRA, R. Do teachers burn out more easily? A comparison of teachers with other social professions on work stress and burnout symptoms. In: VANDENBERGHE, R., HUBERMAN, A. (Eds). *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1999. 349 p. ISBN 0521622131.
98. DEMEROUTI, E. et. al. The job demands-resources model of burnout. In: *Journal of Applied Psychology*, 2001, n. 86, p. 499-512. ISSN 0021-9010.
99. DEMEROUTI, E. et. al. From mental strain to burnout. In: *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 2002, 11, p. 423–441. ISSN 1359-432X.
100. DEMEROUTI, E., BAKKER, A. B. The Oldenburg Burnout Inventory: A good alternative to measure burnout and engagement. In: J. HALBESLEBEN (Ed.). *Stress and burnout in health care*, 2008, p. 65–78. ISBN 978-1-60456-500-3.

101. DEMEROUTI, E., MOSTERT, K., BAKKER, B. Burnout and work engagement: A thorough investigation of the independency of both constructs. In: *Journal of occupational health psychology*, 2010, vol. 15, p. 209-222. ISSN 1076-8998.
102. DICK, V., WAGNER, U. Stress and strain in teaching: a structural equation approach. In: *British Journal of Educational Psychology*, 2001, nr. 71, p. 243–259. ISSN 2044-8279.
103. DIERENDONCK, D., SCHAUFELI, W., BUUNK, B. The evaluation of an individual burnout intervention program: the role of inequity and social support. In: *Journal of applied psychology*, 1998, vol. 83, nr. 3, p. 392-407. ISSN 0021-9010.
104. DWORKIN, G., SAHA, L., HILL, A. Teacher burnout and perceptions of a democratic school environment. In: *International Education Journal*, 2003, vol. 4, nr. 2, p. 108-120. ISSN 1443-1475.
105. ELLIOT, A. J. The hierarchical model of approach–avoidance motivation. In: *Motivation and Emotions*, 2006, vol 30. p. 111–116. ISSN 1573-6644.
106. EVERS, W. J., TOMIC, W., BROUWERS, A. Burnout among teachers. In: *School Psychology Int.*, 2004, 25(2), p. 131–148. ISSN 0143-0343.
107. FARBER, B. A. *Stress and burnout in the human services*. New York: Pergamon Press, 1983. 256 p. ISBN-10: 0205143210.
108. FARBER, B. A. Stress and burnout in suburban teachers. In: *Journal of Educational Research*, 1984, vol. 77, nr. 6, p. 325–331. ISSN 0022-0671.
109. FARBER, B. A. Symptoms and types: Worn-out, Frenetic, and Underchallenged teachers. In: FARBER, B. A. (Ed.). *Crisis in education. Stress and burnout in the American teacher*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1991. 351 p. ISBN-10: 060821633X.
110. FARBER, B. A. Treatment strategies for different types of teacher burnout. In: *Psychotherapy in Practice*, 2000, nr. 56, p. 675-689. ISSN 1520-6572.
111. FERNET, C. et. al. Predicting intraindividual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors. In: *Teaching and Teacher Education*, 2012, vol. 28, p. 514-525. ISSN 0742-051X.
112. FRENCH, J., CAPLAN, R., HARRISON, R. *The mechanisms of job stress and strain*. Chichester, England: Wiley, 1982. 160 p. ISBN 047110177X.
113. FREUDENBERGER, H. J. Staff burnout. In: *Journal of Social Issues*, 1974, vol. 30, p. 159-165. ISSN 1540-4560.
114. FRIBERG, T. *Diagnosing burn-out: An anthropological study of a social concept in Sweden*: doct. thesis in psychology. Lund University, 2006. 185 p.

115. FRIEDMAN, I. High and low-burnout schools. In: *Journal of Educational Research*, 1991, vol. 84, p. 325-333. ISSN 0022-0671.
116. FRIEDMAN, I. A., FARBER, B. A. Professional self-concept as a predictor of teacher burnout. In: *Journal of Educational Research*, 1992, vol. 86, nr. 1, p. 28-35. ISSN 0022-0671.
117. FRIEDMAN, I. A. Burnout in teachers: the concept and its unique core meaning. In: *Educational and Psychological Measurement*, 1993, vol. 53, p. 1035-1044. ISSN 0013-1644.
118. FRY, S. The analysis of an unsuccessful novice teacher's induction experiences: a case study presented through layered account [online]. In: *The qualitative report*, 2010, vol. 15, nr. 5, p. 1134-1190 [citat 04.10.2014]. Disponibil: <http://nsuworks.nova.edu/tqr/vol15/iss5/8>.
119. GOLEMBIEWSKI, R., SCHERB, C., BOUDREAU, R. Burnout in cross-national settings: generic and model-specific perspectives. In: W. SCHAUFELI, C. MASLACH & T. MAREK (Eds). *Professional Burnout: Recent Developments in Theory and Research*. London: Routledge, 2017. p. 217-237. ISBN 978-0-415-78611-9.
120. GONZA'LEZ-ROMA', V. et. al. Burnout and engagement: independent factors or opposite poles? In: *Journal of Vocational Behavior*, 2006, vol. 68, p. 165-174. ISSN 0001-8791.
121. GORDON, R. *Basic interviewing skills*. Itasca, Illinois: F. E. Peacock Publishers, Inc., 1996. 233 p. ISBN 10: 0875813585.
122. GREEN, G. *A burn-out case*. London: Vintage Classics, 2004. 192 p. ISBN 0-09947-8439.
123. GREENGLASS, E., FIKSENBAUM, L., BURKE, R. The relationship between social support and burnout over time in teachers. In: *Journal of Social Behavior and Personality*, 1994, nr. 9, p. 219-230. ISSN 0301-2212.
124. GUSKEY, T., PASSARO, P. Teacher efficacy: A study of construct dimensions. In: *American Educational Research Journal*, 1994, vol. 31, p. 627-643. ISSN 00028312.
125. JASPAL, R., CARRIERE, K., MOGHADDAM, F. Bridging micro, meso and macro processes in social psychology [online]. In: *Psychology as the Science of Human Being: The Yokohama Manifesto*, 2016, p. 265-276 [citat 23.02.2018]. Disponibil: https://www.researchgate.net/publication/301244832_Bridging_Micro_Meso_and_Macro_Processes_in_Social_Psychology.
126. INGERSOLL, R. M., SMITH, T. M. Do teacher induction and mentoring matter? [online] In: *NASSP Bulletin*, 2004, vol. 88, p. 28-40 [citat 18.03.2017]. Disponibil: http://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1134&context=gse_pubs.

127. INGERSOLL, R. M. *Why do teachers quit? And why do they stay?* [online] The Atlantic, 2013 [citat 09.11.2014]. Disponibil:
<https://www.theatlantic.com/education/archive/2013/10/why-do-teachers-quit/280699/>.
128. HAKANEN, J. J., BAKKER, A. B., SCHAUFELI, W. B. Burnout and work engagement among teachers. In: *Journal of School Psychology*, 2006, vol. 43, nr. 6, p. 495–513. ISSN 0022-4405.
129. HALBESLEBEN, J. R. B., BUCKLEY, M. R. Burnout in organizational life. In: *Journal of Management*, 2004, vol. 30, nr. 6, p. 859–879. ISSN 01492063.
130. HANSON, A. M. *No child left behind: high-stakes testing and teacher burnout in urban elementary schools*: doct. thesis in educational leadership. University of Phoenix, 2006. 238 p.
131. HARGREAVES, A. Mixed emotions: teachers' perceptions of their interactions with students. In: *Teaching and Teacher Education*, 2000, nr. 16, p 811–826. ISSN 0742-051X.
132. HART, P., COOPER, C. Occupational stress: toward a more integrated framework. In: ANDERSON, D., ONES, H., SINANGIL, A., VISWESVARAN, C. (Eds.). *Handbook of industrial, work and organizational psychology*. London: Sage, 2001. 509 p. ISBN 0-7619-6488-6.
133. HARTER, J. K., SCHMIDT, F. L., HAYES, T. L. Business-unit-level relationship between employee satisfaction, employee engagement and business outcomes: a meta-analysis. In: *Journal of Applied Psychology*, 2002, vol. 87, p. 268-79. ISSN 0021-9010.
134. HOBFOLL, S. Conservation of resources: A new approach at conceptualizing stress. In: *American Psychologist*, 1989, vol. 44, p. 513-524. ISSN 0003-066X.
135. HOBFOLL, S. *Stress, culture, and community: the psychology and philosophy of stress*. New York: Plenum Press, 1998. 293 p. ISBN 978-0-306-45942-9.
136. HOBFOLL, S. The influence of culture, community and the nested-self in the stress process: Advancing conservation of resources theory. In: *Applied Psychology*, 2001, vol. 50, p. 337-370. ISSN 0269994X.
137. HOBFOLL, S., GELLER, P., DUNAHOO, C. Women's coping: communal versus individualistic orientation. In: SCHABRACQ, M., WINNUST, J., COOPER, C. (Eds.). *Handbook of work and health psychology*. Chichester: John Wiley & Sons, 2003. 640 p. ISBN 0-471-89276-9.
138. HOBFOLL, S. E., FREEDY, J. Conservation of resources: A general stress theory applied to burnout. In: SCHAUFELI, C. MASLACH & T. MAREK (Eds.). *Professional*

- Burnout: Recent Developments in Theory and Research*. London: Routledge, 2017. p. 115-132. ISBN 978-0-415-78611-9.
139. HOLTGRAVES, T. M. *Language as social action: social psychology and language use*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2002. 235 p. ISBN-13: 978-0805841770.
 140. HUEBNER, E. S., MILLS, L. B. Burnout in school psychology: contribution of personality characteristics and role expectations. In: *Special Services in the Schools*, 1994, vol. 8, nr. 2, p. 53-67. ISSN 1537-7911.
 141. HUGHES, R., Deciding to leave but staying. Teacher burnout, precursors and turnover. In: *International Journal of human resource management*, 2001, nr. 2, vol. 12, p. 288-298. ISSN 0958-5192.
 142. KOKKINOS, C., PANAYIOTOU, G., DAVAZOGLU, A. Correlates of teacher appraisals of student behaviors [online]. In: *Psychology in the Schools*, 2005, nr. 42, p. 79-89 [citat 02.04.2017]. Disponibil: <http://dx.doi.org/10.1002/pits.20031>.
 143. KRIEG, E. J. *Statistics and data analysis for social science*. Boston: Allyn & Bacon, 2012. 397 p. ISBN-13: 978-0205728275.
 144. KRISTENSEN, T. S. et. al. The Copenhagen burnout inventory: a new tool for the assessment of burnout. In: *Work and Stress*, 2005, vol. 19, p. 192-207. ISSN 0267-8373.
 145. KRUEGER, R. *Focus groups. A practical guide for applied research*. California: SAGE Publications, Inc., 1994. 255 p. ISBN-10: 1412969476.
 146. KYRIACOU, C. Teacher stress: directions for future research. In: *Educational Review*, 2001, vol. 53, nr. 1, p. 28-35. ISSN: 0013-1911.
 147. LASKY, S. The cultural and emotional politics of teacher–parent interactions. In: *Teaching and teachers education*, 2000, nr. 16, p. 843–860. ISSN: 0742-051X.
 148. LEBLANC, P., et. al. Take Care!! The evaluation of a team-based burnout intervention program for oncology care providers. In: *Journal of Applied Psychology*, 2007, vol. 92, nr. 1, p. 213-227. ISSN 0021-9010.
 149. LECOMPTE, M., DWORKIN, A. *Giving up on school: Student dropouts and teacher burnouts*. Newbury Park, California: Corwin Press, 1991. 313 p. ISBN-0-8039-3491-2.
 150. LEE, R. T., ASHFORTH, B. E. A meta-analytic examination of the correlates of the three dimensions of job burnout. In: *Journal of Applied Psychology*, 1996, vol. 81, p. 123–133. ISSN 0021-9010.
 151. LEITER, M. P. Burnout as a crisis in professional role structures: Measurement and conceptual issues. In: *Anxiety, Stress, and Coping*, 1992, nr. 5, p. 79–93. ISSN: 1477-2205.

152. LEITER, M. P., HARVIE, P. The correspondence of supervisor and subordinate perspectives on major organizational change. In: *Journal of Occupational Health Psychology*, 1997, vol. 2, nr. 4, p. 343-352. ISSN: 1076-8998.
153. LEITER, M. Burnout among teachers as a crisis in psychological contracts. In: VANDENBERGHE, R., HUBERMAN, A. (Eds.). *Understanding teacher burnout. A sourcebook of international research and practice*. Cambridge: Cambridge University press, 1999. p. 202-211. ISBN 0521622131.
154. LEITER, M. P., MASLACH, C. Areas of worklife: A structured approach to organizational predictors of job burnout. In: P. PERREWÉ, D. C. GANSTER (Eds.). *Research in occupational stress and well being*, 2004, nr. 3, p. 91-134. ISBN-10: 0857247115.
155. LEITER, M. P., SANTIAGO GASCO'N, BEGONA'MARTI'NEZ-JARRETA. Making sense of worklife: a structural model of burnout. In: *Journal of applied social psychology*, 2009, vol. 40, nr. 1, p. 57-75. ISSN: 0021-9029.
156. LEITER, M. P. Burnout as a developmental process: Consideration of models. In: W. SCHAUFELI, C. MASLACH& T. MAREK (Eds.). *Professional burnout: recent developments in theory and research*. London: Routledge, 2017. 312 p. ISBN 978-0-415-78611-9.
157. LENS, W., JESUS, S. A psychosocial interpretation of teacher stress and burnout. In: VANDENBERGHE, R., HUBERMAN, A. (Eds.). *Understanding teacher burnout. A sourcebook of international research and practice*. Cambridge: Cambridge University press, 1999. p. 192-202. ISBN 0521622131.
158. MASLACH, C., JACKSON, S. The measurement of experienced burnout. In: *Journal of Occupational Behaviour*, 1981, nr. 2.2., p. 99-113. ISSN 01422774.
159. MASLACH, C., JACKSON, S. E., LEITER, M. P. *Maslach burnout inventory manual*. 3rd edition. Palo Alto, California: Consulting Psychologists Press, 1996. 27 p. (fără ISBN).
160. MASLACH, C., LEITER, M. P. *The truth about burnout*. New York: Jossey-Bass, 1997. 179 p. ISBN 0787908746.
161. MASLACH, C., LEITER, M. P. Six areas of worklife: A model of the organizational context of burnout [online]. In: *Journal of Health and Human Services Administration*, 1999, vol. 21, p. 472-489. ISSN 10793739. [citat 04.03.13]. Disponibil: http://cord.acadiau.ca/tl_files/sites/cord/resources/Documents/SixAreasOfWorklife1999.pdf.

162. MASLACH, C., SCHAUFELI, W. B., LEITER, M. P. Job burnout. In: *Annual Review of Psychology*, 2001, vol. 52, nr. 1, p. 397-420. ISSN 0066-4308.
163. MASLACH, C. *Burnout: The Cost of Caring*. Cambridge: Malor Book, 2003. 267 p. ISBN-10: 1883536359.
164. MASLACH, C. Burnout and engagement in the workplace: new perspectives. In: *European Health Psychologist*, 2011, vol. 13, nr. 3, p. 44-47. ISSN(P) 2225-6962.
165. MASLACH, C., LEITER, M., JACKSON, S. Making a significant difference with burnout interventions: Researcher and practitioner collaboration. In: *Journal of Organizational Behavior*, 2012, vol. 33, p. 296–300. ISSN 0894-3796.
166. MAXFIELD, D. Speak up or burn out: five crucial conversations that drive educational excellence [online]. In: *VitalSmart*, 2009 [citat 03.07.2014]. Disponibil: <http://vitalsmarts.com.au/wp-content/uploads/2017/06/Crucial-Conversations-in-Education.pdf>.
167. MAYER, J., SOLOVEY, P., CARUSO, D. Emotional Intelligence: Theory, Findings, and Implications. In: *Psychological Inquiry*, 2004, vol. 15, nr. 3, p. 197-215. ISSN 1047-840X.
168. MCDONALD, P., BROWN, K., BRADLEY, L. Have traditional career paths given way to protean ones? Evidence from senior managers in the Australian public sector. In: *Career Development International*, 2005, vol. 10, p. 109-129. ISSN 1362-0436.
169. MCELFRATRICK, S., et. al. Assessing coping skills in mental health nurses: is an occupation specific measure better than a generic coping skills scale. In: *Personality and Individual Differences*, 2000, nr. 28, p. 965–976. ISSN 0191-8869.
170. MICHAELSON, J. et. al. *National Accounts of Well-being: bringing real wealth onto the balance sheet [online]*. London: nef (the new economics foundation), 2009 [citat 21.08.2017]. Disponibil: <http://www.nationalaccountsofwellbeing.org/learn/download-report.html>.
171. MONTERO-MARIN, J., GARCIA-CAMPAYO, J. A newer and broader definition of burnout: Validation of the “Burnout Clinical Subtype Questionnaire (BCSQ-36)” [online]. In: *BMC Public Health*, 2010, p. 9-17. ISSN 1471-2458 [citat 28.05.2011]. Disponibil: <http://www.biomedcentral.com/1471-2458/10/302>.
172. MONTGOMERY, C., RUPP, A. A meta-analysis for exploring the diverse causes and effects of stress. In: *Canadian Journal of Education*, 2005, nr. 28, vol. 3, p. 461-488. ISSN 03802361.

173. OLIVIER, M., VENTER, D. The extent and causes of stress in teachers in the George region. In: *South African Journal of Education*, 2003, nr. 3, vol. 23, p. 186-192. ISSN 0256-0100.
174. OSATUKE, K. et. al. Civility, Respect, Engagement in the Workforce (CREW): Nationwide Organization Development Intervention at Veterans Health Administration. In: *Journal of Applied Behavioral Science*, 2009, p. 384-410. ISSN 0021-8863.
175. PINES, A., ARONSON, E. *Burnout: from tedium to personal growth*. New York: Free Press, 1981. 229 p. ISBN 0-02925-3500.
176. PINES, A. Burnout: an existential perspective. In: SCHAUFELI, W., MASLACH, C, MAREK, T. (Eds). *Professional burnout: Recent Developments in Theory and Research*. London: Routledge, 2017. 312 p. ISBN 978-0-415-78611-9.
177. RUSNAC, S. Professional satisfaction as a condition of psychological well-being of academics. In: G. GOUDENHOOFT, I. HORGA (Eds). *Education, Social Values and European Integration*. Debrecen: Debrecen University Press, 2017, p. 144-160. ISBN 978-963-473-977-7.
178. RYAN, R., DECI, E. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. In: *American Psychology*, 2000, vol. 55, p. 68–78. ISSN 0003-066X.
179. SCHABRACQ, M., WINNUST, J., COOPER, C. *Handbook of work and health psychology*. Chichester: John Wiley & Sons, 2003. 640 p. ISBN 0–471–89276–9.
180. SCHAUFELI, W. B., ENZMANN, D. *The burnout companion to study and research: A critical analysis*. London: Taylor & Francis, 1998. 224 p. ISBN 978-07-484-06982.
181. SCHAUFELI, W. B. et. al. The measurement of engagement and burnout: a confirmative analytic approach. In: *Journal of Happiness Studies*, 2002, vol. 3, p. 71-92. ISSN 1389-4978.
182. SCHAUFELI, W.B., BAKKER, A.B. Job demands, job resources and their relationship with burnout and engagement: a multi-sample study. In: *Journal of Organizational Behavior*, 2004, vol. 25, p. 293-315. ISSN 0894-3796.
183. SCHAUFELI, W. B., LEITER, M. P., MASLACH, C. Burnout: 35 years of research and practice [online]. In: *Career Development International*, 2009, vol. 14, nr. 3, p. 204-220. ISSN 1362-0436 [citat 15.01.2012]. Disponibil: <http://dx.doi.org/10.1108/13620430910966406>.
184. SCHAUFELI, W. B., BAKKER, A.B. Defining and measuring work engagement: bringing clarity to the concept. In: BAKKER, A., LEITER, M. (Eds.). *Work engagement:*

- a handbook of essential theory and research*. Hove (u. a.): Psychology Press, 2010, p. 10-24. ISBN 978-1-84169-736-9.
185. SCHAUFELI, W. B., MASLACH, C, MAREK, T. (Eds). *Professional burnout: recent developments in theory and research*. London: Routledge, 2017. 312 p. ISBN 978-0-415-78611-9.
 186. SCHUTTE, N., MALOUFF, J, HALL, L. Development and validation of a measure of Emotional Intelligence. In: *Personality and individual differences*, 1998, vol. 25, p. 167-177. ISSN 0191-8869.
 187. SCHWAB, R., IWANICKI, E. Who are our burned out teachers? In: *Educational Research Quarterly*, 1982, nr. 2, vol. 7, p. 5-16. ISSN 0013-161X.
 188. SHIROM, A., MELAMED, S. Does burnout affect physical health? A review of the evidence. In: ANTONIOU, A.S.G., COOPER, C.L. (Eds). *Research Companion to Organizational Health Psychology*. UK: Lancaster University Management School, 2005, p. 599-622. ISBN 1-8437-66248.
 189. SIEGRIST, J. Effort-reward imbalance at work and health. In: PERREWÉ, P., GANSTER, D. (Eds). *Research in Occupational Stress and Well Being: Historical and Current Perspectives on Stress and Health*. Oxford: JAI, 2002, vol. 2, p. 261–291. 335 p. ISBN-13: 978-0762309702.
 190. SKAALVIK, E. M., SKAALVIK, S. Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy and teacher burnout. In: *Journal of Educational Psychology*, 2007, vol. 99, nr. 3, p. 611–625. ISSN 0022-0663.
 191. SMITH, T. M., INGERSOLL, R. M. What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover? In: *American Education Research Journal*, 2004, vol. 41, nr. 3, p. 681–714. ISSN 00028312.
 192. SUTTON, R., WHEATLEY, K. Teachers' emotions and teaching: a review of the literature and directions for future research. In: *Educational Psychology Review*, 2003, nr. 4, vol. 15, p. 327-358. ISSN 1040-726X.
 193. TIMMS, C., GRAHAM, D., COTTRELL, D. "I just want to teach". Queensland independent school teachers and their workload. In: *Journal of Educational Administration*. 2007, nr. 5, vol. 45, p. 569-586. ISSN 0957-8234.
 194. TSCHANNEN-MORAN, M., WOOLFOLK, H. Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. In: *Teaching and Teacher Education*, 2001, nr. 17, p. 783–805. ISSN 0742-051X.
 195. VAN DEN BROECK, A. et. al. Capturing autonomy, competence, and relatedness at work: Construction and initial validation of the Work-related Basic Need Satisfaction scale. In:

- Journal of Occupational Organisational Psychology*, 2010, nr. 83. p. 981-1002. ISSN 0963-1798.
196. VAN DER KLINK, J.J.L., VAN DIJK, F.J.H. Dutch practice guidelines for managing adjustment disorders in occupational and primary health care. In: *Scandinavian Journal of Work, Environment and Health*, 2003, vol. 29, p. 478-87. ISSN 1795-990X.
 197. VANDENBERGHE, R., HUBERMAN, A. *Understanding teacher burnout. A sourcebook of international research and practice*. Cambridge: Cambridge University press, 1999. 349 p. ISBN 0521622131.
 198. WHEATLEY, K. The case for reconceptualizing teacher efficacy research. In: *Teaching and Teacher Education*, 2005, nr. 21, p. 747–766. ISSN 0742-051X.
 199. WOOD, P. Intensification and stress in teaching. In: VANDENBERGHE, R., HUBERMAN, A. (Eds.). *Understanding teacher burnout. A sourcebook of international research and practice*. Cambridge: Cambridge University press, 1999. p. 115-139. ISBN 0521622131.
 200. ZELLARS, K., et. al. Experiencing job burnout: The roles of positive and negative traits and states. In: *Journal of Applied Social Psychology*, 2004, nr. 5, vol 34, p. 887-911. ISSN 0021-9029.

ANEXE

Anexa 1

Diferențieri conceptuale. Criterii de referință pentru diagnosticarea medicală a sindromului *burnout*.

Tabelul A 1.1. Analiza comparativă a conceptelor burnout, stres și neuroastenie

	Fenomen	Durata	Sfera de manifestare	Efect asupra sistemelor de funcționare a persoanei	Reversibilitate	Esența
	Burnout	Lungă	Profesională, cu afectarea ulterioară a tuturor sferelor vieții.	Efect de dezadaptare. Afectează toate sistemele funcționale ale persoanei (fizic, cognitiv, emoțional, motivațional-valoric, comportamental)	Aproape ireversibil	Stare fizică și psihică de epuizare, cu repercusiuni asupra structurilor de personalitate
	Stres	Scurtă	În toate sferele vieții	Efect mobilizator	Reversibil	Stare de alertă psihică și fizică cu pericol de cronicizare și afectare a personalității
	Neurastenie * (nevroza astenică, oboseala mentală, astenie intelectuală)	Variabilă	În toate sferele vieții	Efect de demobilizare din cauza surmenajului	Reversibil	Stare de oboseală, surmenaj psihic și fizic

*Potrivit ICD-10

***Tabelul A 1.2. Criteriul de referință pentru diagnosticarea stării de burnout
în Olanda și Suedia***

Sursa de referință	Criteriu de referință	Burnout
ICD-10	Neurastenie Cod: F43.8 Simptome: (1) surmenaj accentuat și persistent sau slăbiciune după un efort (mental) minim,	Cod: Z73.0 Categoriza: Probleme ce țin de dificultatea gestionării vieții Definirea: Stare de epuizare a forțelor vitale

	(2) cel puțin două din șapte simptome ale stres-ului, cum ar fi iritabilitatea și incapacitatea de relaxare, (3) absența altor tulburări, cum ar fi tulburări de dispoziție sau de anxietate	
”Îndrumarul practic de evaluare și tratament în medicina ocupațională și primară a afecțiunilor provocate de stres” al Asociației Regale a Medicilor din Olanda (anul 2000)	Simptome ale neurasteniei potrivit ICD-10	Categoria: Afecțiuni provocate de stres, delimitate după gradul lor de intensitate: (1) stres (simptome relativ slabe, care determină o funcționalitate ocupațională parțial scăzută), (2) cădere nervoasă (simptome de stres profund și pierderea temporară a rolului ocupațional), (3) <i>burnout</i> * (neurastenii cauzată de activitatea de muncă și pierderea pe durată lungă a rolului ocupațional).
Versiunea națională a ICD-10, adoptată de Biroul Național de Sănătate și Bunăstare a Suediei și completată în 2005	Simptomele de epuizare fizică sau mintală: deficitul considerabil de energie psihică, dificultățile de concentrare, capacitatea redusă de depășire a stresului, irascibilitatea sau instabilitatea emoțională, tulburările de somn, palpitațiile etc. Simptomele respective urmează să fie resimțite zilnic timp de două săptămâni, să provoace suferințe considerabile, urmate de scăderea capacității de muncă și să nu țină de alte diagnoze psihiatrice, medicale sau abuz de substanțe.	Cod: F43.8 Definirea: Afecțiune provocată de epuizare (exhaustion disorder)**

*În sistemul medicinei ocupaționale și primare din Olanda se recomandă utilizarea scorurilor delimitative, clinic validate ale chestionatului MBI pentru diagnosticarea afecțiunilor provocate de stres.

**În Suedia *burnout*-ul a devenit diagnostic medical în 1997 și în scurt timp s-a înregistrat drept una din cinci cele mai frecvente diagnoze, îndeosebi în sectorul public

Testul OLBI pentru evaluarea sindromului burnout

Afirmațiile redate mai jos vizează trăirile și atitudinile Dumneavoastră față de activitatea de muncă. Indicați, vă rog, în ce măsură sunteți sau nu de acord cu fiecare din afirmații, încercuind cifra potrivită.

1		2	3	4	
Totalmente de acord		De acord	Nu sunt de acord	Dezacord total	
1.	Întotdeauna găsesc ceva nou și interesant în activitatea mea de muncă.	1	2	3	4
2.	Sunt zile când mă simt obosit înainte de a ajunge la serviciu.	1	2	3	4
3.	Tot mai des vorbesc negativ despre munca mea.	1	2	3	4
4.	În prezent simt că necesit mai mult timp pentru a mă reface și simți bine după lucru decât în trecut.	1	2	3	4
5.	Pot cu ușurință rezista presiunii în activitatea mea de muncă.	1	2	3	4
6.	În ultimul timp prefer să-mi fac munca aproape mecanic și mai puțin să mă implic în ea.	1	2	3	4
7.	Activitatea mea de muncă o apreciez ca o provocare pozitivă.	1	2	3	4
8.	La serviciu mă simt adesea emoțional epuizat.	1	2	3	4
9.	Un astfel gen de muncă te poate face treptat să te distanțezi de ea.	1	2	3	4
10.	După serviciu am destulă energie pentru o odihnă activă.	1	2	3	4
11.	Uneori îmi este silă de sarcinile mele de serviciu.	1	2	3	4
12.	După serviciu mă simt adesea istovit și plictisit	1	2	3	4
13.	Nu-mi imaginez un alt gen de muncă pentru mine decât acesta.	1	2	3	4
14.	De regulă reușesc cu ușurință să-mi realizez sarcinile de serviciu.	1	2	3	4
15.	Mă simt din ce în ce mai implicat în munca mea.	1	2	3	4
16.	De obicei mă simt plin de energie când lucrez.	1	2	3	4

Chestionarul profilurilor burnout

("Burnout clinical subtype questionnaire" (BCSQ-36))

Mai jos sunt redată o serie de afirmații ce țin de experiența Dumneavoastră de muncă. Citiți cu atenție fiecare din ele și marcați prin "X" varianta care cel mai adecvat **vă reprezintă trăirile și gândurile** față de serviciu. Nu există răspunsuri corecte sau incorecte, menționați doar în ce măsură sunteți sau nu de acord cu ele.

	Dezacord total	În general nu sunt de acord	Dezacord	Indecis	De acord	În general de acord	Abso lut de acord
1. Trebuie să obțin succese mari în munca mea	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2. Cred că mă dedic serviciului mai mult decât s-ar cuveni pentru a-mi păstra sănătatea.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3. La serviciu depun tot efortul necesar până nu rezolv problemele (dificultățile) apărute.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4. Mă ambiționez să obțin rezultate remarcabile în muncă.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
5. Îmi neglijez viața personală pentru a obține performanțe înalte în muncă.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6. Mă implic foarte mult în soluționarea problemelor de serviciu.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
7. Simt necesitatea să ating scopuri majore în munca mea.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
8. Îmi pun în pericol sănătatea dorind să obțin rezultate bune în muncă.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
9. Dacă nu obțin rezultatele dorite în muncă, încerc din nou cu o mai mare străduință.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
10. Simt nevoia de a obține realizări mari în munca mea.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
11. Îmi neglijez trebuințele personale străduindu-mă să îndeplinesc sarcinile de muncă.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
12. Dificultățile apărute la serviciu mă fac să mă implic și mai mult	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
13. Sunt indiferent față de munca mea și nu aspir la succes.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
14. Aș vrea să am o altă muncă unde aș putea să-mi folosesc mai bine abilitățile.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
15. Munca mea îmi pare de rutină și mecanică.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
16. Manifest puțin interes față de sarcinile de serviciu.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
17. Munca mea o percep ca un obstacol în dezvoltarea abilităților personale.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
18. Activitatea mea de munca nu este variată.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
19. Munca mea nu mă inspiră.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

20. Aș vrea un alt serviciu care mi-ar permite să-mi dezvolt mai bine aptitudinile.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
21. Nu-mi place munca mea deoarece sarcinile sunt monotone.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
22. La serviciu am un comportament nepăsător.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
23. Serviciul nu-mi oferă șanse pentru a-mi dezvolta aptitudinile.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
24. Mă plictisesc la serviciu.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
25. Persoanele (elevii) nu demonstrează apreciere și grațitudine pentru eforturile pe care le depun la serviciu.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
26. Când lucrurile la serviciu nu merg așa cum trebuie, eu nu mai încerc să mai schimb ceva.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
27. Mă simt neajutorat în multe situații de serviciu.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
28. Recunoștința profesională nu depinde de eforturile depuse în muncă.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
29. Cedez în fața dificultăților de serviciu.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
30. Mă simt neputincios în unele situații de serviciu.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
31. Instituția unde activez nu ia în seamă efortul și dedicarea în muncă.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
32. Cedez în fața oricărui dificultăți ce apar în munca mea.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
33. Rezultatele muncii mele nu depind de mine.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
34. Cred că dedicația mea în muncă nu este apreciată.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
35. Când eforturile pe care le depun în muncă nu aduc rezultatul așteptat, eu mă resemnez.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
36. Multe situații de serviciu, în care sunt implicat, nu depind de mine.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Probele de evaluare a factorilor microsociali

1. Scala Inteligenței Emoționale (Schutte, Malouff et. al.)

Marcați prin "X" în tabelul de mai jos în ce măsură afirmațiile redate mai jos vă caracterizează și sunteți sau nu de acord cu ele.

	Total g r e ș	G r e ș	Nu sunt sigur	A d e rat	Absolut a d e v ă
1. Știu când să vorbesc altora despre problemele personale.					
2. Când mă confrunt cu obstacole, îmi amintesc de acele timpuri când am întâmpinat obstacole similare și le-am depășit.					
3. Cred că pot reuși în majoritatea lucrurilor pe care le încerc.					
4. Oamenii consideră că le este ușor să-mi mărturisească gândurile.					
5. Imi este greu să înțeleg sensul mesajelor nonverbale ale altora.					
6. Unele evenimente semnificative din viața mea m-au făcut să reevaluez ce este și ce nu este important în viață.					
7. Când stările mele emoționale se schimbă eu încerc să-mi imaginez oportunități noi.					
8. Trăirile emoționale sunt unele dintre lucrurile ce fac ca viața mea să aibă rost.					
9. Sunt conștient/-ă de emoțiile mele atunci când le trăiesc.					
10. Mă aștept ca lucruri frumoase să se producă în viața mea.					
11. Imi place să-mi împărtășesc trăirile (emoțiile) cu ceilalți.					
12. Când trăiesc o emoție pozitivă, știu cum să-o păstrez mai îndelungat.					
13. Organizez evenimente ce bucură pe alții.					
14. Caut să desfășor activități ce mă fac fericit.					
15. Sunt conștient de mesajele nonverbale pe care le transmit altora.					
16. Mă prezint într-o manieră ce produce o bună impresie asupra altora.					
17. Când sunt bine dispus, problemele le soluționez cu ușurință.					
18. Imi dau seama după expresia feței ce emoții trăiește o altă persoană.					
19. Știu de ce trăirile mele emoționale se schimbă.					
20. Când sunt bine dispus, mă simt capabil să vin cu idei noi.					
21. Pot să-mi controlez propriile emoții.					
22. Recunosc cu ușurință emoțiile mele în timp ce le trăiesc.					

23. Mă automotivez prin a-mi imagina un rezultat pozitiv pentru sarcinile pe care le întreprind.					
24. Eu îi laud/felicit pe alții atunci când ei fac ceva bine.					
25. Mesajele transmise nonverbal de alții îmi sunt clare.					
26. Când cineva îmi povestește despre evenimente importante din viața sa, eu simt de parcă le trăiesc personal.					
27. Când simt o schimbare a emoțiilor, am tendința de a veni cu idei noi.					
28. Când sunt confruntat/-ă cu o provocare, mă dau bătut deoarece cred că voi da greș.					
29. Știu ceea ce simt alți oameni doar privind-i.					
30. Eu îi ajut pe alții să se simtă mai bine, când ei sunt indispuși.					
31. Folosesc dispozițiile bune pentru a mă ajuta să perseverez în fața obstacolelor.					
32. Pot să spun ce simt alții după intonația vocii lor.					
33. Mi-e greu să înțeleg trăirile altora (de ce au trăirile pe care le au).					

2. Chestionarul lui Elliot pentru determinarea tipului de orientare al scopului de realizare (Achievement Goal Questionnaire (AGQ))

Încercați să vă concentrați și să vă gândiți la scopurile pe care le urmăriți în profesie - ce doriți să realizați în activitatea Dumneavoastră de muncă.		
Indicați în ce măsură sunteți sau nu de acord cu afirmațiile de mai jos, încercuind una din cifre conform scalei:		
1 - Dezacord total 2 - Nu sunt de acord 3 - De acord 4 – Totalmente de acord		
1 2 3 4		1. Îmi este important să fiu mai bun în profesie ca alții.
1 2 3 4		2. Adesea îmi vine gândul - "Ce va fi dacă nu am să fac față solicitărilor la serviciu?"
1 2 3 4		3. Eu vreau să învăț cât mai multe în domeniul meu profesional
1 2 3 4		4. În activitatea mea de muncă, prefer sarcini solicitante/provocatoare, deoarece astfel eu învăț lucruri noi.
1 2 3 4		5. Sunt îngrijorat de probabilitatea demonstrării unor rezultate proaste în muncă.
1 2 3 4		6. Frica de a demonstra rezultate proaste în muncă este ceea ce mă motivează să muncesc mai mult.
1 2 3 4		7. Scopul meu la serviciu (in muncă) este să fiu apreciat mai înalt decât majoritatea colegilor mei

1 2 3 4		8. În muncă eu prefer sarcini (activități) care îmi trezesc interesul, cu toate că ele sunt greu de realizat.
1 2 3 4		9. Singurul lucru pe care mi-l doresc este să nu fiu printre ultimii la serviciu (să demonstrez performanțe joase).
1 2 3 4		10. Mi-e teamă că dacă adresez colegilor o întrebare ”banală”, ei mă vor crede nu prea deștept.
1 2 3 4		11. Gândul de a-i depăși pe colegii mei în atingerea unei performanțe mai înalte, mă motivează.
1 2 3 4		12. Eu vreau să stăpânesc cu desăvârșire profesia mea.
1 2 3 4		13. Îmi este important să am performanțe înalte în comparație cu ceilalți.
1 2 3 4		14. Eu sper să-mi îmbogățesc cunoștințele/experiență la acest post de muncă.
1 2 3 4		15. Eu vreau să obțin succes în munca mea pentru a demonstra capacitățile mele familiei, prietenilor, superiorilor etc.
1 2 3 4		16. Scopul meu în muncă este să nu am o performanță/prestație joasă.
1 2 3 4		17. Eu încerc să-mi demonstrez capacitățile în dependență de nivelul capacităților celorlalți colegi de serviciu.
1 2 3 4		18. Pentru mine este important să pătrund cât mai profund în subtilitățile profesiei mele.

3. Chestionarul Locus control subiectiv (Terry Pettijohn, Universitatea Mercyhurst din or. Erie, Pennsylvania)

Vă rugăm să vă exprimați opinia vizavi de fiecare afirmație și să marcați cu ”+” în una din coloane – ”Adevărat” sau ”Fals” - în conformitate cu convingerile proprii.

	Adevărat	Fals
1. De regulă, eu obțin ceea ce-mi doresc în viață		
2. Simt necesitatea să fiu la current cu știrile zilei		
3. Nici când nu sunt sigur în ce relații sunt cu alții		
4. Nu prea cred în noroc sau șansă		
5. Cred că pot cu ușurință câștiga la loto		
6. Dacă nu reușesc în soluționarea unei sarcini, mă las bătut (mă dezic)		
7. De regulă, eu îi conving pe alții să procedeze după dorința mea		
8. Menținerea sub control a criminalității depinde de oameni		
9. Succesul obținut îl datorez în mare parte șansei (norocului)		
10. Căsătoria, pentru majoritatea oamenilor, e un joc de noroc		

11. Oamenii trebuie să fie stăpâni pe propriul destin		
12. Nu-mi pare important să particip la alegeri și să-mi dau votul		
13. Viața mea îmi pare un șir de evenimente la întâmplare		
14. Niciodată nu încerc ceva, de care nu sunt sigur (nu am o certitudine)		
15. Respectul și meritele obținute sunt rodul muncii mele		
16. Poți deveni bogat dacă-ți încerci norocul (te expui riscului)		
17. Liderii devin lideri de succes, atunci când muncesc din greu		
18. Perseverența și munca asidue conduc la succes		
19. Îmi este greu să spun cine-mi sunt prieteni adevărați		
20. Viața mea, de regulă, este controlată de alții		

Probele de evaluare a factorilor mezosociali

1. Scala Satisfacției trebuințelor psihologice de bază în organizație (Work-related Basic Need Satisfaction scale (W-BNS), Anja Van Den Broeck et. al., Universitatea Leuven și Universitatea Ghent din Belgia)

Instrucțiune:

Reieșind din experiența Dumneavoastră de muncă, indicați, în ce măsură sunteți sau nu de acord cu afirmațiile de mai jos. Folosiți scala de mai jos pentru a indica în ce măsură acestea corespund opiniei Dstră.

		1	2	3	4	5
		Dezacord total	Dezacord	Nu sunt sigur	De acord	Absolut de acord
1.	La serviciu mă simt izolat de membrii colectivului					
2.	La serviciu simt că sunt o parte integră a grupului de muncă					
3.	Nu mă prea socializez cu colegii de serviciu					
4.	Cu colegii de serviciu eu pot discuta lucruri ce îmi sunt importante					
5.	Adesea, fiind împreună cu colegii mei, mă simt singuratic					
6.	Unii din colegii de serviciu îmi sunt prieteni apropiați					
7.	Nu mă simt prea competent în munca mea					
8.	Reușesc destul de bine în toate sarcinile de muncă					
9.	Sunt competent în profesia mea					
10.	Nu sunt încrezut în faptul că știu să-mi fac bine munca					
11.	Sunt competent în sarcinile pe care le execut la serviciu					
12.	Cred că aş reuși cu succes și cele mai dificile sarcini de muncă					
13.	La serviciu eu pot fi așa cum sunt (ceea ce sunt)					
14.	La serviciu adesea mă simt nevoit să urmez indicațiile altora					
15.	Dacă aş avea libera alegere, sarcinile de serviciu le-aș face altfel					

16.	Sarcinile mele de muncă sunt cu adevărat ceea ce-mi doresc să fac					
17.	Sunt liber să-mi realizez sarcinile așa cum cred eu că e mai bine					
18.	Mă simt nevoit să-mi fac munca nu așa cum aș dori.					

2. Chestionarul climatului socio-afectiv în organizație (elaborat de psihologii ruși O.C.

Михалюк и А.Ю. Шалыто)

Instrucțiune:

Citiți cu atenție întrebările și marcați cu «+» în dreptul răspunsului ales.

1. Marcați afirmația cu care sunteți de acord

Majoritatea colegilor mei de serviciu sunt persoane simpatice și bune.	
În colectivul nostru sunt oameni de tot felul.	
Majoritatea colegilor mei de serviciu sunt persoane puțin plăcute.	

2. Ați dori ca colegii Dumneavoastră de serviciu să vă fie vecini?

Nicidecum	
Mai degraba, nu	
Nu știu, nu m-am gândit la asta	
Mai degraba, da	
Sigur că da	

3. Cum credeți, ați putea caracteriza în măsură deplină:

	Da	Mai degrabă, da	Nu știu, nu m-am gândit la asta	Mai degrabă, nu	Nu
Abilitățile de muncă ale majorității colegilor de serviciu					
Calitățile personale ale majorității colegilor de serviciu					

4). În scala de mai jos cifra "1" semnifică un colectiv, care vă place mult, iar cifra 9 – un colectiv care nu vă place deloc. În care din pătrățele ați plasa colectivul Dumneavoastră de muncă?

1	2	3	4	5	6	7	8	9

5. Dacă s-ar oferi ocazia să vă petreceți concediul împreună cu colegii de serviciu, cum ați reacționa?

Mă aranjează destul de mult	
-----------------------------	--

Nu știu, nu m-am gândit la aceasta	
Nu mă aranjează deloc	

6. Puteți cu certitudine spune despre majoritatea colegilor de serviciu, cu cine ei preferă să discute despre chestiunile de serviciu?

Nu, nu pot	
Nu știu, nu m-am gândit la aceasta	
Da, pot	

7. Care climat, de regulă, predomină în colectivul Dstra de muncă?

Pe scala de jos cifra "1" indică un climat toxic și neprietenos, iar cifra "9" – un climat desuștinere reciprocă și prietenie. În care din colonile ați plasa colectivul Dstra de muncă?

1	2	3	4	5	6	7	8	9

8. După pensionare sau după o lipsă îndelungată de la serviciu din varii motive, ați dori și ați căuta să vă întâlniți cu colegii?

Da, cu siguranță	
Mai degrabă da, decât nu	
Nu sunt sigur	
Mai degrabă nu, decât da	
Nu, cu certitudine nu	

3. Chestionarul stilurilor de conducere a colectivului de muncă, elaborat de psihologii ruși Захаров și Журавлев

Instrucțiune:

Mai jos sunt redate 16 afirmații, în trei variante fiecare, care vin să caracterizeze competențele conducătorului. Citiți cu atenție fiecare afirmație și alegeți varianta, care credeți că se potrivește cel mai bine opiniei Dumneavoastră despre conducere. Vă garantăm confidențialitatea răspunsurilor!

- Conducătorul solicită să fie personal informat despre tot ce se petrece la serviciu.
 - Se străduie să ia decizii împreună cu subalternii, cu excepția chestiunilor de urgență.
 - Unele chestiuni importante se decid și fără participarea șefului, sarcinile lui fiind executate de alții.
- Permanent ordonă, dă dispoziții, insistă, dar nicicând nu roagă.
 - Poruncește în așa fel, încât chiar dorești să îndeplinești indicațiile.
 - Nu poate porunci.
- Se străduie să aibă locuitori (adjuncți) competenți.
 - Îi este indiferent cine-i angajat în calitate de locuitor, adjunct.
 - Obține executarea fără obiecții a deciziilor și supunerea totală a locuitorilor săi.
- Îl interesează doar realizarea sarcinilor, și nicidecum relațiile dintre angajați.
 - Nu manifestă interes față de serviciu, face totul formal.
 - Soluționând sarcinile de serviciu, se străduiesă creeze totodată relații bune între angajați.

5. a) Cred că e conservator, deoarece respinge totul ce este nou.
b) Nu acceptă inițiativă din partea angajaților.
c) Creează oportunități pentru o muncă independentă.
6. a) De regulă nu se supără și ascultă criticile în adresa sa.
b) Nu-i place când este criticat și nici nu ascunde acest lucru.
c) Criticile în adresa sa le ascultă, chiar intenționează să ia măsuri, însă nu întreprinde nimic.
7. a) Se crează impresia, că conducătorului îi este frică de responsabilitate și se eschivează de ea.
b) Responsabilitatea o împarte cu subalternii săi.
c) Conducătorul adoptă sau abrogă deciziile de unul singur.
8. a) Se consultă regulat cu subalternii, îndeosebi cu cei cu experiență.
b) Subalternii nu doar că-i dau recomandări conducătorului, dar pot să-i și ordoneze.
c) Nu acceptă nici recomandări, nici obiecții din partea subalternilor.
9. a) De regulă se consultă cu adjuncții și șefii de catedre, dar nu cu angajații de rând.
b) Comunică regulat cu subalternii, le vorbește despre starea lucrurilor în colectiv.
c) Adesea este nevoit să-i roage pe subalterni să îndeplinească o sarcină sau alta.
10. a) Întotdeauna manifestă respect și bunăvoință față de subalterni
b) Adesea manifestă indiferență față de subalterni.
c) Este lipsit de tact și chiar brutal cu subalternii săi.
11. a) În situații critice conducătorul nu reușește să facă față lucrurilor.
b) În situații critice, de regulă, recurge la metode mai dure de administrare.
c) Situațiile critice nu-i schimbă maniera de conducere.
12. a) Decide de unul singur chiar și asupra problemelor pe care nu le cunoaște bine.
b) Dacă nu știe ceva, nu-i este frică să demonstreze acest lucru și cere ajutorul altora.
c) Nu poate acționa din propria inițiativă, ci așteaptă un "îmbold" din afară.
13. a) Mai degrabă, este o persoană nu prea exigentă
b) Este exigent, dar totodată și corect.
c) Îmi pare o persoană prea severă și chiar meticuloasă (sâcâitoare).
14. a) Verificând rezultatele, întotdeauna remarcă partea bună, laudă subalternii.
b) Verifică foarte strict munca subalternilor și a colectivului în întregime.
c) Verificări face la întâmplare, din când în când.
15. a) Conducătorul știe să mențină disciplina și ordinea.
b) Adesea recurge la mustrări, avertizări.
c) Nu poate controla disciplina în muncă.
16. a) În prezența conducătorului subalternii se simt permanent tensionați
b) Este interesant să muncești alături de conducător.
c) Subalternii sunt lăsați în voia sa.

Chestionar pentru cadrele didactice

1. Ce V-a influențat să alegeți profesia de pedagog?
2. S-au adeverit/schimbat așteptările și viziunile Dumneavoastră vizavi de profesia de pedagog comparativ cu cele nutrite la debutul carierei?
3. Cum apreciați statutul social al pedagogului în Republica Moldova?
4. Ce Vă susține cel mai mult în momentele dificile ce țin de muncă?
5. Ce Vă dezamăgește cel mai mult în munca Dumneavoastră?
6. Ce ați fi schimbat în munca Dumneavoastră, dacă Vi s-ar fi oferit o astfel de posibilitate?
7. După părerea Dumneavoastră, care din sarcinile pe care le îndepliniți, nu ar trebui să fie sarcini puse pe seama unui profesor?
8. Cât de eficient/util este sistemul de "susținere" al școlii (psihologul școlar, asistentul social, poliția, autoritățile locale, comunitatea etc.) în a-l ajuta pe pedagog să soluționeze problemele disciplinare/emoționale ale elevilor?
9. Ce Vă stresează cel mai mult în munca Dumneavoastră?
10. Cum și unde Vă vedeți viitorul profesional?
11. Dacă ar fi posibil să o luați de la bun început, ați alege aceeași profesie?
12. Pentru ce îl "doare sufletul" pe pedagogul de azi?
13. Ce-l "distruge" pe pedagogul de azi?
14. Cât timp (în %) un pedagog dedică/alocă:
 - pregătirilor pentru ore?
 - diverselor "formalități"?
 - lucrului nemijlocit cu elevii?
15. Manifestă societatea interes față de profesionalismul pedagogului? Este profesionalismul pedagogului apreciat în societate? Ce calități profesionale/personale sunt apreciate azi?
16. Cerințele față de pedagog înaintate de elevi, părinți, administrație, societate sunt înalte?
17. Ce-l face pe pedagog să rămână dedicat profesiei și să nu lucreze doar "de la sunet până la sunet"?
18. Cine și cum evaluează activitatea pedagogului, cum se face evaluarea reușitei profesionale (standardele de evaluare, criteriile de evaluare, feedback-ul)

Prelucrări statistice ale datelor cercetării constatative

Tabelul A 7.1. Caracteristici demografice ale eșantionului cercetării

Gen

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0 Femei	138	87.3	88.5	88.5
	1 Bărbați	18	11.4	11.5	100.0
	Total	156	98.7	100.0	

Nationalitate

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1 Moldovean	135	85.4	86.5	86.5
	2 Rus	12	7.6	7.7	94.2
	3 Ucrainean	6	3.8	3.9	98.1
	4 Romanian	1	.6	.6	98.7
	5 Gagauz	1	.6	.6	99.4
	6 Bulgar	1	.6	.6	100.0
	Total	156	98.1	100.0	

Amplasarea instituției

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1 Capitala	61	38.6	38.6	38.6
	2 Urban	53	35.3	35.3	73.9
	3 Rural	42	25.3	26.1	100.0
	Total	156	100.0	100.0	

Statut Marital

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1 Single	8	5.1	5.1	5.1
	2 Married	122	77.2	78.2	83.3
	3 Divorțat/ă	12	7.6	7.7	91.0
	4 Vaduv/ă	14	8.9	9.0	100.0
	Total	156	98.7	100.0	

Statut familial (Nr de copii)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	17	10.8	11.0	11.0
	1	9	38.0	38.1	49.0
	2	72	44.9	45.8	94.8
	3	8	5.1	5.2	100.0
	Total	156	98.8	100.0	

Studiile

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1 Studii universitare	53	33.5	34.0	34.0
	2 Universitatea Pedagogică	95	60.1	60.9	94.9
	3 Școala pedagogică	8	5.1	5.1	100.0

Total

156

98.7

100.0

Tabelul A 7.2. Date statistice descriptive privind vârsta și vechimea în muncă

	N	Amplitudine	Minimum	Maximum	Media		Abaterea stand.
	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic
Vârsta	156	50	22	72	46.59	.909	11.318
Vechimea în muncă	156	53	0	53	23.68	.906	11.316

Tabelul A 7.3. Scoruri medii ale aspectelor *burnout* și caracteristicile profilurilor *burnout*

	N	Amplitudine	Scor minimal	Scor maximal	Media		Abaterea stand.
	Subiecți	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic
Burnout (Epuizare)	156	15	11	26	19.28	.249	3.099
Burnout (Dezangajare)	156	21	8	29	15.70	.260	3.234
Profil Frenetic:	156	15	13	28	21.24	.264	3.301
Ambiții	156	20	8	28	19.07	.374	4.677
Profil Frenetic:Suprasolicitar e							
Profil Frenetic:Implicare	156	18	11	29	21.42	.261	3.263
Profil Demotivat:	156	13	4	17	7.96	.280	3.502
Indiferență	156	18	4	22	10.11	.360	4.492
Profil Demotivat: Stagnare							
Profil Demotivat: Plictiseală	156	20	4	24	9.17	.316	3.951
Profil Epuizat:	156	23	4	27	12.24	.361	4.513
Recunoaștere	156	16	4	20	9.67	.327	4.079
Profil Epuizat: Neglijare							
Profil Epuizat: Lipsa controlului	156	19	4	23	12.49	.350	4.369

Tabelul A 7.4. Corelațiile dintre factorii macrosociali-demografici și caracteristicile profilurilor *burnout*

Aspectele <i>burnout</i> -ului și caracteristicile profilurilor <i>burnout</i>		Gen	Vârsta	Naționalitate	Amplasarea teritorială a instituției	Studiile	Statut marital
Epuizare	Correlation Coefficient	-.128	-.242**	-.246**	.068	.181*	.181*
	Sig. (1-tailed)	.057	.001	.001	.203	.012	.012
	N	156	156	156	156	156	156
Dezangajare	Correlation Coefficient	-.014	.173*	-.120	.082	.169*	.171*
	Sig. (1-tailed)	.433	.016	.070	.158	.018	.017
	N	156	156	156	156	156	156
Frenetic: Ambiții	Correlation Coefficient	.038	.048	-.089	.040	-.004	.124
	Sig. (1-tailed)	.319	.278	.135	.311	.481	.062
	N	156	156	156	156	156	156
Frenetic: Suprasolicitare	Correlation Coefficient	-.100	.073	-.157*	.045	.001	.052
	Sig. (1-tailed)	.107	.185	.026	.290	.498	.260
	N	156	156	156	156	156	156
Frenetic: Implicare	Correlation Coefficient	-.015	.036	-.184*	.077	-.037	.067
	Sig. (1-tailed)	.428	.330	.011	.171	.323	.204
	N	156	156	156	156	156	156
Demotivat: Indiferență	Correlation Coefficient	.058	.004	.057	.020	.131	.005
	Sig. (1-tailed)	.235	.479	.242	.403	.052	.473
	N	156	156	156	156	156	156
Demotivat: Stagnare	Correlation Coefficient	-.123	.111	.039	-.073	.029	.067
	Sig. (1-tailed)	.062	.085	.314	.185	.360	.205
	N	156	156	156	156	156	156
Demotivat: Plictiseala	Correlation Coefficient	-.013	.113	.032	-.018	.081	.073
	Sig. (1-tailed)	.435	.081	.348	.413	.159	.183
	N	156	156	156	156	156	156
Epuizat: Lipsa recunoștinței	Correlation Coefficient	-.177*	.064	-.096	.073	.014	.139*
	Sig. (1-tailed)	.013	.216	.118	.183	.431	.042
	N	156	156	156	156	156	156
Epuizat: Neglijarea	Correlation Coefficient	-.044	.113	-.028	.059	.135*	.148*
	Sig. (1-tailed)	.295	.081	.363	.235	.046	.032
	N	156	156	156	156	156	156
Epuizat: Lipsa controlului	Correlation Coefficient	-.200**	.035	-.075	.203**	.074	.128
	Sig. (1-tailed)	.006	.331	.176	.006	.180	.055
	N	156	156	156	156	156	156

Tabelul A 7.5. Corelațiile dintre factorii mezosociali și caracteristicile profilurilor *burnout*

Aspectele <i>burnout</i> -ului și caracteristicile profilurilor <i>burnout</i>		Stil de conducere: Autoritar	Stil de conducere: Liberal	Stil de conducere: Democratic	Climatul socio-afectiv	Satisfacția trebuințelor în organizație
Epuizare	Correlation Coefficient	.291**	.196**	-.249**	-.358**	-.417**
	Sig. (1-tailed)	.000	.007	.001	.000	.000
	N	156	156	156	156	156
Dezangajare	Correlation Coefficient	.291**	.188**	-.268**	-.228**	-.453**
	Sig. (1-tailed)	.000	.010	.000	.002	.000
	N	156	156	156	156	156
Frenetic: Ambiții	Correlation Coefficient	-.023	-.051	.067	.042	.209*
	Sig. (1-tailed)	.388	.264	.202	.303	.004
	N	156	156	156	156	156
Frenetic: Suprasolicitare	Correlation Coefficient	.111	.059	-.090	.011	-.079
	Sig. (1-tailed)	.085	.230	.133	.448	.164
	N	156	156	156	156	156
Frenetic: Implicare	Correlation Coefficient	-.041	.003	.146*	.0113	.257**
	Sig. (1-tailed)	.308	.484	.034	.079	.001
	N	156	156	156	156	156
Demotivat: Indiferență	Correlation Coefficient	.174*	.057	-.154*	-.092	-.399**
	Sig. (1-tailed)	.015	.238	.027	.127	.000
	N	156	156	156	156	156
Demotivat: Stagnare	Correlation Coefficient	.229**	.078	-.151*	-.206**	-.401**
	Sig. (1-tailed)	.002	.166	.030	.005	.000
	N	156	156	156	156	156
Demotivat: Plictiseala	Correlation Coefficient	.136*	.073	-.137*	-.147	-.401**
	Sig. (1-tailed)	.045	.184	.044	.033	.000
	N	156	156	156	156	156
Epuizat: Lipsa recunoștinței	Correlation Coefficient	.274**	.137*	-.233**	-.190**	-.315**
	Sig. (1-tailed)	.000	.044	.002	.009	.000
	N	156	156	156	156	156
Epuizat: Neglijarea	Correlation Coefficient	-.046	.072	.077	-.051	-.265**
	Sig. (1-tailed)	.283	.186	.169	.263	.000
	N	156	156	156	156	156
Epuizat: Lipsa controlului	Correlation Coefficient	.154*	.066	-.091	-.228**	-.303**
	Sig. (1-tailed)	.028	.207	.130	.002	.000
	N	156	156	156	156	156

Tabelul A 7.6. Corelațiile dintre factorii microsociali și caracteristicile profilurilor *burnout*

Aspectele <i>burnout</i> -ului și caracteristicile profilurilor <i>burnout</i>		Locus control	Motivația de realizare	Motivația de evitare	Motivația de competență	EQ: estimarea și exprim. emoțiilor	EQ: controlul emoțiilor	EQ: utilizarea emoțiilor în soluționarea problemelor
Epuizare	Correlation	-.220**	.063	.133	-.209**	-.254**	-.161*	-.197**
	Coefficient							
	Sig. (1-tailed)	.003	.218	.051	.004	.001	.023	.007
	N	156	156	156	156	156	156	156
Dezangajare	Correlation	-.174*	.006	.093	-.337**	-.157*	-.136*	-.221**
	Coefficient							
	Sig. (1-tailed)	.015	.472	.126	.000	.026	.045	.003
	N	156	156	156	156	156	156	156
Frenetic: Ambiții	Correlation	.035	.194**	.105	.433**	.132	.245**	.286**
	Coefficient							
	Sig. (1-tailed)	.331	.008	.098	.000	.050	.001	.000
	N	156	156	156	156	156	156	156
Frenetic: Suprasolicitare	Correlation	-.204**	.127	.086	.293**	.205**	.255**	.311**
	Coefficient							
	Sig. (1-tailed)	.005	.057	.144	.000	.005	.001	.000
	N	156	156	156	156	156	156	156
Frenetic: Implicare	Correlation	-.193**	.148*	.247**	.597**	.218**	.348**	.351**
	Coefficient							
	Sig. (1-tailed)	.008	.032	.001	.000	.003	.000	.000
	N	156	156	156	156	156	156	156
Demotivat: Indiferență	Correlation	-.087	-.014	-.007	-.427**	-.175*	-.204**	-.330**
	Coefficient							
	Sig. (1-tailed)	.139	.432	.465	.000	.014	.005	.000
	N	156	156	156	156	156	156	156
Demotivat: Stagnare	Correlation	-.093	.024	-.113	-.275**	-.120	-.151*	-.245**
	Coefficient							
	Sig. (1-tailed)	.125	.381	.081	.000	.068	.030	.001
	N	156	156	156	156	156	156	156
Demotivat: Plictiseala	Correlation	-.051	.035	-.031	-.387**	-.101	-.216**	-.282**
	Coefficient							
	Sig. (1-tailed)	.265	.334	.349	.000	.105	.003	.000
	N	156	156	156	156	156	156	156
Epuizat: Lipsa recunoștinței	Correlation	-.181*	.065	.059	-.300**	-.039	-.135*	-.166*
	Coefficient							
	Sig. (1-tailed)	.012	.212	.234	.000	.314	.047	.019
	N	156	156	156	156	156	156	156
Epuizat: Neglijarea	Correlation	-.071	.076	.074	-.229**	-.088	-.096	-.161*
	Coefficient							
	Sig. (1-tailed)	.191	.173	.181	.002	.136	.116	.022
	N	156	156	156	156	156	156	156

Epuizat: Lipsa controlului	Correlation Coefficient	-.351**	.041	.107	-.133*	-.054	-.065	-.035
	Sig. (1- tailed)	.000	.305	.093	.049	.251	.212	.333
	N	156	156	156	156	156	156	156

Programul de intervenție pentru dezvoltarea rezilienței cadrelor didactice la *burnout*

”Edificăm succesul în carieră”

Durata unei ședințe: 3 ore (cu excepția primei și ultimei ședințe de 2 ore fiecare)

Strategii formative utilizate: expunerea, discuția, joc de rol, metoda Jigsaw, activitate în echipă, metoda vizualizării.

Materiale: coli de flipchart, markere, coli de scris, carioci, fișe de lucru.

Notă: Exercițiile individuale sau pe echipe au fost preluate sau adaptate din următoarele lucrări de specialitate: [7, 19, 55, 58, 59, 61, 63, 139, 148, 166, 174]

Ședința 1. Tema ”Cariera pedagogică de succes”

Scopul. Determinarea așteptărilor participanților față de program și a viziunilor despre o carieră pedagogică de succes.

Partea introductivă

Salutul.

Exercițiu de prezentare.

Cunoașterea reciprocă și autocunoașterea, crearea unei atmosfere de lucru motivante.

Descrierea. Participanții se prezintă, numindu-se pe nume și indicând, totodată, două trăsături individuale pozitive, la care se adogă a treia, numită de colegi.

Fiecărui participant i se distribuie o copie a programului de training, fiind rugați să se expună pe marginea lui (sugestii și completări). În cele ce urmează, fiecare este rugat să scrie pe o fișă așteptările sale față de program. Fișele se fixează pe tablă și se păstrează până la sfârșitul programului.

Stabilirea regulilor de lucru. Regulile de lucru sunt elaborate de grup în comun și înregistrate pe o coală de flipchart, astfel încât să fie vizibile pe tot parcursul ședințelor.

Partea centrală

Expunerea materiei teoretice. Sindromul *burnout* - definiție, simptome, factori, care-l provoacă, strategii de depășire.

Scopul. Familiarizarea cu conceptul *burnout* și manifestarea specifică la pedagogi.

Materiale. Material textual, coli de hârtie, coli flipchart.

Descrierea. Moderatorul distribuie materialul textual și prezintă noțiunile generale despre sindromul *burnout*. Participanții sunt rugați să se expună în ce măsură le sunt proprii simptomele descrise și să identifice factorii, care le provoacă aceste stări. Pe o coală de flipchart sunt înregistrați toți factorii menționați de participanți. Din această listă, participanții selectează cei mai relevanți. Moderatorul: ”Am determinat factorii, care Vă provoacă niște stări disfuncționale. Totuși, care este soluția potrivită?” Din strategiile de prevenire și depășire a stărilor disfuncționale, recomandate în text, participanții bifează acelea pe care le utilizează.

Lista urmează să fie completată de fiecare individual, aceasta fiind una din sarcinile pentru acasă.

Reflecția zilei. Participanții sunt rugați să completeze coloanele:

<i>Ce cunosc</i>	<i>Ce nou am aflat</i>	<i>Ce doresc să aflu</i>

Ritualul de adio

Exercițiul ”Mâna prieteniei” [după 61]

Scopul. Păstrarea climatului de susținere și acceptare.

Descriere. Fiecare participant desenează conturul mâinii sale pe o coală de hârtie și își indică numele. Coalele de hârtie sunt transmise pe cerc participanților, fiecare scriind pe mâna colegului doleanțe și urări de bine.

Concluzionarea. Moderatorul ”Adesea avem sentimentul că ceva nu e bine în munca noastră, trăim emoții negative și stări neplăcute. Astăzi am aflat despre sindromul burnout, un fenomen destul de răspândit în munca pedagogului, cunoașterea căruia poate răspunde la multe întrebări pe care adesea ni le adresăm”.

Sedința 2. Tema ”Congruența dintre persoană și profesie”

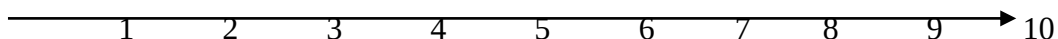
Scopul. Conștientizarea gradului de potrivire cu profesia aleasă și identificarea ”ariilor de incongruență” care generează stres și *burnout*.

Partea introductivă

Exercițiul ”Termometrul stresului” [după 7]

Scopul. Determinarea nivelului de stres resimțit și surselor generatoare.

Descrierea. Fără a sta prea mult să Vă gândiți, scrieți un număr de la unu la zece, care să reflecte cât de stresat V-ați simțit în ultima vreme.



Acum notați toți factorii de stres, care e posibil săfi contribuit la acest nivel de stres. Alocați-le un număr între unu și zece în funcție de cât de mult stresdetermină evocarea fiecăruia.

De exemplu:

- a. Directorul impune termene nerealiste de atingere a obiectivelor - (7)
- b. Certuri cu colegul (elevul, părintele etc) - (5)
- c. Nu pot să plătesc facturile - (9)
- d. Părintele mai în vârstă are nevoie de spitalizare - (8)
- e. Trebuie să realizezi niște sarcini suplimentare - (3)

Lista poate să fie mai lungă sau mai scurtă.

Moderatorul: ”Toți acești factori de stres, chiar și mărunți, ce se adună pe parcursul unei zile pot să ne supere serios. Ați identificat factorii de stres care ne erodează resursele, făcându-ne să ne simțim epuizați, frustrați și nesatisfăcuți în munca noastră. De fapt stresul este o realitate internă și depinde de modul în care te raportezi la evenimentele exterioare”.

Partea centrală

Expunerea materiei teoretice. ”Șase arii de incongruență dintre persoană și muncă – volumul de muncă, recompensa, valorile, comunitatea, echitatea, sentimentul controlului”.

Exercițiul. Studii de caz pe arii de incongruență, care generează stres și *burnout*.

Scopul. Întărirea materiei teoretice prezentate și dezvoltarea spiritului de cooperare.

Materiale. Material textual.

Descrierea. Grupul este divizat în 3 mini-grupuri a câte 3-4 persoane. Materialul distribuit este însoțit prin metoda Jigsaw.

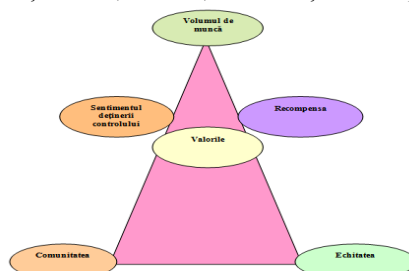
Reflecția. După ce sunt parcurse toate studiile de caz, participanții sunt încurajați să se expună pe marginea fiecăruia și să identifice similitudini, raportându-se la propria experiență de muncă.

Exercițiul. Identificarea propriilor arii de incongruență.

Scopul. Dezvoltarea gândirii reflexive privind propria experiență de incongruență pe arii specifice.

Materiale. Schema ariilor de incongruență.

Descrierea. Fiecărui participant i se distribuie schema cu ariile de incongruență, dintre care urmează să le marchează pe acelea, care-i sunt proprii, descriind specificul în care incongruența indicată se manifestă (prin stări emoționale, fizice, motivaționale și comportament).



Reflecția. Participanții sunt rugați să prezinte (după dorință) rezultatele acestui exercițiu. În grup sunt propuse soluții pentru ameliorarea stării de tensiune, cauzate de incongruența în cauză, care se fixează pe tablă. Din soluțiile propuse se aleg cele mai potrivite.

Ritualul de adio

Exercițiul. "Recomandări scrise colegului...." [adaptare după 63]

Scopul. Întărirea materiei parcurse și dezvoltarea spiritului de susținere reciprocă.

Descrierea. Fiecare participant este rugat să scrie colegului câteva recomandări (4-5) privind depășirea stărilor de tensiune generate de incongruența cu munca. Colegul alege cele mai potrivite recomandări și oferă un feedback, exprimând prin desen sau nonverbal starea sa emoțională.

Concluzionarea. Moderatorul: "Stresul reduce performanța și este o ușă deschisă pentru boli. Stresul în muncă este o realitate internă și poate fi depășit, dacă trăim sentimentul de congruență cu munca. Iar munca ni se potrivește atunci când volumul de muncă este optimal, suntem susținuți de colegi/administrație, recompensa este pe măsură, se asigură echitatea la locul de muncă, nu există conflict de valori și deținem control asupra procesului de muncă".

Sedința 3. Tema "Sănătatea ocupațională și componentele ei: starea subiectivă de bine și performanța"

Scopul. Sensibilizarea la trăirile subiective ce țin de aspectele vieții profesionale.

Partea introductivă

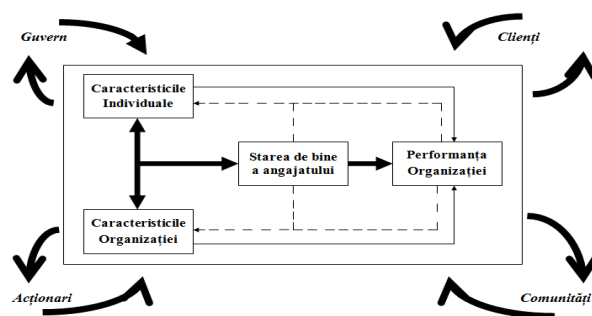
Exercițiul. "Ceea ce ne este în comun" [adaptare după 58]

Scopul: Dezvoltarea sentimentului de comuniune și spiritului de echipă.

Descrierea. Participantul aruncă mingea celui care, în viziunea lui, posedă o caracteristică comună ambilor. "Cred că ambele suntem comunicabile, exigente, directe, autoritare etc." Cel care primește mingea răspunde "Sunt de acord" sau "mă voi gândi la aceasta", dacă nu este de acord. Mingea o transmite următorului cu același mesaj.

Partea centrală

Expunerea materiei teoretice. Prezentarea cadrului conceptual al sănătății ocupaționale – definiție, componentele (starea de bine ocupațional a angajatului, performanța organizațională (în muncă), calitățile personale ale angajatului, caracteristicile organizației", și componentele structurale ale stării de bine ocupațional (satisfacția în muncă, stresul grupal, stresul individual, moralul grupului (starea de spirit al grupului), starea de spirit personală [94].



Exercițiul. Studii de caz "De ce pedagogii își abandonează profesia".

Scopul. Consolidarea materiei teoretice predate și reflexii asupra propriei stări de sănătate ocupațională.

Materiale. Materialul textual al interviurilor realizate cu pedagogii, care și-au abandonat profesia [127]

Descrierea. Grupul este divizat în două mini-grupuri a câte 4-5 persoane. Fiecare grup primește textul articolului. După familiarizarea și discutarea în grup al conținutului, fiecare grup elaborează un caz propriu (real sau inventat), adecvat contextului actual din Republica Moldova. Grupul identifică factorii, care au provocat abandonarea profesiei de pedagog, luând în calcul materialul teoretic prezentat despre componentele structurale ale sănătății ocupaționale.

Reflecția. Fiecare grup prezintă sarcina. Participanții sunt încurajați să se expună pe marginea cazurilor prezentate, făcând referință la propriile trăiri și identificând similitudini cu experiența personală.

Exercițiul. Starea de bine – un concept multidimensional.

Scopul. Familiarizarea cu conceptul stării de bine și identificarea surselor potențiale, care o determină.

Materiale. Schema componentelor stării de bine [170], coli de flipchart, markere.

Descrierea. Fiecare participant primește schema conceptului stării de bine. După familiarizarea cu componentele structurale, marchează cu "+" acelea, care sunt prezente, și "-" componentele lipsă. În mini-grupuri sunt identificate și aranjate după frecvența menționării componentele lipsă (surse de insatisfacție și frustrări) și componentele prezente (ca resurse/oportunități).

Grupul, în comun, întocmește o listă a componentelor stării de bine (prezente și cele lipsă) comune tuturor (marii majorități), aranjate după importanța atribuită (se fixează pe coala de flipchart).

Reflecția. Moderatorul încurajează fiecare participant să-și expună opinia vis-a-vis de sarcina realizată, sentimentele trăite și cât de ușor i-a fost să lucreze în grup.

Ritualul de adio

Exercițiul. "Eu, ca și noi toți..."

Scopul. Crearea sentimentului de comuniune și susținere reciprocă.

Descrierea. Moderatorul începe fraza și roagă fiecare participant să o finalizeze.

Concluzionarea. Moderatorul: ”Starea de bine depinde de mai mulți factori, nu în ultimul rând de calitățile personale, pe care le dezvoltăm din cea mai fragedă vârstă. Încrederea, persistența, optimismul sunt resurse inestimabile în acest sens, care ne pot schimba calitatea vieții. Trebuie doar să avem grijă să le dezvoltăm”.

Ședința 4. Tema ”Patru piloni ai stării de bine: încredere, persistență, organizare și socializare

Scopul. Identificarea pattern-urilor comportamentali proprii și reflecții asupra necesității schimbării acestora în exersarea profesiei pedagogice.

Partea introductivă

Exercițiul. ”Nu vreau să mă laud, dar...” [adaptat după 55]

Scopul. Dezvoltarea autoaprecierii și sentimentului propriei valori.

Descrierea. Fixați cinci momente din viață, care vă face mândru de sine. Alegeți din listă unul cel mai important din perspectiva Dumneavoastră. Ridicați-vă și roștiți, adresându-vă tuturor: ”Nu vreau să mă laud, dar..., adăugând cuvinte despre propria realizare”.

Reflecția. Moderatorul adresează întrebări: Ce ați simțit, împărtășind informația despre propria realizare? În opinia Dumneavoastră, în timp ce vorbeați, ceilalți trăiau aceleași sentimente? De ce?

Partea centrală

Expunerea materiei teoretice. Reguli ai unei comunicări asertive – elemente definitorii. Trei tipuri de comunicare – agresiv, asertiv, pasiv.

Exercițiul. Studii de caz. Discuții cruciale din practica pedagogică.

Scopul. Dezvoltarea competențelor de comunicare.

Materiale. Material distributiv: articolul ”Spune!!! Cinci discuții cruciale” [166]

Descrierea. Grupul este divizat în 3 mini-grupuri a câte 3-4 persoane. Fiecărui grup i se distribuie materialul textual, unde sunt redată cinci situații-problemă din practica pedagogică, care implică necesitatea purtării unei discuții cruciale, precum și un șir de recomandări pentru inițierea și susținerea unei asemenea discuții într-o manieră asertivă. Fiecare grup analizează și discută pe marginea articolului.

Reflecția. Moderatorul adresează întrebări: ”Cât de des V-ați ciocnit cu asemenea situații în practica Dumneavoastră? Ați vorbit direct cu persoana-problemă, cu conducerea, sau ați preferat să păstrați tăcerea? Dacă ați purtat o discuție, cum ați făcut-o?”

Exercițiul (Joc de rol). ”Inițiem o discuție în manieră asertivă”

Scopul. Consolidarea materiei predate și dezvoltarea competențelor de comunicare.

Materiale. Coli de hârtie A4, carioci.

Descrierea. Fiecărui grup (în aceeași componentă) i se alocă sarcina de a prezenta un dialog purtat pe marginea unei situații-problemă (reală sau imaginară), de exemplu: a) cu conducerea, care adoptă decizii inechitabile, b) un coleg non-suportiv (care-și neglijează obligațiile), c) un părinte dificil, etc., ținând cont de recomandările pentru susținerea unei discuții în manieră asertivă (prezentate anterior).

Reflecția. Moderatorul adresează întrebări tuturor participanților despre cum s-au simțit în aceste roluri sau fiind martori la asemenea discuții, cât de greu le-a fost să inițieze o asemenea discuție, ce ar schimba în modul cum s-a realizat dialogul, etc.

Ritualul de adio

Exercițiul. Trăsăturile unui bun interlocutor [55, p. 437]

Scopul. Identificarea trăsăturilor de personalitate necesare unui bun interlocutor

Descrierea. Fiecare participant este rugat să scrie pe o coală de hârtie 10 calitățile proprii, datorită cărora oamenilor le place să comunice cu ei. Foaia se pune la o parte. Pe o altă foaie va scrie 10 trăsături ale persoanelor cu care-i place să comunice. Participanții vor elabora din aceste liste 10 trăsături comune, după care aceiași sarcină vor realiza în mini-grupuri, astfel ca în final să

fie identificate 10 trăsături ale unui bun interlocutor, convenite de întregul grup. Fiecare compară trăsăturile personale, scrise inițial, cu cele convenite de grup.

Concluzionarea. Moderatorul: "Multe situații de muncă necesită o comunicare deschisă, pentru care nu întotdeauna suntem pregătiți sau nu avem curajul să o inițiem. Problemele nesoluționate ne macină resursele și pun în pericol starea noastră de bine. Artă comunicării deschise este o pastilă magică în acest sens și merită a fi înșușită".

Ședința 5. Tema "Cultura organizațională în școală. Politețe și respect"

Scopul. Dezvoltarea competențelor de relaționare prin formarea deprinderilor de comunicare interpersonală, care asigură respectarea reciprocă a trebuințelor de autonomie și afiliere în grup.

Partea introductivă

Exercițiul. Fraze nefinalizate [174]

Scopul. Introdus în tema ședinței. Sensibilizarea la trebuințele personale de respect și automanifestare liberă.

Descrierea. Participanții primesc câte o coală de hârtie cu 7 fraze nefinalizate, pe care urmează să le finalizeze. Participanții, după dorință, prezintă grupului ceea ce au scris.

Reflecția. Moderatorul "Am creionat în așa fel acel mediu, în care ne simțim respectați, apreciați și liberi să ne manifestăm. Multe din aspirațiile expuse ne sunt comune și în comun putem crea un mediu organizațional favorabil".

Partea centrală

Expunerea materiei teoretice. Managementul Feței și Teoria Politeței lui Brown și Levinson [139]. Sunt expuse noțiunile de bază – politețe pozitivă, politețe negativă, fața pozitivă și trebuința de relaționare, fața negativă și trebuința de autonomie, situații de avantajare și pericol pentru păstrarea feței pozitive și feței negative, exemple de fraze, care asigură o comunicare plină de politețe și respect reciproc.

Exercițiul. Politețe și respect în comunicarea interpersonală.

Scopul. Consolidarea materiei teoretice și dezvoltarea competenței de comunicare.

Descrierea. Participanții (în perechi) desfășoară o conversație, în care fiecare încearcă să respecte reciproc trebuința de autonomie (fața pozitivă) și trebuința de relaționare (fața pozitivă) a interlocutorului. Se încurajează utilizarea frazelor de politețe, redată în materia teoretică.

Reflecția. Moderatorul adresează întrebări: "Cât de ușor V-a fost să realizați conversația? Ce ați simțit în timpul când discutați? Ați reușit să respectați trebuințele de autonomie și relaționare ale interlocutorului și ale voastre proprii?"

Exercițiul (Joc de rol). Politețe și respect la locul de muncă

Scopul. Consolidarea materiei teoretice și dezvoltarea competenței de comunicare.

Descriere. Aceași sarcină este atribuită întregului grup. Grupul va elabora și prezenta o situație de muncă cu susținerea unei conversații de politețe și respect reciproc.

Reflecția. Împărtășirea impresiilor despre situațiile prezentate și sugestii de îmbunătățire.

Ritualul de adio

Exercițiul. Adresăm un compliment colegului.

Scopul. Păstrarea spiritului pozitiv de relaționare în grup.

Descrierea. Participanții adresează un compliment colegului de alături.

Concluzionarea. Moderatorul: "Cultura organizațională plină de respect reciproc, implică o comunicare politicoasă. Politețea este un mijloc care asigură trebuințele de relaționare și autonomie a colegilor, elevilor, părinților, dar nu în ultimul rând și ale noastre".

Ședința 6. Tema "Emoțiile mele în școală"

Scopul: Sensibilizarea la trăirile emoționale vizavi de munca pedagogică și dezvoltarea deprinderilor de reflectare asupra cauzelor și consecințelor acestora.

Partea introductivă

Scopul. Crearea mediului de siguranță și încredere reciprocă, care ar înlesni deschiderea spre conștientizarea trăirilor emoționale proprii și împărtășirea lor cu grupul.

Descrierea. Participanții sunt rugați pe rând să finalizeze frazele ”Mă bucură când....”, ”Sunt trist când....”, ”Azi m-a bucurat...”, ”Azi m-a întristat...”.

Reflecția. Moderatorul: ”După cum observăm emoțiile sunt însoțitori fideli ai evenimentelor ce ni se întâmplă în viață și ne ajută să apreciem în ce măsură ne satisface sau nu modul în care lucrurile se aranjează în jurul nostru”.

Partea centrală

Exercițiul. ”Facem cunoștință cu stările emoționale” [61]

Scopul. Cunoașterea stărilor emoționale, motivelor apariției lor, lărgirea spectrului trăirilor emoționale.

Materiale. Cartonase pe care sunt scrise diferite stări emoționale (bucurie, frică, furie, tristețe, entuziasm, dispreț, dezgust, interes), material textual cu descrierea manifestărilor trăirilor emoționale în plan fiziologic și comportamental, coli de flipchart, carioci.

Descrierea. Grupul este divizat în 2 mini-grupuri a câte 4-5 persoane. Fiecare grup alege o emoție pozitivă și una negativă, pe care le analizează în baza textelor distribuite și a experienței personale, descriind modul în care acestea se manifestă în plan fiziologic, cognitiv, comportamental, motivațional, relațional și specificând motivele apariției lor. În urma discuției grupul va realiza o schemă (imagine) a emoțiilor selectate, care va fi prezentată celui alt grup de către un ”expert” desemnat de grup.

Reflecția. Exercițiul se finalizează cu discuția de totalizare, în cadrul căreia participanții își expun opiniile și impresiile sale referitor la motivele apariției emoțiilor, cât de ușor le-a fost să realizeze sarcina, care emoție le-a fost mai ușor să o descrie, cea pozitivă sau negativă, ce nou au aflat și la care concluzii au ajuns.

Exercițiul. ”Emoțiile mele în școală” [61]

Scopul. Identificarea și conștientizarea stărilor emoționale, care predomină în activitatea profesională și familiarizarea cu metodele de modificare a stărilor emoționale negative.

Descrierea. Participanții, aranjați în cerc, se expun asupra stărilor emoționale pe care le trăiesc în școală. Moderatorul fixează pe tablă emoțiile relatate de fiecare participant și face o constatare a emoțiilor cel mai des trăite de pedagogi. Următorul pas constă în identificarea motivelor apariției lor, care la fel se scriu pe tablă. În baza acestei liste, participanții elaborează strategii de modificare a stărilor emoționale negative, reieșind din experiența personală și cea acumulată în cadrul ședințelor anterioare de training. După aceasta, participanții continuă să lucreze în mini-grupuri, modelând scene emoționale din viața școlară și încercând să modifice stările negative pe care acestea le provoacă.

Reflecția. Participanții revin în cerc și își împărtășesc impresiile trăite în timpul realizării sarcinii. Moderatorul roagă fiecare participant să se expună cât de util ia fost acest exercițiu și cu ce l-a ajutat.

Ritualul de adio

Exercițiul. ”Valiza de călătorie” [59]

Scopul. Consolidarea atmosferei de susținere reciprocă și păstrarea spiritului pozitiv.

Descrierea. Participanții sunt rugați să-și pregătească ”valiza psihologică” pentru o călătorie imaginară și să specifice lucrurile pe care le-ar pune în valiza sa (trăsături de personalitate, cunoștințe, stări emoționale). După aceasta fiecare va oferi în dar altuia ceva din conținutul valizei sale.

Concluzionarea. Moderatorul: ”Munca în școală generează în mod inevitabil emoții pozitive și negative, însă acum noi știm că avem resurse suficiente pentru a diminua și modifica trăirile negative, păstrându-ne astfel starea de bine psihologic și ocupațional”.

Sedința 7. Tema ” Resursele mele în munca pedagogică și reziliența în profesie”

Scopul. Dezvoltarea conștiinței de sine prin analiza competențelor emoționale și sociale deținute și a potențialului de dezvoltare.

Partea introductivă

Exercițiul. Turul galeriei emoționale ”Cum este vremea ... în grup” [adaptat după 63]

Scopul. Determinarea stării de spirit a grupului

Descrierea. Pe coli A4, aranjate în formă de galerie, sunt redată un șir de emoții și stări emoționale. Participanții trec pe rând și semnează doar colile, care redau emoțiile și stările emoționale pe care le resimt la moment. Moderatorul aranjează colile după numărul de semnături și descrie starea generală a grupului (poate fi descrisă în formă metaforică sau ca vremea de afară etc.).

Reflecția. Moderatorul: ”Amintiți-vă (fiecare în parte) ce a determinat această stare? Un eveniment, un gând? Dacă a fost o emoție negativă, ce ați făcut pentru a o depăși/schimba?”

Partea centrală

Exercițiul. Fraze regretabile... [96]

Scopul. Dezvoltarea competenței emoționale (aprecierea stărilor emoționale proprii și ale altora)

Descrierea. Pe coli de hârtie sunt redată 13 fraze, adesea adresate elevilor de pedagogi. Din această listă fiecare participant aranjează în ordine descrescândă frazele după frecvența utilizării lor. Apoi alege 4-5 cel mai frecvent utilizate afirmații și își expune opinia privind impactul acestora asupra elevilor. În continuare se distribuie textul articolului în care este descris efectul produs de aceste fraze din perspectiva elevilor (actuali și foști elevi). După studierea articolului participanții individual completează tabelul:

Frazele	Ce cred eu	Ce spune sursa
1. Ai potențial, dar nu-l folosești		
2. Dacă o fac pentru tine, voi fi nevoit să-o fac pentru toți ceilalți		
3. Fratele/sora a fost mai bun ca tine.... etc.		

Reflecția: Moderatorul: ”Ce ați simțit, realizând acest exercițiu? Ce opinie aveți asupra celor relatate? În ce măsură a coincis părerea elevilor cu părerea Dumneavoastră?”

Exercițiul. Modelul ABC(DE) (tehnica din psihoterapia rațional-emoțională) [59].

Scopul. Sesizarea influenței gândurilor automate asupra stărilor emoționale.

Descrierea. Participanților li se distribuie materialul în formă de tabel. Moderatorul explică conceptele fundamentale ale terapiei cognitive (A. Beck) și rațional emotive (A. Ellis)- gândurile iraționale (automate) și relația lor cu stările emoționale trăite. Sunt redată exemple de gânduri iraționale.

Participanții urmează să completeze tabelul, redând niște situații (2-3) din practica lor pedagogică, conducându-se după exemplul prezentat.

Evenimentul activator (A)-situația(Ce s-a întâmplat? Unde?, Cine?)	Emotia trăită (B) (intensitatea ei de la 0 la 10)	Gândul automat (C) (la ce v-ați gândit înainte de apariția emoției și în timpul ce o trăiți)	Gândul alternativ rațional și planul de acțiuni	Emotia trăită (intensitatea ei în urma gândului alternativ)
--	---	--	---	---

Am primit sarcini suplimentare de la administrație în regim de urgență	Neliniște (9), Frustrare (8), Indignare (9)	Nu am să reușesc să le fac bine pe toate. Toate în capul meu! Nu este just! Iarăși orele de mâine le voi face pe vechi, fără să aplic metode noi și interesante.	Am să-mi stabilesc prioritățile și am să reușesc. Întotdeauna am reușit, însă voi discuta cu conducerea să fim mai atenți la termenii limită. Voi încerca să fac față, dar dacă nu, asta e! Cred cu trebuie altfel gestionate sarcinile și timpul.	Neliniște (7), Frustrare (7), Indignare (7)
--	---	---	--	---

Reflecția. Moderatorul: "Cât de greu a fost să depistați gândurile iraționale? Să formulați gândurile alternative? Cum s-a schimbat starea emoțională în urma gândurilor alternative? Cât de des procedați în așa manieră?"

Ritualul de adio

Exercițiul. Turul galeriei emoționale "Cum este "vremea" ... în grup"

Scopul. Determinarea schimbării stărilor emoționale în grup în urma tehnicii terapeutice aplicate (modelul ABC). Consolidarea cunoștințelor acumulate.

Descrierea. Se repetă exercițiul din partea introductivă a ședinței.

Concluzionarea. Moderatorul; "Stările emoționale depind de gândurile noastre, schimbând gândurile putem schimba emoțiile. Vom fi foarte atenți la felul cum gândim, deoarece "...oamenii nu sunt afectați de ceea ce li se întâmplă, ci de cum înțeleg/interpretează ceea ce li se întâmplă..." (citat de Epictet).

Ședința 8. Tema "Un pedagog "desăvârșit" versus un pedagog "profesionist"

Scopul. Formarea deprinderilor de echilibrare a trebuințelor personale cu cele profesionale prin identificarea noilor surse de revigorare.

Partea introductivă

Exercițiul. Maxime despre personalitatea unui pedagog.

Scopul. Ancorarea în tema ședinței

Descrierea. Pe coli de hârtie sunt scrise maxime celebre despre pedagogi. Se mototolește hârtia sub forma unui bulgăre de zăpadă. Moderatorul aruncă participanților câte un "bulgăre", fiecare citește ce scrie pe el și comentează cele scrise.

Reflecția. Moderatorul roagă participanții să se expună pe marginea fiecărei maxime – ce sentimente le provoacă, sunt sau nu de acord cu ideile expuse, au întâlnit în viață asemenea pedagogi, e cu putință să devii așa și cât de relevant este timpurilor noastre.

Partea centrală

Exercițiul. Gânduri iraționale proprii majorității pedagogilor [adaptat după 9]

Scopul. Identificarea și disputarea cognițiilor iraționale.

Descrierea. Fiecare participant primește 16 afirmații, considerate proprii majorității pedagogilor (exemple: a) trebuie să primesc în mod constant aprobarea elevilor, profesorilor, administrației, părinților, b) cei care nu se descurcă bine la școală nu sunt valoroși, c) trebuie să găsesc soluția perfectă pentru toate problemele, d) nu suport să văd copii care au o viață de familie nefericită, e) trebuie întotdeauna să dețin control total asupra clasei, etc. etc. Fiecare bifează afirmațiile, care îi sunt proprii, indicând, totodată, pe o scală de la 1 (deloc) la 5 (absolut corect), în ce măsură sunt sau nu de acord cu ele. Participanții, în perechi, identifică afirmațiile, care le sunt în comun, același lucru se face în mini-grupuri, ca în final să fie identificate și fixate pe tablă 4-5 afirmații comune tuturor.

Reflecția: Moderatorul: "Ce sentimente Vă provoacă aceste afirmații? Dacă eșuați și lucrurile nu stau așa cum credeți Voi că trebuie să fie, ce se întâmplă, ce Vă spuneți sie - e catastrofal, groaznic, nu suport situația?"

Exercițiul. Forța limbajului [59]

Scopul. Restructurarea gândurilor iraționale prin restructurarea limbajului utilizat.

Descrierea. Se execută în perechi. Așezați față-n față și privindu-se în ochi, fiecare consecutiv rostește trei fraze, începând-o cu "Eu trebuie". În frazele rostite de fiecare cuvintele "Eu trebuie" se substituie prin "Eu prefer", fără a schimba celelalte cuvinte. Moderatorul roagă ca fiecare să asculte frazele schimbate de partener și să-și expună opinia și trăirile. Să aprecieze, dacă ceea ce spune este de importanță vitală, sau este doar ceea ce-și dorește.

Aceiași procedură se va repeta cu frazele începute cu "Eu nu pot" și substituite prin "Eu nu vreau". Să-și aprecieze capacitatea de a spune "nu", dar nu incompetența sau sentimentul de neputință.

Aceiași procedură pentru "Am nevoie" substituit prin "Eu vreau". Să verifice dacă o astfel de substituie îi va face să simtă un sentiment de ușurință sau eliberare.

Aceiași procedură pentru "Mi-e frică că/mă tem că" substituit prin "Aș vrea". Se verifică dacă frica îi încurcă în atingerea scopurilor importante și obținerea unor experiențe interesante.

Reflecția. Moderatorul încurajează participanții să se expună pe marginea exercițiului realizat (opinii, trăiri emoționale, motivația de acțiune etc.). Moderatorul: "Cuvintele "Eu trebuie", "Eu nu pot" "Am nevoie", "Mi-e frică că" neagă capacitatea proprie de asumare a responsabilității. Schimbând limbajul poți face un pas în a fi responsabil de propriile gânduri, sentimente, acțiuni". Adesea, în goana noastră de a reuși totul, de a fi desăvârșit, uităm de sine. Dar nu este un gest egoist, ci este destul de "profesionist" să avem grijă de sine".

Exercițiul. „Decalogul iraționalității" [19]

Scopul. Exersarea abilității de restructurare a limbajului prin reformularea afirmațiilor iraționale.

Descrierea. Pe coli de hârtie sunt redată 10 afirmații/gânduri iraționale ("Decalogul iraționalității"), identificate ca *mecanisme disfuncționale* implicate în apariția stărilor emoționale negative (exemple: a) trebuie să reușești în tot ceea ce faci, altfel ești fără valoare ca om, b) trebuie ca toți ceilalți să se comporte corect și/sau frumos, altfel este groaznic și catastrofal, c) trebuie ca viața să fie dreaptă și ușoară, altfel nu poți tolera/suporta acest lucru, etc.). Pe altă coală sunt redată 10 afirmații/gânduri raționale ("Decalogul raționalității"), identificate ca *mecanisme de reziliență cognitivă (de sanogeneză)* implicate în promovarea sănătății și stării de bine (exemple: a) ar fi preferabil să reușești în tot ceea ce faci și fă tot ce depinde de tine în acest sens, dar dacă nureușești, nu înseamnă că ești fără valoare ca om, ci doar că ai avut un comportament mai puțin performant, care poate fi îmbunătățit în viitor, b) ar fi preferabil ca toți ceilalți să se comporte corect și/sau frumos cu tine, dar dacă nu se comportă așa, amintește-ți că este doar (foarte) rău, fără a fi însă catastrofal, c) ar fi preferabil ca viața să fie dreaptă și ușoară, dar dacă nu este așa, poți tolera/suporta acest lucru și mergi mai departe bucurându-te de viață, chiar dacă este mai greu la început, etc.).

Reflecția. Moderatorul încurajează discuția prin adresarea întrebărilor: "Cum se schimbă starea de spirit în urma "Decalogului raționalității"? Care afirmații Vă sunt proprii din "Decalogul iraționalității"? Ce ați mai adăuga la afirmațiile expuse?"

Ritualul de adio

Exercițiul. "Eu vreau..., Eu pot..., Eu prefer..."

Scopul. Accentuarea propriei valori și dezvoltarea motivației de acțiune.

Descrierea. Fiecare se ridică și rostește câte o frază, care începe cu "Eu vreau...", "Eu pot...", "Eu prefer..."

Concluzionarea. Moderatorul: "Limbajul pe care-l folosim posedă o forță nemaipomenită, restructurând limbajul, restructurăm felul cum gândim, felul cum gândim generează emoții și trăiri. De noi depinde să schimbăm situația în bine sau în rău".

Sedința 9. Tema "Lecții învățate și perspective în carieră"

Scopul. Elaborarea planului de dezvoltare personală și profesională.

Partea introductivă

Exercițiul. Vizualizarea ”Viitorul carierei mele”

Scopul. Identificarea dorințelor și aspirațiilor în carieră prin activarea subconștientului.

Descrierea. Inițial se realizează exercițiul de relaxare musculară progresivă după E. Jacobson. Participanții, în stare relaxată, sunt conduși imaginativ de cuvintele moderatorului: ”Imaginați-vă o zi senină de toamnă, foșnet de frunze așternute pe pământ, aerul e plin de mireasma lor, soarele emană căldură blândă, cerul e senin și vântulețul vă mângâie obrazul. Vă apropiați de clădirea școlii, auziți vocile vesele ale elevilor, Vă Îndreptați spre clasă, mergeți pe coridor, Vă salutați cu colegii, elevii. Întrați în clasă... Ce simțiți...? Cum este în clasă...?. Dați frâu liber imaginației... Rămâneți în așa stare puțin timp.... Reveniți ușor, încordați mușchii piciorului drept, relaxați, piciorului stâng, relaxați, mâna dreaptă, stângă, gâtul, mușchii feței, deschideți ochii, reveniți în poziția normală.”

Reflecția. După dorință participanții își împărtășesc impresiile și imaginile vizualizate.

Partea centrală

Exercițiul. Scrisoare ”Eu-lui” propriu (tehnică din Gestalt terapie) [59].

Scopul. Conturarea doleanțelor și perspectivelor în cariere prin activarea subconștientului

Materiale. Coli de hârtie A4, plicuri.

Descrierea. Fiecare participant scrie o scrisoare, adresată Eu-lui propriu. Moderatorul: ”Atunci când ne aflăm în momente de incertitudine, ne confruntăm cu probleme, întrebări dificile, noi ne putem adresa esenței noastre lăuntrice. Descrieți situația în care Vă aflați, povestiți despre problemele, care Vă frământă, căile de soluționare pe care le vedeți, avantajele și dezavantajele acestor posibile soluții, scrieți dorințele proprii, sentimentele trăite etc. Acum puteți consacra jumătate de oră pentru a scrie o scrisoare ”Eu-lui” lăuntric”. După finalizarea scrisorii, fiecare pune scrisoarea în plic și semnează adresa la care aceasta urmează să fie expediată de moderator în ajun de Crăciun.

Exercițiul. Artă de a spune un compliment [adaptat după 63, p.89]

Scopul. Dezvoltarea competențelor de relaționare și culturii de comunicare.

Descrierea. Participanților li se prezintă regulile pentru formularea și adresarea complimentelor, însoțite de exemple ale unor complimente, formulate fără respectarea acestora. În mini-grupuri de 3-4 persoane se elaborează 5 complimente în adresa unei personalități notorii (artist, scriitor, pedagog de vază etc (la alegere), dintre care 3 sunt elaborate conform regulilor prezentate și două fără respectarea lor. După prezentarea complimentelor, celălalt mini-grup determină, care din ele sunt conforme și care neconforme regulilor.

Reflecția. Se inițiază discuția despre impactul și emoțiile provocate de complimentele auzite.

Ritualul de adio

Exercițiul. Adresăm un compliment colegului

Scopul. Consolidarea cunoștințelor și păstrarea spiritului pozitiv în grup

Descrierea. Fiecare participant adresează un compliment colegului, ținând cont de regulile prezentate. Colegul răspunde complimentului adresat.

Concluzionarea. Moderatorul: ”Stresul în muncă nu este de neînvins, iar starea de *burnout* poate fi prevenită. Orice eveniment exterior poate atrage stresul. Pare că e determinat cu precădere de modul în care oamenii percep evenimentele și circumstanțele vieții lor –și nu de realitățile în sine. Ecuația muncii constă din performanță, învățare și bucurie (ce ai învățat din activitatea pe care ai realizat-o și cât de mult îți place ceea ce faci). Dacă, în strădania de a avea performanță, componenta de învățare este ignorată, performanța va scădea inevitabil sau se va opri la un anumit nivel. La fel, dacă bucuria lipsește din ecuația muncii, atât învățarea, cât și performanța vor avea de suferit. Aceste observații sunt valabile în orice activitate umană.

Înmânarea certificatelor de participare.

Completarea anchetei de feedback al trainingului realizat.

Fișa de evaluare a ședințelor de lucru

în cadrul Programului de dezvoltare a rezilienței cadrelor didactice la stres și burnout

Stimați profesori,

Vă solicit opinia referitor la Programul de training realizat.

Sugestiile expuse sunt binevenite și vor contribui îmbunătățirii conținutului Programului.

Vă mulțumesc anticipat.

1. Cât de util a fost programul realizat?

Inutil

Parțial util

Util

Destul de util

2. Care din subiectele abordate V-au fost de folos? Numerotați după gradul utilității.

Ce este sindromul burnout; Zece simptome ale burnout-ului în activitatea didactică; Studii de caz pentru ilustrarea simptomelor sindromului burnout (trei profiluri ai sindromului).

Sănătatea ocupațională. Starea de bine personal și ocupațional. Problema incongruenței dintre angajat și activitatea profesională: principalele arii ale activității de muncă, care pot provoca stări disfuncționale. Materialul: De ce pedagogii își abandonează profesia – motivele principale?; Șase arii de incongruență.

Elaborarea propriilor strategii și inițiative în vederea îmbunătățirii contextului organizațional (Materialul: Cinci teme cruciale despre sindromul burnout în activitatea didactică)

Cultura organizațională în școală. Politețe și respect. Cultivarea culturii de politețe și respect în școală. Fața pozitivă a politeței și trebuința de relaționare, fața negativă a politeței și trebuința de autonomie. Situații de avantajare și pericol pentru păstrarea feței, fraze, care asigură o comunicare plină de politețe și respect reciproc.

Emoțiile în activitatea didactică. Materialul: Fraze regretabile pentru elevi (sensibilizarea față de emoțiile proprii și celor cu care interacționăm). Cauzele emoțiilor pozitive și celor negative. Determinarea strategiilor proprii de depășire a emoțiilor negative.

Gândurile iraționale ale cadrului didactic. Combaterea gândurilor iraționale. Modelul ABC.

3. Cum veți utiliza cunoștințele acumulate?

a. Nu voi schimba nimic în viața mea profesională

b. Am conștientizat unele probleme în munca mea

c. Sunt hotărât să schimb ceva în activitatea mea profesională

4. Ați recomanda colegilor să frecventeze acest program?

Da

Nu

5. Ce teme ați sugera să fie abordate mai pe larg sau incluse adițional în cadrul programului desfășurat?

Prelucrări statistice ale datelor cercetării formative

Tabelul A 10.1. Diferențe ale scorurilor medii înregistrate în grupul experimental și de control la etapa pre-intervenție

Group Statistics (a1)					
Variabilele măsurate	Grupuri	N	Media	Std. Deviation	Std. Error Mean
Dezangajare	Experimental	9	18,4	3,35824	1,11941
	Control	9	16,7	3,74166	1,24722
Epuizare	Experimental	9	19,8	3,66667	1,22222
	Control	9	19,7	2,34521	,78174
Ambiții	Experimental	9	20,7	4,30116	1,43372
	Control	9	21,1	4,67559	1,55853
Supra-solicitare	Experimental	9	17,9	4,28499	1,42833
	Control	9	19,1	4,37163	1,45721
Supra-implicare	Experimental	9	20,1	2,71314	,90438
	Control	9	21,1	4,37163	1,45721
Indiferență	Experimental	9	9,2	4,11636	1,37212
	Control	9	8,1	3,88730	1,29577
Lipsă de dezvoltare	Experimental	9	10,8	4,81606	1,60535
	Control	9	11,2	6,26055	2,08685
Plictiseală	Experimental	9	8,9	4,16667	1,38889
	Control	9	9,4	4,63980	1,54660
Gratitudine	Experimental	9	15,7	5,07445	1,69148
	Control	9	12,9	5,15860	1,71953
Neglijare	Experimental	9	8,6	4,00347	1,33449
	Control	9	11,0	5,00000	1,66667
Lipsă de control	Experimental	9	12,9	2,89156	,96385
	Control	9	13,4	4,66667	1,55556
Climat emoțional	Experimental	9	2,4	,52705	,17568
	Control	9	2,3	,50000	,16667
Climat comportamental	Experimental	9	2,1	,78174	,26058
	Control	9	1,9	,78174	,26058
Climat cognitiv	Experimental	9	1,9	,92796	,30932
	Control	9	2,4	,52705	,17568
Aprecie emoții	Experimental	9	40,9	2,61937	,87312
	Control	9	40,7	3,08221	1,02740
Reglementare emoții	Experimental	9	39,9	3,62093	1,20698
	Control	9	45,1	3,17980	1,05993
Utilizareemoții	Experimental	9	41,2	2,27913	,75971
	Control	9	44,7	3,64005	1,21335
Autonomie	Experimental	9	17,4	2,96273	,98758
	Control	9	19,2	2,43812	,81271
Competență	Experimental	9	22,3	2,17945	,72648
	Control	9	21,8	3,66667	1,22222
Relaționare	Experimental	9	21,9	1,83333	,61111
	Control	9	25,0	3,16228	1,05409

Tabelul A 10.2. Diferențe ale scorurilor medii înregistrate în grupul experimental și de control la etapa post-intervenție

Group Statistics (a2)					
Variabilele măsurate	Grupuri	N	Media	Std. Deviation	Std. Error Mean
Co_dezangajare	Experimental	9	17,1	3,98260	1,32753
	Control	9	17,1	3,55121	1,18374
Co_Epuizare	Experimental	9	18,6	3,46811	1,15604
	Control	9	19,9	2,14735	,71578

Co_ambitii	Experimental	9	18,7	3,96863	1,32288
	Control	9	21,6	4,33333	1,44444
Co_suprasolicitare	Experimental	9	16,1	3,21887	1,07296
	Control	9	19,3	4,18330	1,39443
Co_supraimplicare	Experimental	9	19,3	2,95804	,98601
	Control	9	21,4	3,84419	1,28140
Co_indiferenta	Experimental	9	7,6	3,43188	1,14396
	Control	9	8,6	3,43188	1,14396
Co_lipsa_dezvoltarii	Experimental	9	9,6	4,85054	1,61685
	Control	9	11,6	5,83333	1,94444
Co_plictiseala	Experimental	9	6,8	4,14662	1,38221
	Control	9	9,7	4,35890	1,45297
Co_gratitudine	Experimental	9	13,6	4,87625	1,62542
	Control	9	13,1	4,83333	1,61111
Co_neglijare	Experimental	9	6,8	3,11359	1,03786
	Control	9	12,2	3,38296	1,12765
Co_lipsa_control	Experimental	9	10,8	3,34581	1,11527
	Control	9	13,8	4,26549	1,42183
Co_climat_emotional	Experimental	9	2,9	,33333	,11111
	Control	9	2,2	,83333	,27778
Co_climat_comportamental	Experimental	9	2,3	,50000	,16667
	Control	9	1,7	,70711	,23570
Co_climat_cognitiv	Experimental	9	2,3	,86603	,28868
	Control	9	2,2	,83333	,27778
Co_aprecierea_emotiilor	Experimental	9	41,2	2,58736	,86245
	Control	9	41,0	3,27872	1,09291
Co_reglementare_emotii	Experimental	9	40,8	3,23179	1,07726
	Control	9	44,8	2,81859	,93953
Co_utilizare_emotii	Experimental	9	42,0	2,17945	,72648
	Control	9	44,2	3,73423	1,24474
Co_autonomie	Experimental	9	17,8	2,99073	,99691
	Control	9	18,9	2,42097	,80699
Co_competenta	Experimental	9	23,2	2,53859	,84620
	Control	9	21,4	3,28295	1,09432
Co_relationare	Experimental	9	22,1	1,76383	,58794
	Control	9	24,7	2,73861	,91287

Tabelul A 10.3. Testul Mann-Whitney pentru eșantioane independente (comparație între grupul experimental și cel de control la etapa pre-intervenție după nivelul EQ)

Test Statistics^a

	EQ: Aprecierea emotiilor	EQ: Reglementarea emotiilor	EQ: Utilizarea emotiilor în soluționarea problemelor
Mann-Whitney U	39,000	9,500	15,500
Wilcoxon W	84,000	54,500	60,500
Z	-,134	-2,775	-2,244
Asymp. Sig. (2-tailed)	,894	,006	,025
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,931 ^b	,004 ^b	,024 ^b

a. Grouping Variable: Grup Experimental –grup control.

b. Not corrected for ties.

Tabelul A 10.4. Testul Mann-Whitney pentru eșantioane independente (comparație între grupul experimental și cel de control la etapa pre-intervenție după nivelul satisfacției trebuințelor în organizație)

Test Statistics ^a			
	Autonomie	Competenta	Relationare
Mann-Whitney U	23,000	34,500	15,000
Wilcoxon W	68,000	79,500	60,000
Z	-1,556	-,533	-2,287
Asymp. Sig. (2-tailed)	,120	,594	,022
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,136 ^b	,605 ^b	,024 ^b

a. Grouping Variable: Experimental_control_1 masurare

b. Not corrected for ties.

Tabelul A 10.5. Testul Mann-Whitney pentru eșantioane independente (comparație între grupul experimental și cel de control la etapa pre-intervenție după caracteristicile profilurilor *burnout*)

Test Statistics ^a									
	Ambitii	Suprasolic itare	Supraim plicare	Indifere nta	Lipsa_d ezvoltar e	Plictis eala	Gratitu dine	Neglij are	Lipsa_con trol
Mann-Whitney U	40,000	32,000	38,000	33,000	39,500	39,500	27,500	28,500	38,000
Wilcoxon W	85,000	77,000	83,000	78,000	84,500	84,500	2,500	3,500	83,000
Z	-,044	-,758	-,226	-,667	-,089	-,089	-1,150	-1,067	-,224
Asymp. Sig. (2-tailed)	,965	,448	,822	,504	,929	,929	,250	,286	,822
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	1,000 ^b	,489 ^b	,863 ^b	,546 ^b	,931 ^b	931 ^b	258 ^b	,297 ^b	,863 ^b

a. Grouping Variable: Experimental_control_1 masurare

b. Not corrected for ties.

Tabelul A 10.6. Testul Mann-Whitney pentru eșantioane independente (comparație între grupul experimental și cel de control la etapa post-intervenție după caracteristicile profilurilor *burnout*)

Test Statistics ^a									
	Ambitii	Suprasolici tare	Supraimpli care	Indiferenta	Lipsa_de zvoltare	Plictise ala	Gratitudine	Neglija re	Lipsa_co ntrol
Mann-Whitney U	30,000	22,500	33,000	32,500	33,500	20,500	39,000	9,500	24,000
Wilcoxon W	75,000	67,500	78,000	77,500	78,500	65,500	84,000	54,500	69,000
Z	-,946	-1,600	-,676	-,714	-,623	-1,782	-,133	-2,752	-1,469
Asymp. Sig. (2-tailed)	,344	,110	,499	,475	,533	,075	,894	,006	,142
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,387 ^b	,113 ^b	,546 ^b	,489 ^b	,546 ^b	,077 ^b	,931 ^b	,004 ^b	,161 ^b

a. Grouping Variable: Retest grup experimental-grup control

b. Not corrected for ties.

Tabelul A 10. 7. Testul Wilcoxon pentru grupul experimental la etapa pre și post intervenție

Test Statistics ^a									
Grup experimental	Ambitii – pre-posttest	Suprasolicitare – pre-posttest	Supraimplicare – pre-posttest	Indiferenta – pre-posttest	Lipsa_dezvoltare – pre-posttest	Plictisea la – pre-posttest	Gratitudine – pre-posttest	Neglijare – pre-posttest	Lipsa_control – pre-posttest
Z	-2,392 ^b	-2,214 ^b	-2,070 ^b	-2,636 ^b	-2,810 ^b	-2,207 ^b	-2,636 ^b	-2,023 ^b	-2,388 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)	,017	,027	,038	,008	,005	,027	,008	,043	,017

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on positive ranks.

Tabelul A 10. 8. Testul Wilcoxon pentru grupul de control la etapa pre și post intervenție

Test Statistics ^a									
Grup de control	Ambitii – pre-posttest	Suprasolicitare – pre-posttest	Supraimplicare – pre-posttest	Indiferenta – pre-posttest	Lipsa_dezvoltare – pre-posttest	Plictisea la – pre-posttest	Gratitudine – pre-posttest	Neglijare – pre-posttest	Lipsa_control – pre-posttest
Z	-2,000 ^b	-1,414 ^b	-1,000 ^b	-2,000 ^b	-1,732 ^b	-1,414 ^b	-1,414 ^b	-1,633 ^b	-1,732 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)	,046	,157	,317	,046	,083	,157	,157	,102	,083

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on positive ranks.

Tabelul A 10.9. Testul Mann-Whitney pentru eșantioane independente (comparație între grupul experimental și cel de control la etapa pre-intervenție după componentele climatului socio-afectiv)

Test Statistics ^a			
Etapă preintervenție (două eșantioane independente)	Climat_componenta_emotional	Climat_componenta_comportamental	Climat_componenta_cognitiv
Mann-Whitney U	36,000	34,000	26,000
Wilcoxon W	81,000	79,000	71,000
Z	-,470	-,615	-1,369
Asymp. Sig. (2-tailed)	,638	,539	,171
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,730 ^b	,605 ^b	,222 ^b

a. Grouping Variable: T Experimental_control_1 masurare

b. Not corrected for ties.

Tabelul A 10.10. Testul Wilcoxon pentru eșantioane perechi (grupul experimental la etapa pre- și post-intervenție după componentele climatului socio-afectiv)

Test Statistics ^a			
Grup experimental Pre- și post-intervenție	Climat_componenta_ emotional	Climat_componenta_comportamental	Climat_componenta_ cognitiv
Z	-1,633 ^b	-0,816 ^b	-1,633 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)	,102	,414	,102

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on negative ranks.

Tabelul A 10.11. Testul Wilcoxon pentru eșantioane perechi (grupul de control la etapa pre- și post-intervenție după componentele climatului socio-afectiv)

Test Statistics ^a			
Grup de control (etapele Pre- și post- intervenție)	Climat_componenta_ emotional	Climat_componenta_ comportamental	Climat_componenta_cognitiv
Z	-,577 ^b	-1,000 ^b	-1,414 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)	,564	,317	,157

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on positive ranks.

Declarația privind asumarea răspunderii

Subsemnata, 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.

Balode Neli

Semnătura



Data

25.09.2019

CURRICULUM VITAE

Nume: Balode

Prenume: Neli

Cetățenia: Republica Moldova

Studii:

- | | |
|-------------------------|--|
| 12.10.2010 – 31.10.2014 | Universitatea Liberă Internațională din Moldova (Chișinău),
specialitatea <i>Psihologie socială</i> . Doctorand |
| 01.10.2008 – 21.06.2010 | Universitatea Liberă Internațională din Moldova (Chișinău),
Specialitatea <i>Consiliere psihologică</i> . Master în Științe
sociale. |
| 01.09.2004 – 17.06.2008 | Современная Гуманитарная Академия (г. Москва).
Специальность <i>Психология</i> . Степень <i>Бакалавра
Психологии</i> . |
| 01.09.1980-20.06.1985 | Universitatea de Stat din Moldova. Facultatea de Economie.
Specialitatea Planificarea Inductiei. |

Stagii:

- | | |
|-------------------------|--|
| 15.04.19 – 20.04.2019 | Programul de mobilitate academică a cadrelor didactice
universitare Easmus+ KA 107, Universitatea Afyon
Kocatepe, Afyonkarahisar, Turcia. Predarea în cadrul
programului de dezvoltare continuă pentru cadre didactice
universitare, Facultatea Științe ale Educației. |
| 13.03.17 – 17.03.2017 | Programul de mobilitate academică a cadrelor didactice
universitare Erasmus+ KA 107, Universitatea Mykolas
Romeris, Vilnius, Lituania, Predarea la cursul de masterat,
Facultatea Asistență Socială. |
| 12.01.2014 – 07.06.2014 | Programul de burse pentru cercetări științifice Carnegie
finanțat de Consiliul Național pentru cercetări din Eurasia și
Europa de Est și Consiliul American pentru Educație
Internațională (Carnegie Research Fellow. Carnegie
Research Fellowship Program of the National Council for
Eurasian and East European Research (NCEEER) in
conjunction with the American Councils for International
Education). Cercetător științific afiliat City University of
New York, York College, Department of Social Sciences,
New York. |
| 01.09.2012 – 28.02.2013 | Programul de studii doctorale Erasmus Mundus. Doctorand
la Universitatea din Pecs, Ungaria, facultatea Științe
Umaniste, catedra Psihologie. |

Domeniile de interes științific: Psihologia educației, psihologia sănătății, psihologia muncii

Participări la foruri științifice (naționale și internaționale):

1. Conferința Științifică Internațională „Integrarea psihologiei și medicinei în sistemul învățământului în sec- XXI». C.D.R. „Armonie” al Direcției Generale Educație, Tineret și Sport, Chișinău, 20 mai, 2011;
2. Conferința Științifică cu participare internațională „Creșterea impactului cercetării și a dezvoltării capacității de inovare”. Universitatea de Stat din Moldova, Chisinau, 21-22 septembrie, 2011;
3. Conferința Științifică Internațională „Asistența Psihologică, Psihopedagogică și Socială ca factor al dezvoltării societății” (ediția II). Universitatea Pedagogică de Stat ”Ion Creangă”, Chișinău, 16 decembrie, 2011;
4. Conferința Internațională “Hidak es parhuzamok a 175 éves közep-Európai és Magyarországi óvóképzés történetében” (“Bridges and parallels between the history of 175 years old Hungarian and the Central European kindergarten teacher training”). Universitatea Pécsi Tudományegyetem Illyés Gyula Kara, Szekszárd, Ungaria, 8-9 noiembrie, 2012;
5. Conferința Științifică Națională „Aspecte psihosociale ale tinerilor delincventi”. Universitatea Pedagogică de Stat ”Ion Creangă”, Chisinau, 5-6 decembrie, 2012;
6. Simpozionul Național ”Kreatikon. Creativitate, Formare, Performanță” (ediția X-a). Universitatea ”Petre Andrei”, Iasi, Romania, 5-6 aprilie, 2013;
7. Conferința științifico-practică în psihologia organizațională și economică «Організаційна та економічна психологія в Україні: сучасні проблеми та перспективи розвитку» (ediția a X-a jubiliară). Інститут психології імені Г.С. Костюка (24-25 martie, 2014, Київ, Ucraina);
8. Congresul Internațional ISIPAR ”Interpersonal Acceptance-Rejection” (ediția V-a). ULIM, Chișinău, 24-27 mai, 2014;
9. Conferința Internațională AlpsAdria (ediția XI-a). Universitatea din Pecs, Ungaria, 18-20 septembrie, 2014;
10. Seminarul Internațional științifico-practic «Психология экономического самоопределения личности и общности» (editia III-a). ULIM, Chisinau, 24 aprilie, 2015;
11. Conferința Internațională ”2nd Central and Eastern European LUMEN Conference, ”Multidimensional education, professional development and ethical values” MEPDEV. Târgoviște, 17-18 noiembrie, 2016;
12. Conferința Internațională ”3rd Central and Eastern European LUMEN International Conference ”New approaches in social and humanistic sciences” (NASHS). ULIM, Chisinau, 8-10 iunie, 2017;
13. Conferința Științifică Internațională ”Structura și dinamica personalității umane în epoca globalizării: perspective psiho-socio-pedagogice”. Universitatea de Stat ”Alecu Russo”, Bălți, 26 mai, 2017.

Lucrări științifice publicate:

1. Balode N. Професиональное выгорание и его влияние на стиль деятельности педагогов. În: Integrarea psihologiei și medicinei în sistemul învățământului în sec- XXI. Materialele conferinței științifice internaționale. Chișinău: 20 mai 2011, p. 251-257.
2. Balode N. Sindromul burnout in activitatea didactică. În: Creșterea impactului cercetării și a dezvoltării capacității de inovare. Materialele conferinței științifice cu participare internațională. Chisinau: , 21-22 septembrie, 2011, p. 183-186.

3. Balode N. Тревожность как фактор профессионального выгорания педагогов. În: Materialele conferinței științifice internaționale „Asistența Psihologică, Psihopedagogică și Socială ca factor al dezvoltării societății”, ediția II, 16 decembrie, 2011, p. 212 -217.
4. Balode N. Impactul sindromului *burnout* al educatorului asupra dezvoltării competenței sociale a prescolarilor. În: Materialele conferinței științifice naționale „Aspecte psihosociale ale tinerilor delincvenți”. Chisinau, 2012. p. 160-169.
5. Balode N. Impactul sindromului *burnout* al învățătorului asupra motivației școlare. În: Materialele simpozionului național Kreatikon, Iasi, Romania, 2013, p. 137-142.
6. Balode N. Burnout syndrome among kindergarten teachers and its effect on the development of social competence of 5-7 year old children. În: Materialele conferinței internaționale “Hidak es parhuzamok a 175 éves közep-Európai és Magyarországi övöképzes történetében”. PTE, Szekszárd, Hungary, 2013. p. 245-252.
7. Balode N. Типология профессионального выгорания учителей. În: Materialele conferinței X jubiliare științifico-practice în psihologia organizațională și economică «Організаційна та економічна психологія в Україні: сучасні проблеми та перспективи розвитку» (24-25 martie, 2014, Київ, Ucraina). p. 72-73
8. Balode N. Teacher *burnout* and perceived psychoemotional climate in organisation (Sindromul *burnout* al profesorului și percepția climatului psihoemoțional în organizație). Abstract. În: Materialele Congresului Internațional ”Interpersonal Acceptance-Rejection”. Chișinău, 2014. p. 18
9. Balode N. Teacher *burnout* and perceived satisfaction of the job related needs”. În: Materialele Conferinței Internaționale ediția 11 AlpsAdria, Universitatea din Pecs, Ungaria. 18-20 septembrie, 2014. ABSTRACTS, Review of Psychology, 2014, v. 21, n. 1, p. 60. <http://mjsec.ffzg.hr/revija.psi/vol%2021%20no%201%202014/special.pdf>.
10. Balode Neli. Teacher *burnout* in the current socio-economical context of the Republic of Moldova (Sindromul *burnout* al profesorului în actualul context socio-economic din Republica Moldova). In: Proceedings of the III International scientific and practical seminar (Materialele seminarului internațional științifico-practic editia III, Chisinau, 24 aprilie, 2015, p. 32-35.
11. Balode N. Inteligența emoțională ca factor predictiv al sindromului *burnout* în activitatea didactică. În: *Psihologie*, Revistă științifico-practică. Chișinău, 2015, nr.1-2, p.3-10.
12. Balode N. Factorii sindromului *burnout* în organizație: necesitatea unei abordări structurate. În: *Psihologie*, Revistă științifico-practică. Chișinău, 2016, nr.1-2, p.3-10.
13. Balode N. Cognitive-behavioural approach in overcoming teacher’s occupational stress and professional *burnout*. Abstract. În: Working papers, 2nd Central and Eastern European LUMEN Conference, MEPDEV (Multidimensional education, professional development and ethical values), Targoviste, 17-18 noiembrie, 2016, p. 329.
14. Rusnac S., Balode N. Manifestarea tipologică a simptomelor *burnout* în activitatea didactică. În: Structura și dinamica personalității umane în epoca globalizării: perspective psiho-socio-pedagogice. Materialele Conferinței Științifice Internaționale. Bălți, 26 mai, 2017, p. 66-75
15. Balode N. Teachers’ resilience to occupational stress and *burnout*. In: Conference Proceedings, 3rd Central and Eastern European LUMEN International Conference, New approaches in social and humanistic sciences (NASHS), 2017, Chisinau <http://lumenpublishing.com/proceedings/published-volumes/lumen-proceedings/nashs2017/>.
16. Balode N. Modalități de sporire a rezilienței la burnout a cadrului didactic școlar. În: *Psihologie, Psihopedagogie Specială și Asistență Socială*, 2019, 2(55), p. 61-70. ISSN 1857-0224.

Cunoașterea limbilor: limba maternă – română; limba rusă – fluent; limba engleză – fluent.

Date de contact de serviciu:

Universitatea Liberă Internațională din Moldova, Facultatea Științe Sociale și ale Educației,
catedra Psihologie și Științe ale Educației.

Chișinău, str. V. Pârcălab 52.

Telefon: +37368340575

e-mail: nelly.balode@gmail.com