

UNIVERSITATEA BABEȘ – BOLYAI
FACULTATEA DE PSIHOLOGIE ȘI ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI

CARMEN HORTENSIA BORA

**EDUCAȚIE RAȚIONAL-EMOTIV
COMPORTAMENTALĂ PENTRU CADRE
DIDACTICE**

- Rezumatul tezei de doctorat -

Conducător științific:

Prof.univ.dr. NICOLAE JURCĂU

CLUJ-NAPOCA

2010

CUPRINS

INTRODUCERE	4
CAPITOLUL I	
TERAPIA RAȚIONAL EMOTIVĂ ȘI COMPORTAMENTALĂ	7
1.1. Origini filosofice și psihologice	7
1.2. Teoria	8
1.2.1. Epistemologia terapiei rațional emotive și comportamentale	8
1.2.2. Cognațiile	10
1.2.3. Emoțiile	13
1.3. Terapia	14
1.4. Validitatea teoriei	15
1.5. Viitorul terapiei rațional emotive și comportamentale	18
CAPITOLUL II	
INTERGRAREA TERAPIEI RAȚIONAL EMOTIVE ȘI COMPORTAMENTALE ÎN MEDIUL ȘCOLAR – EDUCAȚIA RAȚIONAL EMOTIVĂ ȘI COMPORTAMENTALĂ	20
2.1. Consultanța rațional emotivă și comportamentală	20
2.2. Educația rațional emotivă și comportamentală	22
2.2.1. Caracteristici	22
2.2.2. Programe de educație rațional emotivă și comportamentală	26
2.2.3. Cercetări în domeniul educației rațional emotive și comportamentale	29
CAPITOLUL III	
DISTRESUL EMOȚIONAL AL PROFESORILOR	53
3.1. Aspecte ale distresului emoțional al profesorilor	53
3.2. Cognații iraționale specifice cadrelor didactice	62
3.3. Programe de intervenție în distresul emoțional al profesorilor	69
CAPITOLUL IV	
STUDIUL DE VALIDARE A SCALEI DE COGNIȚII IRAȚIONALE PENTRU PROFESORI	77
4.1. Descrierea scalei	77
4.1.1. Administrare și cotare	77
4.1.2. Validitate de conținut	78
4.1.3. Fidelitate	79
4.2. Date pentru populația românească	79
4.2.1. Validitate de conținut	82
4.2.2. Validitate convergentă	89
4.2.3. Fidelitate	90
4.2.3.1. Consistență internă	90
4.2.3.2. Fidelitate test-retest/Stabilitate	90
4.2.4. Etalonul testului	91
4.2.5. Discuții	91
CAPITOLUL V	
FACTORI COGNITIVI IMPLICAȚI ÎN DISTRESUL EMOȚIONAL AL PROFESORILOR	93
5.1. Obiective	94

5.2. Ipoteze	94
5.3. Metoda	94
5.3.1. Participanți	94
5.3.2. Instrumente	94
5.3.3. Procedura	103
5.4. Rezultate și interpretarea lor	104
5.5. Discuții	112
CAPITOLUL VI	
EFICIENȚA UNUI PROGRAM DE EDUCAȚIE RAȚIONAL EMOTIVĂ	
ȘI COMPORTAMENTALĂ PENTRU PROFESORI	115
6.1. Obiective	115
6.2. Ipoteze	115
6.3. Metoda	116
6.3.1. Participanți	116
6.3.2. Instrumente	116
6.3.3. Procedura	124
6.4. Rezultate și interpretarea lor	125
6.4.1. Cognații iraționale	125
6.4.2. Cognații inferențiale – control	130
6.4.3. Cognații inferențiale – stil atribuțional	132
6.4.4. Emoții	140
6.4.5. Comportamente	148
6.5. Discuții	169
CAPITOLUL VII	
CONCLUZII ȘI DISCUȚII FINALE	177
BIBLIOGRAFIE	181
ANEXE	191

Actualitatea și importanța temei abordate

Din perspectiva terapiei rațional emotive și comportamentale distresul emoțional este consecința evaluării (prin intermediul convingerilor iraționale) de către individ a evenimentelor nedorite sau neplăcute cu care se confruntă. Această evaluare are ca și consecințe emoții și comportamente disfuncționale. Potrivit lui Ellis (1962), toate ființele umane, atunci când se confruntă cu evenimente care îi împiedică să-și atingă scopurile sau care contravin valorilor personale, au tendința de a adopta o gândire absolutistă, imperativă (ex. "Trebuie să reușesc și să mi se recunoască meritele"), de a exagera caracterul neplăcut sau greutățile vieții (ex. "Este groaznic de teribil să ai prea mult de lucru și prea puțin timp să poți să-l faci."), de a percepe evenimentele frustrante și/sau discomfortul emoțional ca intolerabile (ex. "Nu pot să suport să fiu criticat(ă) sau ca lumea să aibă o părere proastă despre mine") și de a generaliza valoarea proprie, a celorlalți sau a lumii pe baza unui număr limitat de comportamente sau a unei observații limitate (ex : "Din moment ce nu am avut succes în carieră, sunt un ratat"). În ultimii patruzeci de ani, studiile (Möller, Nortje și Helders, 1998; David, Schnur și Belloiu, 2002; Jones și Trower, 2004; Macavei și Miclea, 2008) au evidențiat validitatea teoriei ce fundamentează terapia rațional emotivă și comportamentală.

Una din aplicațiile acestei forme de terapie o constituie educația rațional emotivă și comportamentală, ele având o filozofie identică cu cea a terapiei. Educația rațional emotivă și comportamentală reprezintă un program de sănătate mentală al cărui scop major este dezvoltarea la elevi a unor deprinderi de gândire rațională și abilitarea lor în utilizarea acestor deprinderi în viața de zi cu zi. Programele elaborate de Knaus (1974), Vernon (1989, 1998) și Bernard (1987) au fost utilizate în școlile de pe întreg mapamondul și și-au dovedit eficiența (Hooper și Layne, 1985; Trip, 2006; Bernard, 2008). Ellis, Vernon, Morris și Wolfe (2006) considerau că viitorul terapiei rațional emotive și comportamentale îl va constitui programele de prevenție din mediul școlar (pentru elevi, pentru cadrele didactice sau chiar pentru părinți). Această perspectivă a constituit una dintre justificările noastre cu privire la alegerea temei de cercetare.

Sănătatea mentală a cadrelor didactice are un impact deosebit în actul educațional. Distresul emoțional al profesorilor conduce la comportamente disfuncționale în raport cu elevii, colegii și activitatea didactică. Consecințele directe a distresului emoțional al profesorilor sunt relațiile disfuncționale cu elevii și colegii, neimplicarea în sarcinile școlare sau extrașcolare, absentismul, tratarea cu superficialitate a sarcinilor de muncă, amânarea. Scopul educației rațional emotive și comportamentale pentru profesori îl constituie modificarea cognițiilor iraționale și implicit modificarea emoțiilor și comportamentelor disfuncționale. Comportamentele profesorilor pot influența în mod negativ comportamentele elevilor. Studiile realizate în acest domeniu sunt foarte puține la număr și au evidențiat specificul cognițiilor iraționale la cadrele didactice, dar și modalități de intervenție. Nucci (2002) a demonstrat eficiența implementării programelor educaționale de acest gen la studenții din

domeniul educațional, în scopul dezvoltării personale și profesionale. Atitudinile autoritare (cerințele absolutiste față de ceilalți, mai specific față de elevi) nu sunt compatibile cu orientarea educației centrate pe elev. Profesorul autoritar este centrat pe controlul elevului, acestuia din urmă neoferindu-i-se libertatea de exprimare, de experimentare a gândirii critice, motiv pentru care am decis abordarea acestei teme. În experiența didactică, de aproape cinci ani, am întâlnit multe cadre didactice care au decis să urmeze cursuri de formare profesională în domeniul Psihologiei sau Psihologiei educației pentru a fi cât mai eficienți în munca lor cu elevii, pentru a face față comportamentelor disruptive ale acestora, dar și pentru a gestiona propriile emoții negative resimțite în viața profesională. Această observație a constituit o altă motivație pentru demararea acestui demers științific.

Lucrarea de față investighează aspectele cognitive ale distresului profesorului din perspectivă rațional emotivă și comportamentală, precum și implementarea unui program de educație rațional emotivă și comportamentală pentru această categorie profesională.

Primele trei capitole vizează fundamentarea teoretică a lucrării. Primul capitol face o scurtă trecere în revistă a principiilor de bază ale terapiei rațional emotive și comportamentale, a modelului teoretic ce stă la baza acestui tip de terapie, validitatea și viitorul acesteia. Al doilea capitol abordează educația rațional emotivă și comportamentală ca și aplicație a acestei forme de terapie în mediul educațional. S-a pornit de la conceptul de consultanță, pentru ca apoi să fie abordate pe larg caracteristicile și principalele programe de educație rațional emotivă și comportamentală, precum și cercetările realizate în acest domeniu. Cel de-al treilea capitol a fost dedicat distresului emoțional al profesorilor, prezentându-se sursele, posibilele cauze și efectele acestuia asupra profesorilor, precum și studiile realizate în acest domeniu.

Capitolul patru cuprinde studiul de validare a Scalei de cogniții iraționale pentru profesori. Studiul de validare cuprinde date despre structura factorială, indicatori ai validității probei, respectiv ai fidelității.

Capitolele cinci și șase cuprind partea de cercetare. Capitolul cinci este dedicat investigării factorilor cognitivi implicați în distresul emoțional al profesorilor, a modului în care aceștia se relaționează. Cercetarea a fost fundamentată pe modelul cognitiv al distresului oferit de Ellis (1962).

Partea cea mai importantă o constituie capitolul șase, care urmărește evaluarea eficienței unui program de educație rațional emotivă pentru profesori. Programul a fost elaborat pe structura propusă de Ann Vernon și vizează conștientizarea legăturii cauzale dintre cognițiile iraționale și distresul emoțional, modificarea cognițiilor iraționale (evaluarea globală a propriei persoane, toleranța scăzută la frustrare și cerința absolutistă față de ceilalți), generarea alternativelor raționale și practicarea acestora și nu în ultimul rând gestionarea consecințelor disfuncționale (emoții și comportamente).

Ultimul capitol, capitolul șapte, este dedicat concluziilor și discuțiilor finale. În acest capitol au fost amintite contribuțiile acestei lucrări, precum și limitele observate și asumate ale demersului nostru.

Terapia rațional emotivă și comportamentală

Începuturile terapiei rațional emotive și comportamentale se regăsesc în anul 1955, când Albert Ellis, un psiholog clinician format în psihanaliză, a fost dezamăgit de progresele foarte mici pe care pacienții săi le făceau. În munca sa a constatat că acești clienți își reveneau mai repede în momentul când făceau schimbări în modul în care gândeau despre ei, despre problemele lor, despre viață și lume, în general. Ellis a concluzionat că terapia ar avea efecte mai rapide dacă s-ar acorda o mai mare atenție cognițiilor clientului. Acesta a fost momentul în care s-au pus bazele terapiei rațional emotive și comportamentale. Modelul terapiei rațional emotive și comportamentale a fost aplicat în diferite domenii, cum ar fi tulburările anxioase și afective ale adulților și copiilor, probleme de cuplu, abuzul de substanță, reducerea absenteismului angajaților, reducerea stresului ocupațional și al stresului cadrelor didactice, consultanța psihologică și terapia de familie (DiGiuseppe și Bernard, 1990).

Terapia rațional emotivă și comportamentală are rădăcini în curentul existențialist. Ellis afirma, la fel ca și ceilalți existențialiști, că oamenii sunt în centrul propriului univers (dar nu al întregului univers) și că au puterea de a alege în ceea ce privește propria emoționalitate. Ideile lui Ellis au fost influențate și de Korzybski, părintele semanticii generale. Această influență transpare din utilizarea metodelor semnatice prin intermediul cărora terapeutul îi ajută pe indivizi să își clarifice semnificația obiectivă a evenimentelor (DiGiuseppe și Bernard, 1990). Și ideea lui Karen Horney (1950) cu privire la „tirania lui trebuie” se reflectă foarte clar în terapia rațional emotivă și comportamentală. Horney susținea că acest mod de gândire are un impact profund în dezvoltarea și menținerea nevrozei, însă nu a subliniat, așa cum a făcut Ellis, natura dogmatică și absolutistă a acestor cogniții. O altă influență din partea psihologilor este ideea lui Alfred Adler cu privire la rolul complexelor de inferioritate în tulburările psihice. Aceasta este premergătoare viziunii lui Ellis cu privire la anxietatea Ego-ului, ce are ca fundament evaluările globale. Un concept central în teoria adleriană este cel al interesului social, concept ce este foarte mult evidențiat și în terapia rațional emotivă și comportamentală.

În general, terapia cognitiv comportamentală consideră problemele psihologice ca fiind răspunsuri dezadaptative învățate, susținute de cogniții disfuncționale. Ellis (1979, apud Dryden și Ellis, 2001) sublinia că oamenii au două tendințe biologice majore: de a gândi irațional, precum și abilitatea și puterea de a schimba acest tip de gândire.

La baza teoriei rațional emotive și comportamentale stau câteva principii (David, 2006): *cogniția este cel mai important determinant al răspunsurilor afectiv-emoționale, cognitive și comportamentale și a unor răspunsuri psihofiziologice; mare parte din psihopatologie este rezultatul cognițiilor disfuncționale și/sau iraționale; cognițiile disfuncționale și/sau iraționale pot fi identificate și schimbate; schimbarea se face prin tehnici cognitive și/sau comportamentale; în abordarea cognitiv-comportamentală, atât teoriile, cât și procedurile/pachetele de intervenție trebuie validate științific.*

Structurile cognitive semnificative din punct de vedere clinic sunt: cognițiile descriptive și inferențiale, cognițiile evaluative și prelucrările inconștiente de informație. Cognițiile descriptive reflectă stimulii în sistemul cognitiv prin propoziții de observație (“Mihai a trecut pe lângă mine și nu m-a salutat”). Cognițiile inferențiale au dublaj lingvistic, pornesc de la descrieri, dar trec dincolo de actul perceptiv („Faptul că Mihai nu m-a salutat înseamnă că este supărat pe mine sau că nu mă mai place”). Ellis afirmă despre ele că pot declanșa puține emoții sau pot să nu declanșeze emoții defel.

Cognițiile evaluative sunt structuri cognitive relaționate cu descrierile și inferențele, au dublaj lingvistic, ele putând fi raționale sau iraționale. Cognițiile evaluative sunt considerate factori de vulnerabilitate generală, fiind implicate în structurile de personalitate ale subiectului și în filosofii lui de viață. Cognițiile raționale sunt logice și coerente, verificabile empiric, formulate ca dorințe sau preferințe, conduc la emoții adaptative și ne ajută să ne atingem scopurile. Cogniția irațională centrală este gândirea inflexibilă, absolutistă, din care derivă alte trei cogniții iraționale generale intermediare: catastrofare, toleranță scăzută la frustrare și evaluarea globală. De cealaltă parte, cognițiile iraționale sunt logic inconsistente, nu pot fi susținute de dovezi, sunt absolutiste și dogmatice, sunt exprimate prin cerințe, nu prin dorințe, conduc la emoții disturbatoare și nu ne ajută să ne atingem scopurile (David, 2006). Cogniția rațională generală centrală este gândirea flexibilă, non-absolutistă, din care derivă apoi celelalte cogniții raționale generale intermediare: non-catastrofarea, toleranța la frustrare și evaluarea contextuală.

Rațional nu înseamnă lipsa emoțiilor. Chiar și atunci când gândim rațional se poate să simțim emoții negative puternice. Distincția dintre consecințele emoționale ale gândirii raționale și iraționale se face în: frecvența, intensitatea și durata emoțiilor negative și nu în absența sau prezența lor. Funcționalitatea/disfuncționalitatea emoțiilor este dată de experiența subiectivă, cognițiile asociate și consecințele lor. Emoțiile negative funcționale (îngrijorare, tristețe, enervare, remușcare, regret, dezamăgire) reflectă prezența unei experiențe subiective negative, a cognițiilor raționale, precum și a unor consecințe comportamentale adaptative. Emoțiile negative disfuncționale (anxietate, depresie, furie, vină, rușine, rănire) indică prezența unei experiențe subiective negative, a cognițiilor iraționale și a consecințelor comportamentale dezadaptative.

Modelul care stă la baza terapiei rațional emotive și comportamentale este modelul ABCDE (Ellis, 1994 apud David, 2006), unde:

- A (activating event) - este evenimentul activator, care de obicei este percepția noastră asupra problemei cu care ne confruntăm. Acesta poate fi de tip “situație externă” (evenimente de viață) sau de tip situație internă (emoții, aspecte psihofiziologice/biologice, comportamente);
- B (beliefs) - reprezintă cognițiile persoanei. Ele se interpun între evenimentul activator și consecințele emoționale, comportamentale sau psihofiziologice. Aceste cogniții mediază modul de percepere și reprezentare a evenimentului activator în mintea individului;

- C (consequences) - reprezintă consecințele procesării cognitive a evenimentului activator. Aceste consecințe pot fi emoționale, comportamentale și/sau psihofiziologice. Ele constituie starea inconfortabilă în care se găsește clientul.

- D (disputing) – reprezintă restructurarea cognițiilor iraționale;

- E (effective) – reprezintă asimilarea unor noi cogniții eficiente, raționale; o nouă filosofie de viață.

Terapia rațional emotivă și comportamentală acordă o atenție deosebită consecințelor emoționale secundare. Deseori oamenii cred că nu ar trebui să fie tulburați sau nu pot să suporte faptul că au tulburarea respectivă. De multe ori ei devin deprimați datorită depresiei de care suferă, sunt furioși din cauza furiei lor și sunt anxioși în legătură cu anxietatea lor. Aceste emoții/consecințe secundare sunt ținta terapiei rațional emotive și comportamentale înainte ca emoțiile/consecințele primare să devină obiectul terapiei.

Restructurarea cognitivă presupune utilizarea unor tehnici specifice prin intermediul cărora individul este ajutat să sesizeze aspectele nerealiste, nonempirice și iraționale ale gândirii lor. Tehnicile utilizate în acest scop sunt: tehnicile logice, care au ca fundament raționalismul (Cum poți argumenta asta?); tehnicile empirice, care presupun verificarea validității gândirii (Pe ce te bazezi când spui asta?); tehnicile pragmatice (În ce fel te ajută să gândești așa?); tehnicile metaforice, care utilizează metafore din literatură, proverbe, cântece, poezii, povestiri, etc. și tehnicile spirituale. Restructurarea cognitivă este apoi urmată de schimbarea cognițiilor iraționale în altele mai raționale.

Terapia rațional emotivă și comportamentală face distincția între problemele practice (a fi respins de ceilalți, eșecul într-o sarcină, etc.) și problemele emoționale. Acestea din urmă constituie ținta primară. Teoria susține că emoțiile disfuncționale vor interfera cu abilitățile individului în realizarea unei sarcini, cu eforturile acestuia de a achiziționa noi deprinderi pentru a-și atinge scopurile, cu capacitatea lui de decizie. Un alt motiv pentru care focalizarea pe problema emoțională este primordială este faptul că oamenii nu vor avea întotdeauna capacitatea și posibilitatea de a schimba evenimentele aversive din viața lor. Focalizarea pe problema practică ar însemna doar abilitarea clienților cu anumite strategii de coping pentru a se confrunța cu sau a schimba anumite evenimente negative, însă nu toate situațiile de viață pot fi schimbate.

Validitatea acestei teorii este susținută de studii empirice, cercetările relevând impactul cognițiilor iraționale asupra distresului emoțional (emoții negative disfuncționale). Möller, Nortje și Helder (1998) au evidențiat legătura dintre cognițiile iraționale (evaluative) și fobia de zbor. Indivizii care manifestă fobie față de zbor verbalizează mai multe gânduri negative, iraționale decât cei fără această frică, anxietatea primilor fiind mult mai intensă. Indivizii care nu manifestă fobie față de zbor, verbalizează mai multe gânduri raționale decât cei cu această fobie. Așadar, distresul emoțional este produs de evaluările pe care individul le face cu privire la situațiile neplăcute cu care se confruntă.

David, Schnur și Belloiu (2002) au investigat contribuția evaluărilor, cognițiilor iraționale și a atribuirilor în producerea distresului emoțional. Autorii au indicat faptul că evaluările explică o mare

parte din variația emoțiilor funcționale (îngrijorare, tristețe, părere de rău și enervare) și disfuncționale (anxietate, depresie, vină și furie). Cognațiile iraționale explică mai bine variația emoțiilor disfuncționale decât a celor funcționale. Atribuirile sunt asociate doar cu emoțiile disfuncționale, ele explicând un procent mai mic din variația acestor emoții în comparație cu evaluările și cognițiile iraționale. Atribuirile contribuie la producerea emoțiilor, doar în prezența evaluărilor sau a cognițiilor iraționale.

În studiul realizat de Jones și Trower (2004), autorii au dorit să evidențieze rolul cognițiilor iraționale în producerea distresului emoțional, mai precis a furiei (emoție negativă disfuncțională), în cazul unor persoane cu un nivel ridicat al acestei emoții. Cognațiile iraționale identificate au fost: catastrofare (3.4%; ex. „Dacă persoana aceea se va manifesta agresiv față de mine, va fi groaznic”), cerințe absolutiste/trebuie (37,3%; ex. „Oamenii nu trebuie să râdă de mine”), evaluarea globală a propriei persoane și a celorlalți (37.3%; ex. „Sunt un ratat și un idiot”) și toleranța scăzută la frustrare (18.6%; ex. „Mă hărțuiește și nu mai suport”). Participanții fac evaluări negative cu privire la propria persoană și cred că și ceilalți îi percep la fel.

Macavei și Miclea (2008) au investigat relația dintre convingerile religioase, cognițiile iraționale și generarea emoțiilor funcționale și disfuncționale, evaluarea globală a propriei persoane fiind asociată cu distresul emoțional

În 2006 nouă dintre membrii Comitetului internațional pentru standarde de formare și recenzie al Institutului Albert Ellis au făcut câteva predicții cu privire la viitorul terapiei rațional emotive și comportamentale după Ellis, acesta exprimându-și opinia în acest sens. Bernard declară că teoria rațional emotivă și comportamentală va rămâne o teorie practică cu privire la problemele emoționale generale și va constitui un program educațional în sănătatea mentală, în special în mediul școlar. O altă arie în care terapia rațional emotivă și comportamentală își va menține contribuția va fi cea legată de toleranța scăzută la frustrare, aceasta fiind una din explicațiile pentru lipsa de progres a clienților în terapie. DiGiuseppe confirmă poziția lui Bernard în ceea ce privește toleranța scăzută la frustrare. Dryden considera că mulți practicieni vor prefera să adere la o formă a terapiei cognitiv comportamentale ce le va oferi un tratament specific pentru o anumită tulburare.

Ellis era încrezător că terapia rațional emotivă și comportamentală va rămâne la fel de eficientă mult timp după dispariția lui. Acesta s-a focalizat pe rolul educațional, preventiv al acestei forme de terapie, considerând că viitorul terapiei rațional emotive și comportamentale se regăsește în programele de prevenție din mediul școlar, materialele cu privire la terapia autoadministrată, grupurile de suport. Aceeași perspectivă o împărtășesc și Vernon, Morris și Wolfe.

Viziunea lui Kassinove nu este la fel de optimistă. El susține că foarte multe tehnici (relaxare, desensibilizare sau trainingul asertiv) validate empiric au fost abandonate de practicieni, deoarece sunt considerate a fi plictisitoare. În măsura în care nu vor fi conduse studii clinice controlate, care să valideze această teorie, este probabil ca viitoarele generații de cadre universitare să nu promoveze

această formă de terapie. Într-o viziune optimistă, autorul consideră că teoria rațional emotivă și comportamentală și unele tehnici aferente acestora vor fi încorporate în teorii viitoare.

Integrarea terapiei rațional emotive și comportamentale în mediul școlar – Educația rațional emotivă și comportamentală

Consultanța psihologică

Consultanța face referire la procesul de colaborare cu părinții, profesorii și personalul administrativ din școală. În cadrul acestui proces, activitățile vizează oferirea de informații privind învățarea și dezvoltarea deprinderilor de interacțiune eficientă, ținta fiind relațiile cu elevii. Ea poate fi inițiată de părinți, profesori, administratori, când aceștia se confruntă cu o a treia parte, care poate fi o clasă perturbatoare, un elev dificil sau alte situații de la școală sau de acasă. Prin intermediul acestui proces, consilierul școlar acționează indirect asupra elevului, lucrând cu profesorii, personalul administrativ sau cu părinții, ei fiind apoi implicați în educarea elevilor (Trip, 2007).

Consultanța rațional emotivă și comportamentală este un proces colaborativ de rezolvare de probleme ce implică un consultant, un profesionist format în domeniul relațiilor umane, sănătății mentale sau a dinamicii organizaționale și un consultat, care este un profesionist, paraprofesionist sau un părinte (Bernard și DiGiuseppe, 2000). Consultantul deține responsabilitatea directă pentru procesul de învățare, managementul și supervizarea unuia sau mai multor indivizi, care se află în situație de risc (probleme de învățare, de adaptare, academice sau legate de muncă).

Teoria și procesul consultanței rațional emotive și comportamentale sunt similare cu cele ale terapiei rațional emotive și comportamentale. Acest tip de consultanță implică o alianță colaborativă între consultat și consultant, scopul acestora fiind reducerea intensității emoțiilor negative extreme. Consultanții îi pot învăța pe consultați să-și identifice și să-și dispute convingerile iraționale, care se presupune că stau la baza unor nivele ridicate de furie, anxietate sau depresie.

Educația rațional emotivă și comportamentală

Caracteristici

Educația rațional emotivă și comportamentală este o extensie a terapiei rațional emotive și comportamentale, terapia însăși fiind un proces educativ. Knaus (2004) vorbește despre educația rațional emotivă și comportamentală ca despre un program de intervenție psihologică pozitiv și preventiv. Vernon (1990) o definește ca o abordare curriculară sistemică în care elevii participă la lecții planificate.

Terapia rațional emotivă și comportamentală a fost aplicată pentru prima dată în școală (în clasa de elevi) în anul 1969. Atunci a fost fondată “Școala Vieții” (The Living School) în cadrul Institutului Albert Ellis din New York. “Școala Vieții” era concepută ca o școală privată ce integra în cadrul ariei

curriculare academice elemente ale terapiei rațional emotive și comportamentale. Pionierii acestei școli au fost 17 elevi, 9 de șase ani și 8 de șapte ani. Activitatea elevilor era dedicată însușirii de cunoștințe, precum și interacțiunii sociale și exprimării personale. Elevilor nu li se acordau note pentru a se elimina competiția și stresul asociat acesteia. Pe lângă activitățile la clasă, copiii participau la ședințe de grup în care fiecare era liber să-și discute problemele cu care se confruntau în acel moment (în familie, cu prietenii etc.) (Popa, 2004). Cei care transmiteau copiilor conceptele terapiei rațional emotive și comportamentale erau profesorii care predau la clasă, nu psihologii sau asistenții sociali.

Educația rațional emotivă și comportamentală are la bază asumția conform căreia este posibil și dezirabil să-i învățăm pe copii cum să se ajute pentru a face față vieții cât mai eficient (Vernon, 2004). Prin intermediul acestui program copiii asimilează deprinderi necesare prevenirii tulburărilor emoționale, mai specific deprinderi de gândire rațională și o concepție sănătoasă despre sine și alții. Educația rațional emotivă și comportamentală nu vizează patologia, ci este un program pozitiv de sănătate mentală (Knaus, 1974).

Conceptele cheie ale educației rațional emotive (Vernon, 1990) sunt: acceptare de sine vs. stimă de sine, cognițiile raționale și iraționale, emoțiile și comportamentele. *Strategiile* implicate de educația rațional emotivă comportamentală sunt (Knaus, 2004): lecțiile structurate, în cadrul cărora sunt prezentate conceptele terapiei rațional emotive și comportamentale; integrarea acestor concepte într-o programă formală; și exerciții de aplicare a acestor concepte în viața reală. *Atmosfera* din cadrul activităților de educație rațional emotivă și comportamentală este una de acceptare, în care elevii sunt încurajați să experimenteze gândirea critică, idei noi și să utilizeze tehnicile de rezolvare a problemelor personale sau comportamente noi. Ellis a promovat ideea acceptării necondiționate. Cu toate că profesorul sau consilierul pot fi toleranți, Ellis crede că elevii nu au nevoie să primească din partea celorlalți ceea ce își pot oferi singuri, capacitatea de a se accepta necondiționat (Knaus, 2006). *Lecțiile* de educație rațional emotivă și comportamentală urmează o structură clară (Vernon, 1990): obiective, activitate stimul, discuții (întrebări de conținut și de personalizare) și sugestiile pentru lider.

Metodele didactice folosite de către autorii programelor de educație rațional emotivă comportamentală ar fi: lectura, jocul de rol, înregistrări audio-vizuale, discuții pe grupuri mici. Knaus (2006) susține că o secvență de educație rațional emotivă cuprinde activități ce abordează teme precum: examinarea naturii emoțiilor, explorarea surselor emoțiilor și măsurarea intensității emoțiilor, legătura dintre situații, gânduri, emoții și comportamente, recunoașterea și disputarea evaluării globale a propriei persoane, construirea unui concept de sine puternic, înțelegerea funcției învățării și a greșelilor, separarea asumpțiilor de opinii și fapte, cerințele absolutiste și catastrofarea. Pot fi abordate și teme speciale precum: responsabilitatea, rolurile și regulile, perspectiva asupra lucrurilor, etichetarea, discriminarea, toleranța diferențelor, etc.

Programe de educație rațional emotivă și comportamentală

Primul program de educație rațional emotivă a fost dezvoltat de **Knaus (1974)** și a fost publicat sub denumirea *Educație rațional emotivă: Un manual pentru profesorii din școala elementară* (Rational Emotive Education: A Manual for Elementary School Teachers). Knaus susține ideea integrării conceptelor rațional emotive în cadrul lecțiilor dedicate diferitelor discipline. În cadrul orelor de matematică, elevii învață despre probabilități, acesta fiind un moment oportun pentru a face distincția dintre posibilități și probabilități. Educația rațional emotivă și comportamentală include activități care îi ajută pe elevi să învețe despre emoții, să diferențieze faptele de asumții, să dispute gândurile ce contribuie la apariția emoțiilor negative și disfuncționale, să accepte imperfecțiunea, să tolereze disconfortul, să își îmbunătățească abilitățile interpersonale și să înțeleagă mai bine stereotipurile cu privire la rolurile de gen (Knaus, 2004).

Ann Vernon a elaborat două programe: *Dezvoltarea inteligenței emoționale. Educație rațional emotivă și comportamentală* (2006) - titlul original - Thinking, Feeling, Behaving – 1989 (tradus și adaptat în limba română de Opre, David, Baltag și Vaida, 2006) și *Programul Pașaport pentru succes în Dezvoltarea Emoțională, Socială și Cognitivă și Personală a copiilor/adolescenților din clasele I-VI-VII-IX-XII* (2008) - titlul original - The Passport Programme. A Journey through Emotional, Social, Cognitive and Self-Development. Grades 1-5/6-8/9-12 - 1998 (traducere Igna și Sucală). Acestea oferă educatorilor, consilierilor, psihologilor școlari și asistenților sociali un curriculum comprehensiv pe care-l pot folosi pentru a-i ajuta pe copii și adolescenți să dobândească concepte de sănătate mentală. Temele abordate vizează: Acceptarea de sine, Emoții, Cogniții și comportamente, Rezolvarea problemelor și luarea deciziilor și Relații interpersonale (Vernon, 2006). Activitățile au fost dezvoltate în funcție de nivelul de dezvoltare a elevilor și de problemele specifice ce pot să apară la un anumit nivel de dezvoltare. Aplicarea conceptelor terapiei rațional emotive și comportamentale în mediul școlar este susținut de faptul că această formă de terapie este una educativă, scopul ei fiind să ofere oamenilor concepte de sănătate mentală.

Educația You Can Do It! este fondată de **Michael Bernard (1987)** și este un sistem ce își propune să ajute toți elevii să-și dezvolte starea de bine școlară, socială, emoțională și comportamentală. Programul este unic prin faptul că îmbină latura școlară cu cea emoțională și socială (Trip, 2007).

Bernard (2004) susține că pentru a atinge starea de bine socială, emoțională și comportamentală copiii au nevoie de *4 Temelii* (Foundations): încredere, persistență, organizare și socializare. Cercetările sale și ale colaboratorilor săi arată că aceste patru temelii sunt susținute de *11 deprinderi* pozitive ale minții: acceptare de sine, asumarea riscului, independență, optimism, toleranță la frustrare, stabilirea scopurilor, managementul timpului, toleranță față de ceilalți, capacități de rezolvare de probleme și toleranța limitelor, regulilor. Aceste deprinderi formează "*Setul mental pozitiv*" ("Positive Mindset"). Programul este susținut experimental, fiind aplicat cu succes în școlile din Australia, SUA și Anglia. Sunt de asemenea evidențiate *4 Blocanți* (Blockers) ce conduc la insatisfacție, eșec și disconfort

psihologic: stimă de sine scăzută–anxietate, evitarea generală a muncii, dezorganizare generală, rebeliune-furie. Acești blocați sunt susținuți de 11 deprinderi negative ale minții: autodeprecieri, perfecționism, nevoia de aprobare, pesimism, toleranță scăzută la frustrare, locusul controlului extern pentru învățare, orientare slabă spre scopuri, management deficitar al timpului, intoleranță față de ceilalți, rezolvare impulsivă de probleme, intoleranța limitelor. Acestea formează “Setul mental negativ” (“Negative Mindset”). Încă din anii ‘80, Bernard atrăgea atenția asupra faptului că dezvoltarea deprinderilor pozitive ale minții ar trebui să stea la baza oricărui sistem de educație.

Educația *You Can Do It!* are trei componente: programe de dezvoltare a elevilor, predarea și învățarea în clasă (se adresează profesorilor) și educația părinților.

Cercetări realizate în domeniul educației rațional emotive și comportamentale

Educația rațional emotivă și comportamentală a intrat în sfera preocupărilor specialiștilor, chiar dacă cercetarea în domeniu nu a fost la fel de prolifică în comparație cu terapia rațional emotivă și comportamentală. Studiile existente vizează eficiența acestor programe.

Primele cercetări în educația rațional emotivă și comportamentală sunt realizate de către Ellis (1971, apud Trip, 2007), care publică un articol în “*Educational Technology*”, intitulat “Un experiment în educația emoțională” (*An experiment in emotional education*). În 1972 publică alte două articole – “Educație emoțională în clasă: Școala Vieții” (*Emotional Education in the Classroom: The Living School*) și “Contribuții ale psihoterapiei în psihologia școlară ” (*The contribution of psychotherapy to school psychology*). În primul articol descrie aplicațiile terapiei rațional emotive în educație. În al doilea articol prezintă șase dintre metodele folosite în educația rațional emotivă în cadrul proiectului “*Living School*”. În 1973 (apud Watter, 1988) apare un alt articol al lui Ellis “Educația emoțională la Școala Vieții” (*Emotional education at The Living School*) publicat în cartea “*Consilierea copiilor în grupuri*” (*Counseling children in groups*), editată de Ohlsen.

Studiile au evidențiat eficiența educației rațional emotive și comportamentale în comparație cu un lot de control (Omizo, Cubberly și Omizo, 1985; Patton, 1985; Hooper și Layne, 1985) sau în comparație cu programe de sănătate mentală alternative sau lot placebo și lot de control. Participarea la programele de educație rațional emotivă și comportamentală a evidențiat modificări în ceea ce privește iraționalitatea sau cognițiile inferențiale (Hooper și Layne, 1985; Wilde, 1996; Popa, 2004), iraționalitatea și problemele emoționale (DiGiuseppe și Kassinove, 1976; Miller și Kassinove, 1978; Leaf, Gross, Todres, Marcus și Bradford, 1986; Morris, 1993; Bernard, 2008), performanțele academice, absenteismul și comportamentul disruptiv (Block, 1978), locusul controlului și conceptul de sine (Omizio, Cubberly și Omizio, 1985; Laconte, Shaw și Dunn, 1993), stima de sine, distresul emoțional, depresia și satisfacția în viață (Leaf, Krauss, Dantzig și Arlington, 1992), iraționalitatea, cognițiile inferențiale, problemele emoționale și comportamentele disfuncționale (Trip, 2007).

Hajzler și Bernard (1991) trec în revistă 21 de studii pentru a determina eficiența educației rațional emotive și comportamentale pentru diverse populații de elevi (nonclinici, tulburări de învățare,

stimă de sine scăzută, anxioși, absentism). Concluziile la care au ajuns sunt: 1) iraționalitatea descrește în 88% din studii; 2) locusul controlului se internalizează pentru 71% din cazuri, în deosebi în cele în care subiecții erau elevi cu tulburări de învățare; 3) anxietatea descrește în 80% din studii; 4) creșterea stimei de sine și declinul problemelor comportamentale în 50% din cazuri.

Trip (2007) a realizat o metaanaliză cantitativă a studiilor cu privire la eficiența programelor de educație rațional emotivă și comportamentală. Studiile au fost selectate din bazele de date Eric, Ebsco și PsychInfo și cuprind cercetări din 1970 până în 2006. Criteriile de includere a studiilor în metaanaliză au fost: a) studiul să fie publicat într-o revistă de specialitate; b) cel puțin un grup să fie implicat într-un program de educație rațional emotivă și comportamentală și să fie descris programul; c) studiul să ofere comparații pretest-posttest sau comparații ale grupului experimental de educație rațional emotivă și comportamentală cu grupul de control, placebo sau altă intervenție; d) studiul să prezinte date statistice care să permită calcularea mărimii efectului; e) să precizeze numărul subiecților implicați în fiecare grup (educație rațional emotivă și comportamentală, control, placebo, altă intervenție). Rezultatele susțin eficiența educației rațional emotive și comportamentale. Programele de educație rațional emotivă și comportamentală au ca efect modificarea cognițiilor iraționale și a comportamentelor dezadaptative. În ceea ce privește emoțiile, efectul este mediu, însă variază în funcție de emoție. Efectul cel mai puternic este înregistrat în diminuarea îngrijorării ca emoție negativă funcțională, urmată de emoționalitatea relaționată de anxietatea de testare, furie și anxietate.

Au existat și opinii critice cu privire la eficiența educației rațional emotive și comportamentale. Gossette și O'Brien (1993) sunt foarte critici la adresa educației rațional emotive. În studiul lor au ales 33 de disertații nepublicate și patru publicate ce compară educația rațional emotivă și comportamentală pentru copii cu alte condiții: listă de așteptare, placebo, alt tratament. Au fost eliminate acele programe de educație rațional emotivă ce încorporează elemente din alte intervenții (Beck, Goldfried, Mahoney, Meichenbaum, întăriri comportamentale). În aceste 33 de cercetări s-au realizat 278 de comparații ale educației rațional emotive cu lista de așteptare (88), placebo (113) sau alte tratamente (77). Din cele 278 de comparații, numai 70 (25%) susțin eficiența educației rațional emotive și comportamentale. Aceasta a fost mai eficientă decât lista de așteptare 32%, placebo 21% și alte tratamente 23%.

Pentru copiii cu probleme, educația rațional emotivă a fost eficientă doar în proporție de 2% (doar una din cele 41 de comparații) dacă se iau în considerare toate condițiile. Pentru copiii normali educația rațional emotivă a fost favorizantă în proporție de 29% (69 din 237 de comparații). Autorii au evidențiat că aceasta a fost mai eficientă cu 39% decât lista de așteptare, cu 26% decât placebo și cu 23% în comparație cu alte tratamente.

Un număr de 11 disertații ce conțin 83 de comparații (29%) nu au susținut nici un efect al educației rațional emotive. 53% susțin efecte asupra cognițiilor iraționale: 12 din 20 comparativ cu lista de așteptare, 7 din 19 cu placebo, 9 din 16 cu altele. Un impact tot mai scăzut a fost relevat asupra neuroticismului - 43% (3 din 5 comparativ cu lista de așteptare, 1 din 4 cu placebo, 2 din 5 cu altele);

anxietății - 25% (4 din 13 comparativ cu lista de așteptare, 2 din 12 cu placebo, 11 din 44 cu altele); comportamentului - 17% (4 din 18 comparativ cu lista de așteptare, 5 din 32 cu placebo, 3 din 20 cu altele; stimei de sine - 14 % (3 din 6 comparativ cu lista de așteptare, 3 din 25 cu placebo, 2 din 11 cu altele) și locusului controlului - 9% (0 din 13 comparativ cu lista de așteptare, 1 din 5 cu placebo, 0 din 3 cu altele).

Autorii susțin că o posibilă sursă a impactului scăzut al educației rațional emotive și comportamentale o constituie principiul de bază al modelului. Dacă tratamentul ar fi eficient, cognițiile iraționale ar trebui să dispară, să fie înlocuite cu cogniții raționale. Programele de educație rațional emotivă și comportamentală sunt o replică a conținutului verbal al măsurătorilor utilizate pentru cognițiile iraționale (Idea Inventory / Inventarul Ideilor - Kassino, Crisci și Tiegerman, 1977; The Children's Survey of Rational Beliefs / Scala de cogniții raționale pentru copii - Knaus, 1974; Rational Behavior Inventory / Inventarul comportamentelor raționale – Storkey și Whiteman, 1977).

Distresul emoțional al profesorilor

Aspecte ale distresului emoțional al profesorilor

Lazarus și Folkman (1984) defineau stresul ca o interacțiune particulară între individ și mediu. Această interacțiune este percepută sau evaluată de acesta ca depășind resursele de care dispune și care îi perturbă rutina zilnică. Conform autorilor, atunci când un individ se confruntă cu o situație neplăcută acesta se angajează într-un proces de evaluare primară, evenimentul fiind perceput stresant sau nu în funcție de individ sau chiar de situația în sine. În faza următoare, persoana se va angaja într-un proces de evaluare secundară (evaluare cognitivă) ce presupune aprecierea resurselor personale sau de mediu de care dispune, pentru a se confrunta cu evenimentul stresant. Aceste două tipuri de evaluări sunt dependente de caracteristicile individului. Strategiile de coping utilizate de persoanele care se confruntă cu un eveniment stresant sunt: strategiile de coping focalizate pe problemă (confruntarea și rezolvarea de probleme) și strategiile de coping focalizate pe emoții (reevaluări pozitive, comparații sau evitarea, minimalizarea și distanțarea). Indivizii recurg la una din cele două modalități în funcție de felul în care percep situația (dacă poate sau nu să fie schimbată).

Stresul profesorilor a fost definit ca un răspuns sau un afect negativ acompaniat de schimbări psihologice cu potențial disfuncțional. Acestea rezultă din aspecte ale profesiei și este mediat de percepția conform căreia cerințele profesiei reprezintă o amenințare și de mecanismele de coping utilizate pentru a reduce amenințarea (Kyriacou și Sutcliffe, 1978). Prima dată identificat ca o problemă în anii 1930 (Hicks, 1933), stresul profesorilor continuă să constituie și azi o dificultate pentru cadrele didactice, elevii sau mediul profesional. Distresul emoțional poate afecta satisfacția în muncă, eficiența profesorilor în activitatea didactică, relațiile lor cu elevii și școala, starea de bine a acestora sau a

famiilor acestora sau școala ca și organizație. Un nivel ridicat al stresului la profesori poate fi manifestat prin frustrare, agresivitate, anxietate, comportamente de evitare, absenteism. Creativitatea acestora, abilitatea lor de a gestiona problemele clasei, precum și implementarea metodelor educative sunt influențate în sens negativ.

Cercetările în domeniul distresului emoțional al profesorilor au avut ca scop identificarea stresorilor cu care se confruntă profesorii, a caracteristicilor individuale ce contribuie la declanșarea stresului, precum și a strategiilor de coping asociate cu stresul profesorilor. O altă direcție de cercetare o constituie elaborarea și verificarea eficienței programelor de intervenție.

Conform modelului ABC (terapia rațional emotivă și comportamentală), sursele distresului emoțional (stresorii) reprezintă evenimentul activator (A). Turk, Meeks și Turk (1982) au examinat 49 de studii cu privire la cauzele stresului la profesori și au identificat șapte categorii de stresori. În ordinea impactului asupra stresului la profesori acestea includ: (a) mediul școlar sărac; (b) indisciplina elevilor; (c) condiții de muncă inadecvate; (d) problemele personale; (e) relațiile cu părinții; (f) presiunea timpului și (g) pregătirea inadecvată. Mediul școlar sărac, identificat a fi cel mai important stresor, vizează relațiile superficiale dintre profesori și administrația școlii, conflictele cu părinții, relațiile proaste cu colegii, lipsa suportului public pentru școli, apatia elevilor, insecuritatea postului și conflictul de rol. Bernard (1990) a identificat patru mari domenii din viața profesională a cadrelor didactice care ar putea activa cognițiile iraționale, contribuind astfel la producerea distresului emoțional: evaluarea publică a profesorilor de către elevi, părinți, colegi și personalul administrativ; copiii răzvrățiți, cei cu nevoi speciale, colegii incompetenți, negativiști și non-suportivi și administratorii incompetenți, neglijenți și neinformați; departamentele care fac evaluări, elaborează standarde de predare și învățare, precum și condițiile de muncă. Tuettemann și Punch (1993) vorbesc despre cinci stresori, care activează distresul: lipsa sau accesul dificil la resursele materiale, comportamentul indisciplinat al elevilor, măsura în care așteptările societății față de profesori sunt percepute a fi ridicate, orele suplimentare dedicate realizării sarcinilor legate de școală și volumul de muncă ridicat. În 2001, Kyriacou realizează o analiză a cercetărilor din această direcție. Principalele surse de stres identificate de cercetările anterioare sunt: elevii nemotivați, menținerea disciplinei în clasă, presiunea timpului și sarcinile școlare și extrașcolare, adaptarea la schimbările din sistemul de învățământ, evaluările făcute de ceilalți, problemele cu colegii, stima de sine și statusul, administrația școlii, conflictul de rol și ambiguitatea rolului, condițiile de muncă inadecvate.

Însă, toate aceste surse de stres sunt unice pentru fiecare profesor în parte, iar intensitatea distresului emoțional va depinde de interacțiunea complexă dintre personalitatea, valorile și abilitățile profesorilor și situațiile specifice cu care se vor confrunta. Harris, Halpin și Halpin (1985) au evidențiat faptul că ideologia profesorilor reprezintă un factor important în declanșarea stresului. Ei au analizat legătura dintre orientarea către controlul elevilor, 5 dimensiuni ale stresului profesorilor, sex și vârstă. Rezultatele au evidențiat asocierea dintre atitudinile autoritare (orientarea către controlul elevilor) și

nivele ridicate ale stresului. Profesorii mai în vârstă au raportat nivele mai ridicate ale stresului. De asemenea, bărbații au obținut scoruri mult mai ridicate în ceea ce privește atitudinile autoritare decât femeile. Profesorii cu atitudini autoritare experimentează nivele ridicate ale stresului în ceea ce privește activitatea efectivă la clasă. Acest factor măsoară nivelul stresului asociat cu prezența în clasă a elevilor care vorbesc mult, observațiile făcute elevilor, planificarea și organizarea activităților de învățare pentru o mare varietate de abilități, senzația că elevii nu răspund în mod adecvat la materia predată și sentimentul de a nu avea control asupra elevilor. Soh (1986) a evidențiat legătura dintre locusul controlului și stres, profesorii cu un locus intern al controlului manifestând nivele mai scăzute ale stresului provenit din comportamentele elevilor și stresul evaluat global. Tuettemann și Punch (1993) au evidențiat faptul că măsura în care profesorii se percep a fi competenți (măsura în care fac sa nu evaluări cu privire la propria persoană în funcție de performanțe), suportul din partea colegilor, autonomia și recunoașterea reprezintă factori importanți în ameliorarea sau prevenția distresului. Într-un studiu meta-analitic, Montgomery și Rupp (2005) au analizat 65 de studii ce investigau mecanismele de coping, răspunsurile emoționale, burnout-ul, caracteristicile de personalitate și factorii de mediu implicați în stresul profesorilor. Autorii susțin că declanșarea stresului este mediată de trăsăturile de personalitate, reacțiile emoționale fiind moderat relaționate cu acestea.

Cercetările care au investigat strategiile de coping utilizate de profesori în reducerea stresului didactic au relevat faptul că dezangajarea, suprimarea activităților competitive și angajarea în strategii pasive de coping (evitarea, consumul de alcool, etc.) conduc la intensificarea stresului, iar planificarea activă și angajarea în strategii active de coping (schimbarea perspectivei, calmarea, exercițiile de relaxare, etc.) contribuie la ameliorarea stresului (Griffith, Steptoe și Cropley, 1999; Montgomery și Rupp, 2005). Kyriacou (2001) precizează că strategiile de coping utilizate de profesorii în a face față stresului sunt: evitarea confruntărilor, relaxarea după programul de muncă, controlul emoțiilor, alocarea de timp pentru sarcini particulare, discutarea problemelor și exprimarea emoțiilor, un stil de viață sănătos, planificarea și stabilirea priorităților și recunoașterea propriilor limite.

Cogniții iraționale specifice cadrelor didactice

Conform teoriei rațional emotive și comportamentale, distresul emoțional este o consecință a evaluărilor pe care individul le realizează în privința evenimentelor cu care se confruntă. Aceste evaluări sunt realizate prin intermediul cognițiilor iraționale (evaluative). În ultimele două decenii, distresul emoțional al profesorilor a fost conceptualizat și studiat în concordanță cu principiile teoriei rațional emotive și comportamentale. Cercetările în domeniu au analizat legătura dintre cognițiile iraționale ale profesorilor și distresul emoțional (Bernard, Joyce și Rosewarne, 1983; Forman, 1990), precum și intervențiile cognitiv-comportamentale menite să reducă distresul profesorilor (Bernard, 1990; Forman, 1990). Studiile au evidențiat legătura semnificativă dintre cognițiile iraționale și nivelul de stres al profesorilor (Moracco și McFadden, 1981; Kyriacou, 1987; Zingler și Anderson, 1990).

Bernard și Joyce (1984) au trecut în revistă cognițiile iraționale majore ale profesorilor ce contribuie la stresul didactic:

1. Trebuie să primesc în mod constant aprobarea studenților, profesorilor, administrației, părinților.
2. Evenimentele din clasă trebuie să se desfășoare exact așa cum doresc eu să se desfășoare.
3. Școlile trebuie să fie drepte.
4. Elevii nu trebuie să fie frustrați.
5. Oamenii care nu se comportă corect trebuie să primească o pedeapsă severă
6. Nu ar trebui să existe nici un fel de discomfort sau frustrare la școală.
7. Profesorii întotdeauna au nevoie de foarte mult ajutor din partea celorlalți pentru a rezolva problemele legate de școală.
8. Cei care nu se descurcă bine la școală nu sunt valoroși.
9. Elevii cu un istoric de probleme comportamentale și de învățare vor avea întotdeauna probleme.
10. Elevii sau alți profesori mă pot face să mă simt prost.
11. Nu suport să văd copii care au o viața de familie nefericită.
12. Trebuie să am control total asupra clasei tot timpul.
13. Trebuie să găsesc soluția perfectă pentru toate problemele.
14. Când copiii au probleme, vina e a părinților.
15. Trebuie să fiu un profesor perfect și să nu fac niciodată greșeli.
16. E mai ușor să eviți problemele de la școală decât să le faci față.

Recent, cercetătorii au început să investigheze o serie de caracteristici de personalitate sau psihologice ale profesorilor, ce determină o anumită predispoziție și/sau contribuie la un grad și mai ridicat de stres în reacția la evenimente externe stresante. Variabilele psihologice ce au evidențiat o corelație pozitivă cu stresul didactic includ nevroza și introversiunea, autoeficacitatea scăzută, o percepție slabă a propriei competențe, lipsa încrederii în sine, un concept de sine profesional scăzut, lipsa de îndrăzneală, locus-ul de control extern, stilul cognitiv analitic (Forman, 1985). În acest sens, formarea unei reprezentări profesionale realiste este considerată o cale de dezvoltare a aptitudinii didactice (Jurcău, 1980).

Bernard (1990) susține că stresul ridicat este favorizat de tendința profesorilor de a fi personal afectați de evenimentele negative care au loc la școală și de a exagera caracterul neplăcut al presiunii timpului și al volumului mare de lucru. Rezultatele studiilor sale (1988, 1990) au evidențiat legătura dintre iraționalitate și stresul didactic, mai specific asocieri între evaluarea globală a propriei persoane și stresul datorat problemelor de învățare ale elevilor (0.30), autoritarism și stresul cauzat de problemele de disciplină la nivelul clasei (0.33), cerința pentru dreptate și stresul cauzat de problemele cu administrația școlii (0.43), precum și între toleranța scăzută la frustrare și stresul cauzat de volumul de muncă și lipsa timpului necesar realizării acesteia (0.50). Autorul a constatat diferențe semnificative

între bărbați și femei în ceea ce privește cognițiile, femeile afișând mai intens cerința pentru dreptate, iar bărbații atitudinile autoritare.

Wilde (1996) afirmă că iraționalitatea cadrelor didactice se focalizează pe evaluarea globală a propriei persoane („Sunt groaznic”), cerințele absolutiste („Copiii trebuie să fie diferiți, mai ascultători”) și catastrofare („Lucrurile sunt groaznice”). Mulți profesori cred că trebuie să aibă control total asupra clasei la care predau, altfel nu sunt profesori buni. În plus, unii asociază valoarea lor ca și persoană cu performanța lor ca și profesor, ceea ce îi va conduce și mai mult către distress emoțional: „Trebuie să fiu perfect tot timpul”, „Dacă eșuez ca și profesor, eșuez în viață”, „Trebuie să am respectul elevilor”, „Dacă lucrurile nu merg bine este vina mea și asta arată cât de lipsit de valoare sunt”, „Dacă directorul ar ști ce se întâmplă în clasă, aș fi concediat”. Profesorii care au tendința de a se înfuria și a fi ostili sunt acei profesori care manifestă cerințe absolutiste față de elevi: „Elevii nu au nici un drept să se comporte așa”, „Elevii ar trebui să fie mai respectuoși”, „Nu ar trebui să fiu provocat”, „Elevii care se comportă inadecvat sunt răi”. Dificultățile legate de anxietatea profesorilor sunt determinate de perspectiva catastrofală pe care o au profesorii asupra evenimentelor: „Felul în care se comportă elevii este îngrozitor”, „Este foarte greu să fac asta”, „Este groaznic atunci când elevii nu vor să facă ceea ce le spun”, „Felul în care ne tratează directorul este oribil”, „Nu suport elevii aceștia”.

Bermejo-Toro și Prieto Ursua (2006) au subliniat legătura dintre cognițiile iraționale și epuizarea emoțională, somatizare, depresie și într-o măsură mai mică legătura cu anxietatea. Toleranța scăzută la frustrare are un rol important în apariția distressului. Această cogniție este legată de stresul legat de rol, epuizarea emoțională și într-o mai mică măsură de scorurile la variabilele de depersonalizare, anxietate și depresie. Evaluarea globală a propriei persoane a evidențiat cea mai scăzută corelație cu dimensiunile distressului. În ceea ce privește atitudinile față de administrația școlii, acestea sunt legate de stresul legat de rol, burnout și epuizarea emoțională, depresia și absenteismul. În final, autoritarismul față de elevi este legat de sindromul burnout, sensibilitatea interpersonală, ideea paranoidă, scorul global de distress și absenteismul.

Trip, Bora, Chereji și Decsei-Radu (2009), într-un studiu realizat în cadrul proiectului CNCSIS – PNII Idei 688 (contract nr. 962/2009), au urmărit obținerea de informații cu privire la actele indiscipline, aspectele problematice ale relației profesor – elev, nemulțumirile elevilor vis-a-vis de comportamentele profesorilor și școală. În acest scop au fost realizate interviuri cu elevi și cadre didactice cu privire la “ceea ce este de nesuportat în legătură cu școala”. Rezultatele au indicat prezența intoleranței profesorilor față de: *comportamentele inadecvate, agresive ale elevilor (40%)* - Nu suport aroganța unor elevi, Nu suport ca elevii să vorbească neîntrebați în timpul orei, etc.; *toleranța scăzută față de modul de organizare în sistemul de învățământ (22%)*, - Nu suport amestecul politicului în școală, Nu suport dezorganizarea din sistemul de învățământ etc.; *intoleranța față de lipsa de interes a elevilor vis-a-vis de învățatură (13%)* - Nu suport dezinteresul elevilor față de școală, Nu pot suporta copiatul etc.; *toleranța scăzută față de modul de implicare a părinților în educarea propriilor copii*

(10%) - Nu suport faptul ca părinții dau vina pe profesori pentru comportamentul elevilor, Nu suport părinții care nu sunt preocupați de educația elevilor etc.; *intoleranța față de comportamentul colegilor* (10%) - Nu suport amenințările și presiunile de sus, Nu suport lipsa de profesionalism a unor cadre didactice, etc.; *toleranța scăzută cu privire la regulamentul școlii și comunicarea în școală* (0,5%) – Nu suport lipsa comunicării în școală, Nu suport să mi se dicteze de sus.

Programe de intervenție în distresul emoțional al profesorilor

Cu toate că terapia rațional emotivă și comportamentală oferă un cadru conceptual coerent pentru a-i ajuta pe profesori să facă față stresului legat de indisciplina elevilor, există foarte puține studii care utilizează terapia rațional emotivă și comportamentală sau educația rațional emotivă și comportamentală în reducerea stresului, modificarea cognițiilor iraționale, a emoțiilor și comportamentelor disfuncționale ale profesorilor. Majoritatea studiilor dedicate reducerii distresului emoțional al profesorilor sunt centrate pe paradigma inoculării stresului a lui Meichenbaum (1985). Programele de sorginte cognitiv-comportamentală se focalizează asupra cognițiilor iraționale (Forman și Forman, 1980; Cecil și Forman, 1988; Jesus și Conboy, 2001). Rezultatele acestor studii au evidențiat o scădere a iraționalității și distresului profesorilor, însă nu au apărut modificări în comportamentul manifestat în clasă (laudă, critică). O altă categorie de studii vizează programele ce urmăresc gestionarea stresorilor (Reglin și Reitzammer, 1998; Nagel și Brown, 2003).

Forman și Forman (1980, apud Wilde 1992) au propus o structură posibilă pentru programele de intervenție: 1. Cum funcționează emoțiile; 2. Identificarea gândurilor/cognițiilor; 3. Definirea raționalului; 4. Identificarea și disputarea cognițiilor iraționale; 5. Cum să faci față furiei; 6. Cum să faci față fricii și anxietății; 7. Cum să faci față vinovăției; 8. Construirea unor noi modalități de gândire.

În 1983 (apud Forman 1990), Forman a inclus aceste tehnici într-un program mai amplu de inoculare a stresului pentru profesori. Acesta constă în trei faze: a) o fază educativă, în cadrul căreia profesorilor li se oferă un cadru conceptual de înțelegere a stresului (definire, cauze și efecte); b) o fază de achiziție, de-a lungul căreia sunt învățate o serie de strategii de coping cognitive și comportamentale (relaxare și restructurare cognitivă); și c) o fază aplicativă, în cadrul căreia profesorii au posibilitatea de a practica toate abilitățile dobândite (exerciții aplicative).

Reglin și Reitzammer (1998) au elaborat un Plan pentru ameliorarea stresului profesorilor (A Plan for Ameliorating Stress in Teachers). Planul cuprinde cinci pași: 1. familiarizarea participanților cu semnele/simptomele stresului; 2. familiarizarea participanților cu propria vulnerabilitate la stres; 3. familiarizarea participanților cu potențialele evenimente stresante din viața lor; 4. asistarea participanților în elaborarea unui plan personalizat de managementul stresului; 5. asistarea participanților în elaborarea unui plan de gestionare a amănării.

Programul elaborat de Jesus și Conboy (2001) a vizat dezvoltarea unor abilități specifice pentru prevenirea sau ameliorarea distresului emoțional. Programul a fost structurat în 10 activități: Introducere în program și crearea unui climat favorabil; Simptomele și factorii stresului profesional

(analiza factorilor ce conduc la stres și a simptomelor asociate; distincția dintre eustres și distres); Strategii de coping; Cognații iraționale (identificarea și modificarea cognațiilor iraționale, utilizând terapia rațional emotivă și comportamentală); Exerciții de relaxare (prezentarea și practicarea relaxării musculare, relaxării prin imaginație, exerciții de respirație); Managementul timpului și munca în echipă (exerciții focalizate pe creativitatea de grup și brainstorming, rezolvarea de probleme și luarea de decizii); Asertivitate (dezvoltarea abilităților de comunicare și a deprinderilor verbale și non verbale ale asertivității); Managementul clasei (strategii pentru îmbunătățirea relațiilor din clasă și influențarea motivației elevilor); Gestionarea comportamentelor disruptive ale elevilor; Împărtășirea experiențelor profesionale.

Nucci (2002) a examinat aplicarea principiilor terapiei rațional emotive și comportamentale în formarea și dezvoltarea abilităților personale și profesionale la studenții din domeniu educațional, introducerea acestora în programa școlară (în cadrul cursurilor de Fundamente ale psihologiei) a viitorilor profesori. Pașii urmați în acest program au fost: a) acceptarea necondiționată de sine; b) identificarea unor situații inconfortabile și descrierea ei în termeni obiectivi; c) identificarea gândurilor asociate și a limbajului utilizat ca și răspuns la acele situații; d) aplicarea celor cinci întrebări raționale și identificarea cognațiilor iraționale; e) identificarea alternativelor raționale; f) internalizarea cognațiilor raționale și implementarea lor în viața de zi cu zi. Introducerea acestor concepte în programa școlară a viitorilor profesori i-a ajutat pe aceștia să identifice noi modalități de abordare a posibilelor situații problematice din viața lor personală și profesională și chiar modalități prin care să transmită aceste concepte elevilor lor.

Nagel și Brown (2003) fac o prezentare a strategiilor ce pot fi utilizate pentru a ameliora impactul stresului, strategii denumite ABC. A-ul este reprezentată conștientizarea/identificarea factorilor ce exacerbează stresul (relații disfuncționale cu colegii sau directorul, număr mare de elevi în clasă, lipsa resurselor materiale, volum mare de muncă, comportamentul inadecvat al elevilor, etc.). Din momentul identificării factorilor, profesorii pot elabora un plan de gestionare a acestora. B-ul reprezintă modificările comportamentale: controlul respirației, crearea unei ambianțe de lucru plăcute, strategii de planificare a timpului și strategii de rezolvare a problemelor. Sunt amintite aici și tehnicile de restructurare cognitivă, care au ca scop reconfigurarea gândurilor care pot precipita stresul. C-ul este pentru comunicare: comunicarea asertivă și comunicarea de tip „eu”.

Când profesorii evită utilizarea gândirii iraționale în evaluarea comportamentului elevilor, intensitatea emoțiilor lor scade, permițându-le să găsească modalități eficiente de a răspunde acestor comportamente.

Studiu de validare a Scalei de cogniții iraționale pentru profesori

Descrierea scalei

Scala de cogniții iraționale pentru profesori a fost construită de Michael Bernard în 1988 și a fost destinată evaluării cognițiilor iraționale specifice cadrelor didactice. Inițial, scala a fost constituită din 30 de itemi, varianta finală fiind constituită din 22 de itemi. Sarcina profesorilor este de a indica, pe o scală de la 0 la 5, măsura în care sunt de acord sau nu cu anumite atitudini iraționale (1 = „puternic împotriva”; 2 = „împotriva”; 3 = „nu știu”; 4 = „de acord”; 5 = „puternic de acord”). Scala conține patru subscale Evaluarea globală a propriei persoane, Autoritarianism, Cerința pentru dreptate, Toleranță scăzută la frustrare.

Itemii au fost construiți pentru a evalua patru procese cognitive iraționale legate de patru arii problematice didactice. Procesele cognitive iraționale includ: gândirea absolutistă, "catastrofarea" sau tendința de a exagera lucrurile, toleranța scăzută la frustrare și evaluarea globală. Ariile didactice problematice includ managementul clasei, problemele de învățare/emoționale ale elevilor, presiunea timpului și a muncii și problemele cu administrația școlii.

Toți itemii se cotează direct. Scorurile pentru fiecare subscală se calculează prin însumarea răspunsurilor la itemii corespunzători subscalei. Punctajele ridicate indică interiorizarea cognițiilor iraționale. Repartizarea itemilor pe subscale: Evaluarea globală a propriei persoane - 1,3,4,5,6,7,8; Autoritarianism - 18,19,20,21,22; Cerința pentru dreptate: 13,14,15,16,17; Toleranța scăzută la frustrare - 9,10,11,12.

Validitate de conținut

Analiza factorială realizată de Bernard a evidențiat patru factori. Factorul 1, Evaluarea globală a propriei persoane, a acumulat 19% din varianță și conține 12 itemi ce includ nevoia de apreciere și de autorealizare, exagerarea situației în care nu corespund așteptărilor celorlalți și, în mod deosebit, autodevalorizarea în cazul unui eșec sau al unei critici din partea celorlalți. Factorul 2, Autoritarianismul, a acumulat 8,1% din varianță, conține 8 itemi referitori la dorința profesorului de a avea control asupra elevilor precum și la învinovățirea elevilor pentru indisciplină. Factorul 3, „Cerința pentru dreptate”, a acumulat 7,2% din varianță și conține 5 itemi referitori la dorința profesorilor de a comunica și de a se consulta. Factorul 4, Toleranța Scăzută la Frustrare, a acumulat 6,3% din variație și conține 4 itemi ce fac referire la evaluarea de către profesori a elementelor neplăcute ale meseriei lor. Evaluarea globală a propriei persoane este în strânsă legătură cu ceilalți factori, având un coeficient de corelație de 0.38 cu Toleranța scăzută la frustrare și 0.32 cu Autoritarianismul. Ceilalți factori nu corelează puternic între ei.

Fidelitate

Studiile psihometrice efectuate pe populația australiană indică o consistență internă adecvată utilizării instrumentului: Evaluarea globală a propriei persoane (.76), Autoritarianism (.78), Cerința

pentru dreptate (.70) și Toleranța scăzută la frustrare (.77). Consistența internă pentru scorul total al Scalei de cogniții iraționale pentru profesori este de .85.

Date pentru populația românească

Validitate de conținut/Analiza factorială

Eșantionul utilizat pentru analiza factorială fost constitui din 242 (47 bărbați, 195 femei) cadre didactice din 4 licee și 4 școli generale din județul Bihor, cu vârsta cuprinsă între 22 și 64 de ani ($m=39.52$).

Analiza factorială exploratorie liberă a dus la obținerea unui număr de 6 factori extrași, însă graficul scree plot nu pare să sugereze existența unui număr atât de mare de factori, punctul de cotitură indicând existența a eventual 3 factori. Analiza factorială realizată anterior de către Michael Bernard, autorul scalei, a evidențiat 4 factori. De aceea, am procedat la efectuarea analizei factoriale paralele, evaluată ca fiind una dintre cele mai eficiente metode de evidențiere a numărului real de factori. În urma efectuării analizei factoriale paralele s-au evidențiat trei factori.

Tabel 1. Valorile Eigen ale factorilor în urma analizei factoriale paralele

Item	Valoare Eigen
1	2.945353
2	1.778587
3	1.391291
4	.800962

Mai departe, s-a procedat la efectuarea analizei factoriale exploratorii cu trei factori. Pentru a verifica dacă toți itemii scalei pot fi expuși analizei factoriale s-a utilizat măsura Kaiser-Meyer-Olkin și testul Bartlett. Coeficientul KMO (0.724) și testul Bartlett ($\chi^2 = 945.400$; $p < 0,01$) au indicat faptul că realizarea analizei factoriale este justificată și că eșantionul este adecvat.

Metoda de extragere a factorilor a fost analiza componentelor principale, iar pentru rotirea factorilor am utilizat procedura varimax. Au fost desprinși 3 factori care explică 37.08% din varianță. Înainte de rotire, primul factor explică 16.47% din totalul varianței, al doilea 11.03%, iar al treilea 9.57%. După rotire ierarhia ramâne aceeași, diferă doar procentul. Astfel, primul factor explică 13.32% din varianță, al doilea 12.57%, iar al treilea 11.19%. Se poate observa influența celor trei factori: primul – 2.93, al doilea – 2.77, iar al treilea – 2.46, diferența dintre ultimii doi nefiind foarte mare.

Matricea structurii factoriale ne indică gruparea itemilor 15, 16, 14, 13, 17, 19 în factorul 1, a itemilor 2, 3, 1, 7, 8, 22, 21, 20 în factorul 2 și a itemilor 5, 4, 10, 12, 11, 6, 9, 18 în factorul 3. Factorul 1 conține itemii identificați de Bernard cu Cerința pentru dreptate și Autoritarianismul. Acești doi factori corespund Cerinței absolutiste față de ceilalți, respectiv față de administrația școlii și față de elevi. Conform modelului elaborat 4 dintre itemii luați în considerare de Bernard se regăsesc în structura altor factori. Explicația pentru gruparea celor doi factori ai lui Bernard într-unul singur la populația românească este aceea că profesorii din învățământul preuniversitar nu fac o distincție foarte

clară între problemele cu elevii și problemele cu administrația școlii, acestea constituind pentru ei “problemele de la școală”. Factorul 2 conține o parte din itemii identificați de Bernard cu Evaluarea globală a propriei persoane, adică Autoexigența, adăugându-se itemii 22, 21 și 20. Factorul 3 conține o parte din itemii identificați de Bernard cu Toleranța scăzută la frustrare, adăugându-se itemii 5, 4, 6 și 18.

Cei trei factori (subscale) corelează între ei: Cerința absolutistă față de ceilalți corelează atât cu Evaluarea globală a propriei persoane ($r=.23$, $p<.01$), cât și cu Toleranța scăzută la frustrare ($r=.31$, $p<.01$). De asemenea, scala de Evaluarea globală a propriei persoane corelează și ea cu Toleranța scăzută la frustrare ($r=.42$, $p<.01$).

În continuare am realizat analiza factorială confirmatorie pentru a testa gradul de adecvare a soluției factoriale obținute pe baza analizei exploratorii. Figura 1. reprezintă diagrama de cale a modelului propus. Coeficienții de corelație dintre cei trei factori nu sunt foarte ridicați (sub 0.75), ceea ce ne conduce la concluzia că subscalele TIBS constituie factori distincți și că la baza acestora ar sta un singur factor general comun; acesta este considerat *iraționalitatea*.

În general, toți itemii au o relație semnificativă cu factorul latent pe care am presupus că se vor încărca. Există doi itemi (9 – Mi se pare foarte dificil să echilibrez sarcinile de serviciu cu cele de acasă, și 11 – Școlile sunt niște locuri foarte dezagreabile deoarece alocă profesorilor/învățătorilor foarte multe sarcini și foarte puțin timp pentru realizarea acestora) care nu au o relație semnificativă cu factorul latent, pragul de semnificație fiind .223 și .124. Cei doi itemi evaluează toleranța scăzută la frustrare legată de muncă și sarcinile de muncă, respectiv la timp alocat sarcinilor de serviciu, la fel ca și itemul 12 (Este foarte rău să trebuiască să aloci atât de mult timp pentru activitățile de la clasă, cât și pentru cele din afara clasei). Eliminarea celor doi itemi a condus la modificarea în sens pozitiv a valorilor indicatorilor absoluți pentru model.

În urma eliminării celor doi itemi structura factorială ne indică gruparea itemilor 11, 12, 13, 14, 15, 17 în factorul 1 (Cerința absolutistă față de ceilalți), a itemilor 1, 2, 3, 7, 8, 18, 19, 20 în factorul 2 (Evaluarea globală a propriei persoane) și a itemilor 4, 5, 6, 9, 10, 16 în factorul 3 (Toleranța scăzută la frustrare).

Analiza factorială confirmatorie indică faptul că, per ansamblu, modelul factorial propus pentru Scala de cogniții iraționale pentru profesori (în cazul populației române) este adecvat (χ^2 normalizat < 3, SRMR<.087, GFI>.80, AGFI>.85, RMSEA<.08). Rezultatele sunt prezentate în Tabelul 2.

Tabel 2. Valorile principalilor indicatori absoluți pentru modelul factorial propus (pe eșantion de subiecți români) – trei factori corelați (20 itemi)

χ^2	χ^2 normalizat (CMIN/DF)	df	p	SRMR	RMSEA	GFI	AGFI
372.359	2.23	167	.000	.086	.071 [.062-.081]	.861	.825

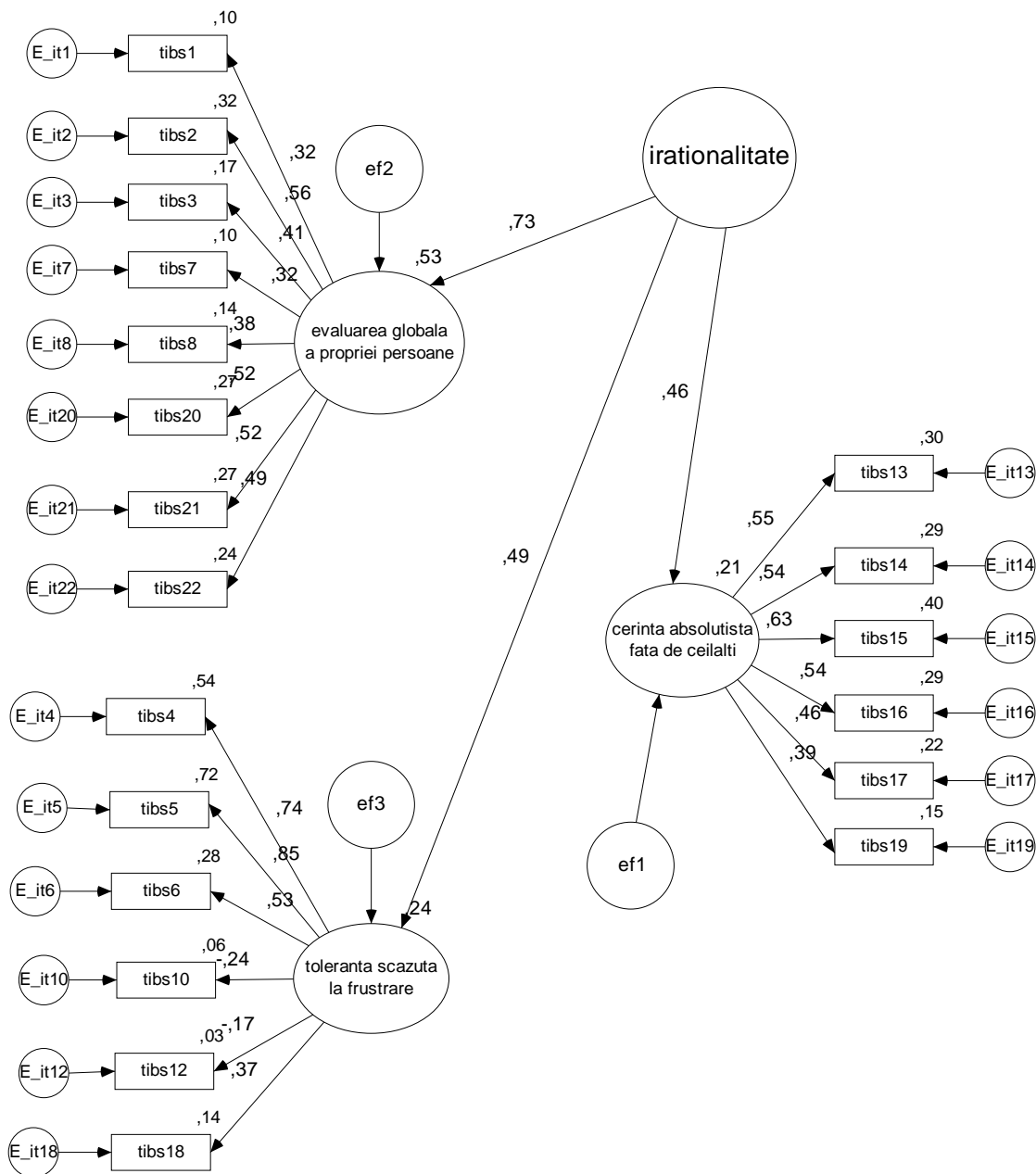


Figura 1. Reprezentarea grafică a modelului Scalei de cogniții iraționale pentru profesori

Validitate convergentă

Pentru a stabili validitatea convergentă a scalei am administrat participanților, 153 de cadre didactice (28 bărbați, 125 femei) cu vârsta cuprinsă între 22 și 64 de ani ($m=37.78$), și Scala de Atitudini și Convingeri 2 (ABS2) elaborată de DiGiuseppe și colab. în 1988. Coeficienții de corelație pentru scorurile globale ($r=.307$, $p<.01$) și pentru scorurile subscalelor Evaluarea globală a propriei persoane ($r=.241$, $p<.01$), Toleranță scăzută la frustrare ($r=.166$, $p<.05$) și Cerința absolutistă ($r=.380$, $p<.01$), aparținând celor două instrumente (ABS2 și TIBS) sunt semnificativi statistic, însă valorile acestora pentru subscalele de Evaluarea globală a propriei persoane și Toleranță scăzută la frustrare evidențiază o validitate destul de scăzută.

Fidelitate

Consistență internă

Eșantionul utilizat pentru calcularea coeficienților de consistență internă a fost constituit din 242 (47 bărbați, 195 femei) cadre didactice din 4 licee și 4 școli generale din județul Bihor, cu vârsta cuprinsă între 22 și 64 de ani ($m=39.52$). Coeficienții α Cronbach obținuți pentru scorul total ($\alpha=.73$), cât și pentru cele trei subscale Evaluarea globală a propriei persoane ($\alpha=.66$), Toleranță scăzută la frustrare ($\alpha=.44$) și Cerința absolutistă față de ceilalți ($\alpha=.68$), au valori apropiate de .70, excepție făcând subscale de Toleranță scăzută la frustrare.

Fidelitate test-retest/Stabilitate

Eșantionul utilizat pentru calcularea coeficientului Spearman Brown și a coeficientului de corelație test-retest a fost format din 58 de cadre didactice (14 bărbați, 44 femei) din județul Bihor, cu vârsta cuprinsă între 23 și 64 de ani ($m=38$). Scorul global ($r=.662$, $p<.01$), precum și scorurile subscalelor Evaluarea globală a propriei persoane ($r=.656$, $p<.01$), Toleranță scăzută la frustrare ($r=.573$, $p<.01$) și Cerința absolutistă față de ceilalți ($r=.469$, $p<.01$), din faza de test și retest corelează semnificativ.

Etalonul testului

S-au propus următoarele etaloane pentru fiecare subscală în parte și pentru total. Etalonul a fost construit pe cinci clase normalizate.

Tabel 3. Etalon TIBS

	Cerința pentru dreptate	Evaluarea globală a propriei persoane	Toleranță scăzută la frustrare	Iraționalitate
M	23.57	22.21	18.45	64.24
s.d.	3.35	4.50	3.34	8.18
Foarte scăzut	0-21	0-19	0-16	0-59
Scăzut	22-24	20-23	17-19	60-67
Mediu	25-28	24-28	20-22	68-75
Ridicat	29	29-36	23-26	76-87
Foarte ridicat	30	37-40	27-30	88-100

Discuții

Cercetările din domeniul au relevat faptul că mulți profesori manifestă emoții disfuncționale atunci când se confruntă cu atitudini critice din partea celorlalți, eșecuri sau situații de evaluare. Profesorii care experimentează astfel de emoții și-au interiorizat cogniții puternice cu privire la diferite aspecte ale profesiei lor (comportamentele disruptive ale elevilor, pregătirea pentru activitatea didactică, numărul de ore, ședințele de lucru, etc.). Aceste cogniții acompaniază distresul emoțional sau îl exacerbează.

În procesul de consultanță oferit cadrelor didactice sau personalului administrativ al școlii, psihologii școlari trebuie să ia în considerare cognițiile iraționale ale acestora pentru a putea elabora programe de intervenție adecvate pentru modificarea emoțiilor disfuncționale și a comportamentelor dezadaptative. Scala de cogniții iraționale pentru profesori constituie un instrument de evaluare a cognițiilor iraționale specifice profesorilor, un instrument situațional/nonindividualizat.

Rezultatele analizei factoriale exploratorii și confirmatorii obținute de noi au relevat prezența a trei factori, care explică 37.08% din varianță. Factorul 1, Cerința absolutistă față de ceilalți, respectiv

față de administrația școlii și față de elevi, face referire la cerința absolutistă a profesorilor cu privire la controlul asupra comportamentului elevilor și blamarea acestora pentru greșelile lor, precum și la dorința acerbă a acestora de a fi consultați în legătură cu deciziile legate de școală și de comunicare cu administrația școlii și conține 6 itemi. Acest factor cuprinde 2 dintre factorii identificați de autorul scalei, și anume Cerința pentru dreptate și Autoritarianismul. Explicația pentru gruparea celor doi factori ai lui Bernard într-unul singur la populația românească este aceea că profesorii din învățământul preuniversitar nu fac o distincție clară între problemele cu elevii și problemele cu administrația școlii, acestea constituind pentru ei „problemele de la școală”. Factorul 2, Evaluarea globală a propriei persoane, face referire la nevoia de aprobare și realizare, exagerarea unui eșec și a dezaprobării din partea celorlalți și conține 8 itemi. Factorul 3, Toleranța scăzută la frustrare, face referire la evaluările profesorilor cu privire la aspectele neplăcute ale muncii lor. Cei trei factori identificați corelează între ei. Coeficienții de consistență internă cuprinși între .73 și .44, subscala de Toleranță scăzută la frustrare afișând un coeficient de consistență internă destul de scăzut. În ceea ce privește stabilitatea în timp a instrumentului, coeficienții de corelație test-retest pentru scorul total și scorul subscalelor sunt semnificativi. Scorul total al scalei și subscalelor acesteia corelează semnificativ cu scorul total și subscalele Scalei de atitudini și convingeri 2, un instrument care evaluează cognițiile iraționale (Bora, Bernard, Trip, Decsei-Radu, Chereji, 2009).

Per ansamblu, putem afirma că Scala de cogniții iraționale pentru profesori (Bernard, 1988) este un instrument util și potrivit în evaluarea cognițiilor iraționale specifice cadrelor didactice.

Este important de precizat că instrumentul a fost utilizat în prezenta cercetare cu acordul autorului, acesta punând la dispoziție instrumentul și studiul original de validare.

Factori cognitivi implicați în distresul emoțional al profesorilor

Obiective

Obiectivul studiului de față este reprezentat de investigarea factorilor cognitivi implicați în distresul emoțional al profesorilor și prefigurarea unui model al distresului profesorilor. Cercetarea are la bază teoria rațional emotivă și comportamentală asupra distresului (Ellis, 1962).

Ipoteze

Cognițiile iraționale, locusul controlului și stilul atribuțional contribuie la producerea distresului emoțional al profesorilor

Design: corelațional

Metoda

Participanți

Cercetarea prezentă a reunit 149 (38 bărbați și 111 femei) de participanți, cadre didactice din județul Bihor, în învățământul primar (18 participanți, 12,1%) gimnazial (32 participanți, 21,5%) și liceal (99 participanți, 66,4%). Participarea în studiu a fost pe bază de voluntariat, pe baza unui acord prealabil informat cu privire la scopul acestui demers. Vârsta participanților este cuprinsă între 22 și 60 ani, media vârstei fiind 35,42 ani. 48 dintre participanți au vechimea în învățământ de sub 5 ani, 79 dintre ei cu o vechime între 5 și 20 de ani, iar 22 dintre ei au o vechime de peste 20 de ani în învățământ.

Instrumente

Scala de cogniții iraționale pentru profesori (TIBS – Teacher Irrational Belief Scale, Bernard, 1988) – prezentată în capitolul anterior

Scala de control intern-extern pentru adulți Nowicki-Strickland (Adult Nowicki-Strickland Internal-External Control Scale)

A fost elaborată de Nowicki și Strickland în 1974 pentru evaluarea locusului controlului ca o expectanță generalizată a controlului, având doi poli: intern și extern. Scala cuprinde 40 de itemi, variantele de răspuns fiind DA sau NU. Scorurile variază între 0 și 40, un scor ridicat semnifică un control extern. Nowicki și Strickland (1983) raportează o medie de 9.1, cu o abatere standard de 3.9., într-o cercetare realizată pe 156 de studenți.

Fidelitate: Valoarea coeficientului Alpha Cronbach de .74 este un adecvată (N=149, populație românească).

Validitate: Convergentă - Nowicki și Duke (1983, apud Lefcourt, 1991) au raportat corelație între scorul total al scalei și scorul total al Scalei lui Rotter de Control Intern-Extern, corelație variind între .44 și .68. De asemenea, s-a descoperit corelație cu Scala lui Levenson, respectiv cu factorii Intern ($r = -.24, p < .01$), Oameni puternici ($r = .24, p < .01$) și Șansă ($r = .40, p < .01$). În plus, SCIENS corelează cu anxietatea, performanța și patologia.

Discriminantă - Scorurile SCIENS sunt relativ independente de influența dezirabilității sociale și nu este legat de scorurile la testele de inteligență sau gen (Nowicki și Duke, 1983, apud Lefcourt, 1991).

Chestionarul de stil atribuțional (ASQ – Attributional Style Questionnaire)

A fost elaborat de Peterson, Semmel, von Baeyer, Abramson, Metalsky și Seligman în 1982 (Marian, 200) și are ca scop evaluarea tendinței stabile de a face atribuiri sau inferențe cauzale care se presupune că joacă un rol determinant în depresie. ASQ descrie 12 situații ipotetice. Jumătate dintre evenimentele descrise sunt pozitive (Deveniți bogat, Obțineți o majorare a salariului, etc.) și jumătate sunt evenimente negative (Vorbiți despre o temă importantă în fața unui grup acesta însă reacționează negativ, Întâlniți un prieten care se comportă ostil față de dvs., etc.). În plus, prima jumătate reprezintă situații interpersonale sau afiliative, iar a doua jumătate reprezintă orientarea succesului sau a realizării. Fiecare situație este urmată de o serie de 5 probleme la care răspunsul va fi dat de subiect prin

intermediul unei scale cu 7 puncte. La prima întrebare subiectul va face "speculații" în legătură cu ceea ce a cauzat rezultatul în acea situație. Acestea îi sunt urmate o serie de 3 întrebări care au ca scop să determine internalitatea sau externalitatea cauzei, stabilitatea sau instabilitatea, globalitatea sau specificitatea cauzei. Scalele sunt ancorate astfel încât atribuirile externe, instabile și specifice să primească scoruri scăzute, pe când atribuirile interne, stabile și globale să primească cele mai mari scoruri. Scorurile compozite pozitive și negative sunt create prin simpla însumare a itemilor adecvați, împărțită la numărul total de itemi pozitivi sau negativi (18). Scorurile pentru dimensiunile (intern, stabil și global) celor două scoruri sunt formate din suma răspunsurilor corespunzătoare, care este împărțită la numărul total de evenimente negative sau pozitive (6). *Compozit pozitiv minus compozit negativ* (CPCN) este scorul care reprezintă capacitatea predictivă a ASQ alături de CoNeg și CoPoz. Cel mai bun scor este + 18 iar cel mai nefavorabil scor este - 18.

Fidelitate: Coeficienții α Cronbach obținuți pentru populația românească (108 bărbați și 133 femei cu vârsta cuprinsă între 18 și 59 de ani, media de vârstă fiind 24,95 ani) (Marian, 2002) pentru dimensiunile chestionarului variază între .61 pentru intern negativ, .64 pentru global pozitiv, .67 pentru stabil negativ, .70 pentru stabil pozitiv, .72 pentru intern pozitiv, .77 pentru global negativ, .77 pentru speranță, .78 pentru scorul compozit negativ, .80 pentru scorul total, .82 pentru scorul compozit pozitiv, .83 pentru deznădejde.

Validitate: Pornind de la literatura de la specialitate, ce consemna existența *Stilului atribuțional negativ compozit* (CoNeg) și a *Stilului atribuțional pozitiv compozit* (CoPoz), Marian (2002) a realizat analiza factorială confirmatorie identificând șase factori: stil atribuțional intern pozitiv, stil atribuțional stabil pozitiv, stil atribuțional global pozitiv, stil atribuțional intern negativ, stil atribuțional stabil negativ, stil atribuțional global pozitiv. Rezultatele la ASQ corelează puternic cu rezultatele la scalele BDI, STAI X-1 și STAI X-2 – pentru un lot de 84 bărbați și 150 femei cu vârsta cuprinsă între 16 și 54 de ani, media de vârstă fiind 24.04 ani (Marian, 2002).

Profilul stărilor dispoziționale/afective - forma scurtă (POMS – Profile of Mood State)

Instrumentul a fost elaborat de McNair, Lorr și Droppleman (1981, apud Marian, 2007) în vederea măsurării distresului psihologic în practica clinică în cazul pacienților psihiatrici internați, somatici și sănătoși.

Descriere: Varianta originală era formată din 65 de de itemi ce descriu emoțiile pe care le experimentează oamenii în diferite situații și momente. Forma scurtă este constituită din 47 de itemi. Chestionarul evaluează intensitatea trăirilor emoționale ale subiecților din ultimele 4 săptămâni cu ajutorul unei scale Lickert cu 5 puncte. Profilul stărilor dispoziționale/afective masoară șase dispoziții afective identificabile: Scala "Tensiune- Anxietate"; Scala "Depresie- Descurajare", Scala "Furie - Ostilitate", Scala "Vigoare -Activitate", Scala "Oboseala- Inerție", Scala "Confuzie- Tulburare".

În studiul de față s-au extras 28 de itemi din varianta cu 47 de itemi, care au fost grupați în șapte subscale: *emoții negative funcționale* din categoria tristețe/deprimare (5 itemi): trist, amărît, melancolic,

nefericit, supărat; *emoții negative disfuncționale* din categoria tristețe/deprimare (7 itemi): nefolositor, deprimat, neajutorat, fără speranță, depresiv, jalnic, descurajat; *emoții negative funcționale* din categoria îngrijorare/anxietate (4 itemi): preocupat, îngrijorat, agitat, tensionat; *emoții negative funcționale* din categoria îngrijorare/anxietate (4 itemi): anxios, iritat, temător, însăimântat; *emoții negative funcționale* (categoriile tristețe/deprimare și îngrijorare/anxietate) (9 itemi); *emoții negative disfuncționale* (categoriile tristețe/deprimare și îngrijorare/anxietate) (11 itemi). Scala se administrează fără limită de timp. Subiecții trebuie să indice pe o scală Lickert (0=deloc, 1 foarte puțin, 2=mediu, 3=mult, 4=foarte mult) pentru fiecare item din listă cât de mult a resimțit acea emoție în ultima săptămână: "Cum v-ați simțit în ultima săptămână?".

Cotare: Scorul de distres se calculează prin însumarea itemilor subscalelor de emoții negative (funcționale și disfuncționale). Scorurile pentru subscale se calculează prin însumarea itemilor corepunzători.

Fidelitatea: Coeficienții de consistență internă variază între .66 (îngrijorare), .68 (anxietate), .84 (emoții funcționale), .85 (tristețe), .88 (depresie), .89 (emoții disfuncționale), .92 (distres). Eșantionul a fost constituit din 189 de cadre didactice (43 bărbați, 146 femei) din județul Bihor. Participanții au vârsta cuprinsă între 22 și 64 de ani, media de vârstă fiind 38.48 ani și

Scala de evaluare a comportamentelor disfuncționale

Scala are forma unei grile comportamentale și vizează 21 de comportamente disfuncționale. Subiecții sunt rugați să evalueze pe o scală Likert de 4 puncte cât de des au manifestat comportamentele în ultima lună. Se analizează fiecare comportament în parte, nu se totalizează scorurile. Pe un eșantion de 137 de profesori (35 bărbați și 102 femei) se obține un coeficient al consistenței interne de .78.

Procedura

Toți participanții au completat cele cinci probe. Aplicarea tuturor chestionarelor s-a realizat în cadrul școlii, psihologul școlii intermediind relația cercetătorului cu participanții. Administrarea s-a făcut colectiv, fără limită de timp, cu acordul participanților. Participanții și-au dat acordul de a participa la cercetare, după ce au fost informați cu privire la scopul urmărit.

Rezultate și interpretarea lor

Ecuatiile structurale vizează estimarea relației cauzale dintre variabilele latente, precum și relațiile cauzale dintre variabilele măsurate (observate). Cel mai important avantaj al acestei metode statistice este faptul că ia în calcul erorile de măsurare. În elaborarea modelului structural am pornit de la modelul rațional emotiv și comportamental al distres elaborat de Albert Ellis (1962).

În prima fază a demersului nostru am procedat la analiza de cale pentru verificarea modelului cauzal. Au fost luate în considerare patru variabile latente: trei variabile independente (iraționalitate, control și stil atribuțional) și o variabilă dependentă (distresul emoțional). Calea stil atribuțional → distres nu este semnificativă statistic ($\beta = -.04$, $p = .597$), în consecință a fost eliminată din model, stilul

atribuțional nefiind un predictor pentru distresul emoțional al profesorilor. Rezultatele sugerează faptul că stil atribuțional disfuncțional nu conduce la distres emoțional fără ca individul să realizeze evaluări cu privire la situațiile cu care se confruntă. Căile iraționalitate → distres ($\beta=.37$, $p=.000$) și control → distres ($\beta=.23$, $p=.006$) s-au dovedit a fi semnificative statistic.

Iraționalitatea cuprinde dimensiunile: evaluarea globală a propriei persoane, toleranța scăzută la frustrare și cerința absolutistă față de ceilalți. Controlul cuprinde două dimensiuni denumite control, dimensiuni ce constituie un artificiu statistic necesar elaborării modelului. Distresul emoțional are în componență două dimensiuni: emoții funcționale și emoții disfuncționale.

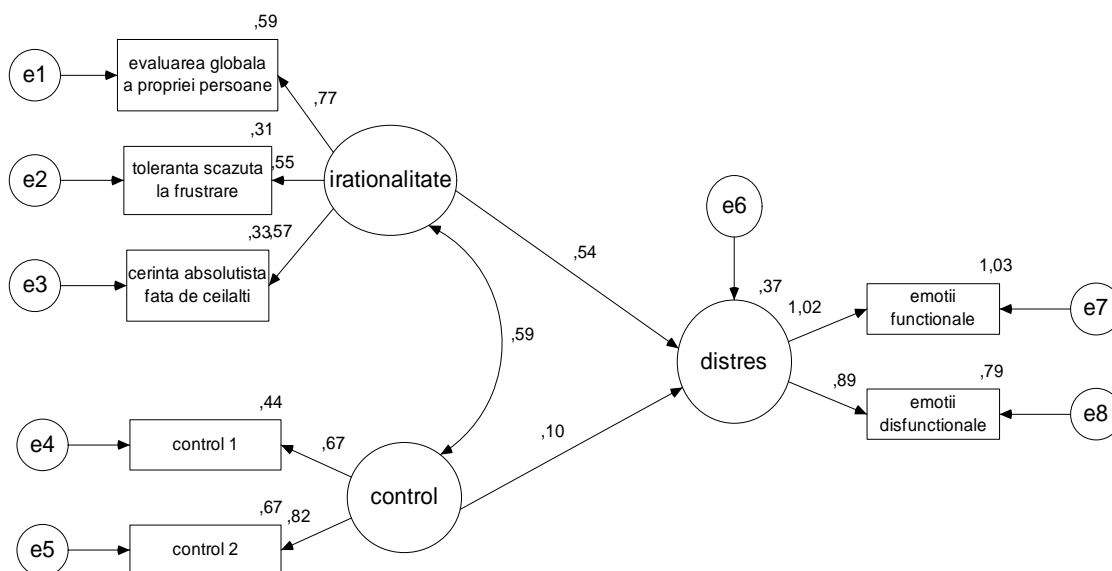


Figura 2. Diagrama de cale a modelului inițial propus pentru influența factorilor cognitivi (iraționalitate, control) asupra distresului emoțional (sunt reprezentați coeficienții de cale standardizați), după eliminarea variabilei stil atribuțional

Analiza ecuației structurale indică faptul că modelul propus de noi pentru influența factorilor cognitivi asupra distresului emoțional este adecvat (χ^2 normalizat < 3, SRMR<.085, GFI>.80, CFI>.85, RMSEA<.08). Rezultatele sunt prezentate în Tabel 4.

Tabel 4. Valorile principalilor indicatori absoluți pentru modelul factorial propus inițial privind influența factorilor cognitivi asupra distresului emoțional

χ^2	χ^2 normalizat (CMIN/DF)	df	p	SRMR	RMSEA	GFI	CFI
10.768	.979	11	.463	.084	.000 [.000-.085]	.980	1.000

Din analiza coeficienților standardizați anexați modelului ($\beta=.105$, $p<.05$), constatăm că dimensiunea Control nu are o influență directă asupra distresului emoțional. Valoarea lui $r^2=.37$ indică faptul că cele două variabile explică 37% din variația distresului. O asemenea valoare indică o bună putere explicativă în cadrul științelor sociale (Sava, 2004). În analiza inițială (analiza de cale), dimensiunea control constituia un predictor, iar modelul postulat de noi ce cuprinde factorii cogniții iraționale și control este unul adecvat, ceea ce ne conduce la ipoteza medierii de către iraționalitate a influenței controlului asupra distresului emoțional, ipoteză ce urmează a fi verificată în continuare. De

asemenea, vom verifica și măsura în care cognițiile iraționale specifice mediază această relație. În acest scop s-a utilizat sintaxa Soebel.

În cazul nostru, variabila independentă este sursa controlului, variabila dependentă este distresul emoțional, iar variabila mediatore este reprezentată, pe rând, de iraționalitate, evaluarea globală a propriei persoane, cerința absolutistă față de ceilalți și toleranța scăzută la frustrare. Coeficienții de corelație dintre cognițiile iraționale și distresul emoțional ($r=0.47$, $p<.01$), precum și cei dintre control și distresul emoțional ($r=.39$, $p<.01$) au relevat o legătură pozitivă între ele. De asemenea, coeficienții de regresie au evidențiat faptul că cei doi factori cognitivi, iraționalitatea ($\beta=.37$, $p<.01$) și controlul ($\beta=.24$, $p<.01$) sunt predictorii pentru distresul emoțional al profesorilor.

Tabel 5. Efectul de mediere al iraționalității în relația dintre control și distresul emoțional

Efect direct și total					
	Coeficienți	s.e.	t	p	
b(YX)	1.034	.201	5.141	.000	
b(MX)	.691	.130	5.311	.000	
b(YM.X)	.571	.119	4.808	.000	
b(YX.M)	.639	.205	3.122	.002	
Testul Soebel					
Valoare	s.e.	95%	Z	p	
.395	.112	.176	.614	3.530	.000

Tabel 6. Efectul de mediere al evaluării globale al propriei persoane în relația dintre control și distresul emoțional

Efect direct și total					
	Coeficienți	s.e.	t	p	
b(YX)	1.033	.201	5.141	.000	
b(MX)	.363	.063	5.773	.000	
b(YM.X)	1.004	.251	4.006	.000	
b(YX.M)	.668	.212	3.151	.002	
Testul Soebel					
Valoare	s.e.	95%	Z	p	
.365	.112	.146	.585	3.259	.000

Rezultatele (Tabel 5.) indică faptul că relația dintre sursa controlului și distresul emoțional este mediată total de cognițiile iraționale ($z=3.53$, $p<.001$). Controlul intern conduce la distres emoțional doar în cazul în care individul și-a interiorizat cogniții iraționale de tipul evaluarea globală a propriei persoane sau controlul extern conduce la distres emoțional doar în cazul în care individul și-a interiorizat cogniții iraționale de tipul cerința absolutistă față de ceilalți.

Coeficienții de corelație dintre evaluarea globală a propriei persoane și distresul emoțional ($r=0.43$, $p<.01$), precum și cei dintre control și distresul emoțional ($r=.39$, $p<.01$) au relevat o legătură pozitivă între ele. De asemenea, coeficienții de regresie au evidențiat faptul că cei doi factori cognitivi, evaluarea globală a propriei persoane ($\beta=.32$, $p<.01$) și controlul ($\beta=.25$, $p<.01$) sunt predictorii pentru distresul emoțional al profesorilor.

Rezultatele (Tabel 6.) indică faptul că relația dintre sursa controlului și distresul emoțional este mediată total de evaluarea globală a propriei persoane ($z=3.26$, $p<.001$). Așadar, locusul controlului conduce la distres emoțional doar în cazul în care individul și-a interiorizat cogniții iraționale de tipul evaluarea globală a propriei persoane (Cred că nu sunt un profesor bun atunci când nu primesc aprobare sau respect pentru ceea ce fac).

Coeficienții de corelație dintre cerința absolutistă față de ceilalți și distresul emoțional ($r=0.35$, $p<.01$), precum și cei dintre control și distresul emoțional ($r=.39$, $p<.01$) au relevat o legătură pozitivă

între ele. De asemenea, coeficienții de regresie au evidențiat faptul că cei doi factori cognitivi, cerința absolutistă față de ceilalți ($\beta=.35$, $p<.01$) și controlul ($\beta=.33$, $p<.01$) sunt predictorii pentru distresul emoțional al profesorilor.

Tabel 7. Efectul de mediere al cerinței absolutiste față de ceilalți în relația dintre control și distresul emoțional

Efect direct și total					
	Coeficienți	s.e.	t	p	
b(YX)	1.033	.201	5.141	.000	
b(MX)	.134	.053	2.554	.012	
b(YM.X)	1.128	.302	3.735	.000	
b(YX.M)	.882	.197	4.478	.000	
Testul Soebel					
Valoare	s.e.	95%	Z	p	
.152	.074	.007	.296	2.058	.040

Tabel 8. Efectul de mediere al toleranței scăzute la frustrare în relația dintre control și distresul emoțional

Efect direct și total					
	Coeficienți	s.e.	t	p	
b(YX)	1.033	.201	5.141	.000	
b(MX)	.193	.057	3.403	.006	
b(YM.X)	.795	.285	2.786	.000	
b(YX.M)	.880	.204	4.310	.000	
Testul Soebel					
Valoare	s.e.	95%	Z	p	
.154	.073	.010	.297	2.102	.036

Rezultatele indică (Tabel 7.) faptul că relația dintre sursa controlului și distresul emoțional este mediată total de cerința absolutistă față de ceilalți ($z=2.06$, $p<.05$). Se pare că influența controlului asupra distresului emoțional este mediată de prezența cerinței absolutiste față de ceilalți (Elevii ar trebui să fie întotdeauna respectuoși, să aibă considerație pentru cadrele didactice și să se comporte frumos).

Coeficienții de corelație dintre toleranța scăzută la frustrare și distresul emoțional ($r=0.43$, $p<.01$), precum și cei dintre control și distresul emoțional ($r=.39$, $p<.01$) au relevat o legătură pozitivă între ele. De asemenea, coeficienții de regresie au evidențiat faptul că cei doi factori cognitivi, toleranța scăzută la frustrare ($\beta=.32$, $p<.01$) și controlul ($\beta=.25$, $p<.01$) sunt predictorii pentru distresul emoțional al profesorilor.

Rezultatele (Tabel 8.) indică faptul că relația dintre sursa controlului și distresul emoțional este mediată total de toleranța scăzută la frustrare ($z=2.10$, $p<.04$). Toleranța scăzută la frustrare (Nu ar trebui să muncesc atât de mult) pare să medieze relația dintre control și distresul emoțional

5.5. Discuții

Asigurarea unui climat educațional favorabil este condiționat de starea de bine a cadrelor didactice. Distresul emoțional al profesorilor afectează activitatea didactică a acestora, relațiile profesor-elev, relațiile de muncă, putând afecta chiar și viața personală a acestora. Manifestarea cognițiilor iraționale transpare și în comportamentele disfuncționale ale cadrelor didactice. Profesorii din lotul acestui studiu manifestă într-un grad mai ridicat comportamente disfuncționale de tipul: *Strig la elevi* (22.1%), *Ironizez elevii* (16.7%), *Nu mă implic în sarcini extrașcolare* (26.2%), *Îi scot la tablă pentru indisciplină* (33.2%), *Ridic în picioare elevii* (16.8%) și *Pun la colț elevii* (12.8%). Aceste comportamente afectează relațiile cu elevii și nu conduc la modificări în sens pozitiv în ceea ce privește comportamentul elevilor. Dimpotrivă, uneori aceste comportamente pot constitui întăriri negative pentru aceștia. De asemenea, climatul organizațional poate fi afectat prin neimplicarea cadrelor didactice în activitățile extrașcolare menite să întărească coeziunea de grup sau să aducă beneficii școlii.

Rezultatele obținute în prezentul studiu sunt în acord cu cercetările anterioare ce vizează distresul emoțional al populației generale, precum și cele specifice pentru profesori. Iraționalitatea globală, precum și cognițiile iraționale specifice (evaluarea globală a propriei persoane, cerința absolutistă față de ceilalți și toleranța scăzută la frustrare) constituie un predictor important al distresului emoțional al profesorilor, acestea mediind și influența cognițiilor inferențiale (locusul controlului).

Rolul procesărilor informaționale în producerea distresului a fost investigat într-o serie de studii. Morraco și McFadden (1981) au accentuat rolul factorilor cognitivi, mai precis a atitudinii cadrelor didactice față de stresori, în producerea distresului emoțional. Tuettemann și Punch (1993) subliniau faptul că modul în care profesorii se percep sau își evaluează activitatea pot contribui la exacerbarea sau ameliorarea distresului emoțional. Bremejo-Toro și Preto-Ursua (2006) au evidențiat legătura dintre nivelul crescut al iraționalității și cel al distresului emoțional. Profesorii cu toleranță scăzută la frustrare înregistrează nivele ridicate ale burnout-ului și al emoțiilor depresive. La fel, profesorii cu atitudini autoritare față de elevi afișează un nivel mai ridicat al distresului.

Cu toate că anumite studii au evidențiat legătura puternică dintre cognițiile inferențiale (atribuirile, inferențele, locusul controlului) și starea emoțională a individului (Schachter și Singer, 1962; Harris, Haplin și Haplin, 1985), tendințele mai recente în psihologia cognitivă au demonstrat faptul că acestea conduc la distres emoțional deoarece contribuie sau activează evaluările realizate de individ în situații specifice (David și McMahan, 2001).

Teoria stilului atribuțional (Seligman, 1975) susține că distresul emoțional este influențat de un stil atribuțional global, stabil și intern. Conform teoriei rațional emotive și comportamentale, stilul atribuțional global, stabil și intern conduce la distres emoțional datorită faptului că indivizii și-au interiorizat cogniții iraționale de tipul evaluării globale a propriei persoane (DiGiuseppe și Bernard, 1990). Intervenția presupune identificarea cognițiilor iraționale specifice, schimbarea acestora și apoi focalizarea pe validitatea atribuirilor.

Szentagotai și Freeman (2007) au analizat legătura dintre cognițiile iraționale și gândurile automate (inferențiale) în producerea distresului emoțional, cei doi factori cognitivi fiind elemente cheie în cadrul celor două mari teorii ale psihopatologiei, teoria cognitiv comportamentală și teoria rațional emotivă și comportamentală. Autorii au evidențiat relația directă între cognițiile iraționale și distres, gândurile automate fiind considerate parte a simptomelor clinice, conform celui de-al doilea model al terapiei rațional emotive și comportamentale (Ellis, 1994). Cognițiile iraționale sunt cele care mediază relația dintre gândurile automate și distres. În condițiile în care inferențele rămân neevaluate, ele nu vor produce distresul.

Controlul stresorilor (evenimentele activatoare) este un deziderat destul de greu de realizat deoarece societatea este într-o continuă schimbare. Gândirea flexibilă, toleranța la frustrare, non-catastrofarea și evaluarea situațională constituie cea mai eficientă modalitate în ameliorarea distresului emoțional. De aceea, în elaborarea programelor destinate gestionării distresului emoțional al profesorilor intervenția trebuie focalizată pe modificarea gândirii rigide, absolutiste, a toleranței scăzute la frustrare și a evaluării globale (a propriei persoane, a celorlalți și a lumii în general).

Eficiența unui program de educație rațional emotivă pentru profesori

Obiective

Obiectivul studiului de față este de a stabili măsura în care un program de educație rațional emotivă și comportamentală pentru profesori contribuie la ameliorarea distresului emoțional al acestora prin modificarea cognițiilor iraționale și inferențiale.

Ipoteze

Programul de educație rațional emotivă și comportamentală este eficient în modificarea cognițiilor evaluative și inferențiale, a distresului emoțional și a comportamentelor disfuncționale la cadrele didactice.

Design de cercetare mixt (pretest-posttest-follow-up, pretest-posttest cu grup de control)

Metoda

Participanți

Cercetarea prezentă a reunit 40 de participanți, cadre didactice din județul Bihor. Participarea în studiu a fost pe bază de voluntariat, pe baza unui acord prealabil informat cu privire la scopul acestui demers. Grupul experimental a fost constituit din 20 de cadre didactice (3 bărbați și 17 femei) de la Școala cu clasele I-VIII Marghita și Grupul Școlar Octavian Goga Marghita, cu vârsta cuprinsă între 25 și 57 de ani ($m=37.1$ ani). 5% dintre participanți au vechimea în învățământ sub 5 ani, 70% între 5 și 20 de ani și 25% peste 20 de ani. În grupul de control au fost cuprinse 20 de cadre didactice (7 bărbați și 13 femei) de la Grupul Școlar Horea Marghita, cu vârsta cuprinsă între 22 și 54 de ani ($m=33.55$ ani). 50% dintre participanți au vechimea în învățământ sub 5 ani, 40% între 5 și 20 de ani și 10% peste 20 de ani.

Instrumente

Scala de cogniții iraționale pentru profesori (TIBS – Teacher Irrational Belief Scale, Bernard, 1988); Scala de control intern-extern pentru adulți Nowicki-Strickland (Adult Nowicki-Strickland Internal-External Control Scale); Chestionarul de stil atribuțional (ASQ – Attributional Style Questionnaire); Profilul stărilor dispoziționale/afective (POMS – Profile of Mood State); Scala de evaluare a comportamentelor disfuncționale – prezentate anterior

Procedură

Demersul a debutat cu pasul de selectare a participanților pentru lotul experimental și lotul de control. În acest sens am realizat un protocol de colaborare cu instituțiile de învățământ vizate (Școala cu clasele I-VIII Marghita, Grupul Școlar Octavian Goga Marghita și Grupul Școlar Horea Marghita), psihologul școlar fiind implicat în acest demers. S-a urmărit informarea prealabilă cu privire la program și obținerea acordului de principiu de participare. Participanții au fost informați că participarea este voluntară, discuțiile sunt confidențiale și că rezultatele vor fi folosite doar în scop științific. În continuare au avut loc ședințele de evaluare inițială pentru cele 2 loturi. Participanții au fost solicitați să citească atent fiecare afirmație și să răspundă în funcție de instrucțiunile specifice ale fiecărui instrument. Au fost informați cu privire la scopul acestei evaluări și cu privire la caracterul voluntar al participării. S-a realizat o a doua

evaluare în posttest la finalizarea programului, iar pentru lotul experimental a urmat și o evaluare follow-up la interval de 4 luni de la încheierea intervenției. Programul a fost desfășurat pe o perioadă de 3 luni (martie – mai 2008), o întâlnire de câte 60 de minute pe săptămână. Au fost susținute 15 activități care au vizat natura emoțiilor, cognițiile iraționale, cognițiile inferențiale și comportamentele.

Rezultate și interpretare

Cogniții iraționale

În momentul din pretest între cele două loturi nu se înregistrează diferențe semnificative statistic în ce privește iraționalitatea ($t(38)=1.762$, $p>.05$), evaluarea globală a propriei persoane ($t(38)=1.878$, $p>.05$), toleranța scăzută la frustrare ($t(38)=-.235$, $p>.05$) sau cerința absolutistă față de ceilalți ($t(38)=1.650$, $p>.05$), astfel încât orice schimbare potențială intervenită în momentul posttest ar putea fi atribuită intervenției sau lipsei acesteia și nu neapărat eșantionării.

Comparațiile pretest-posttest pentru lotul experimental au evidențiat existența unor diferențe semnificative statistic între cele două etape pentru iraționalitate ($t=12.875$, $p=.001$, $d=5.91$, efect foarte puternic), evaluare globală a propriei persoane ($t=8.850$, $p=.001$, $d=4.46$, efect foarte puternic), toleranță scăzută la frustrare ($t=7.752$, $p=.001$, $d=3.55$, efect foarte puternic) și cerința absolutistă față de ceilalți ($t=13.926$, $p=.001$, $d=6.36$, efect foarte puternic). Pentru grupul de control nu se înregistrează nici o diferență semnificativă statistic între pretest și posttest.

În momentul posttest s-au observat diferențe semnificative între cele două loturi în ceea ce privește iraționalitatea, evaluarea globală a propriei persoane, toleranța scăzută la frustrare și cerința absolutistă față de ceilalți. Coroborând rezultatele obținute în urma aplicării Testului t cu cele ale mărimii efectului putem afirma, că se pare că intervenția propusă are efect asupra reducerii nivelului iraționalității ($t=-5.48$, $p=.001$, $d=2.06$, efect foarte puternic al programului), al evaluării globale a propriei persoane ($t=-3.167$, $p=.004$, $d=1.23$, efect foarte puternic al programului), toleranței scăzute la frustrare ($t=-3.675$, $p=.001$, $d=1.27$, efect foarte puternic al programului) și cerinței absolutiste față de ceilalți ($t=-9.287$, $p=.001$, $d=3.21$, efect foarte puternic al programului). Așadar, pare să ajute la modificarea cognițiilor iraționale. Pentru lotul de control mediile rămân neschimbate sau prezintă o ușoară creștere. Această creștere poate fi datorată unor factori externi, nedepistați, cum ar fi mediul școlar diferit, cele două grupuri fiind din școli diferite, din aceeași localitate.

Analiza de varianță cu măsurări repetate în cazul lotului experimental a scos în evidență diferențe semnificative între cele trei etape. S-au constatat diferențe între pretest și posttest pentru iraționalitate ($F(1,19)=169.624$, $p<.01$, $\eta^2_{\text{parțial}}=.899$, efect puternic), evaluarea globală a propriei persoane ($F(1,19)=68.426$, $p<.01$, $\eta^2_{\text{parțial}}=.783$, efect mediu), toleranță scăzută la frustrare ($F(1,19)=46.779$, $p<.01$, $\eta^2_{\text{parțial}}=.711$, efect mediu) și cerința absolutistă față de ceilalți ($F(1,19)=107.613$, $p<.01$, $\eta^2_{\text{parțial}}=.850$, efect puternic). Modificările din posttest nu se mențin și în faza de follow-up, scorurile pentru iraționalitate, evaluarea globală a propriei persoane, toleranță scăzută la frustrare și cerința absolutistă față de ceilalți înregistrând o creștere.

Tabel 9. Analiza de varianță cu măsurări repetate pentru cogniții iraționale (lot experimental)

Variabilă	Etapa	N	m	a.s.	F	p	Mărimea efectului parțial η^2
Iraționalitate	Pretest	20	65.25	5.75	116.320	.001	.860
	Posttest	20	45.85	6.10			
	Follow-up	20	47.35	5.40			
Evaluarea globală a propriei persoane	Pretest	20	23.50	3.33	49.488	.001	.723
	Posttest	20	16.85	2.91			
	Follow-up	20	18.05	2.99			
Toleranță scăzută la frustrare	Pretest	20	17.90	2.42	32.623	.001	.632
	Posttest	20	12.95	2.82			
	Follow-up	20	13.60	2.76			
Cerința absolutistă față de ceilalți	Pretest	20	23.85	2.39	98.334	.001	.838
	Posttest	20	14.90	2.12			
	Follow-up	20	15.70	3.01			

Cogniții inferențiale – locusul controlului

În momentul din pretest între cele două loturi nu se înregistrează diferențe semnificative statistic în ce privește sursa controlului ($t(38)=1,723$, $p>.05$), astfel încât orice schimbare potențială intervenită în momentul posttest ar putea fi atribuită intervenției sau lipsei acesteia și nu neapărat eșantionării. Se constată tendința celor două loturi către controlul intern.

Comparațiile pretest-posttest pentru cele două loturi au relevat existența unor diferențe semnificative statistic pentru lotul experimental în ceea ce privește locusului controlului ($t=-5.975$, $p<.01$, mărimea efectului $d=2.72$, efect foarte puternic). Pentru grupul de control nu se înregistrează nici o diferență semnificativă statistic între pretest și posttest. Și în momentul posttest s-au constatat diferențe semnificative între cele două loturi ($t=6.610$, $p<.01$, $d=2.14$, efect foarte puternic al programului). Programul de educație rațional emotivă a condus la modificarea sursei controlului pentru grupul experimental. S-a constatat o modificare în sensul echilibrării controlului. În momentul pretest, tendința era către controlul intern, iar în posttest s-a produs o creșterea a mediei, ceea ce conduce la o echilibrare între intern și extern. Pentru lotul de control media prezintă o ușoară descreștere, adică o tendință și mai puternică către controlul intern.

Tabel 10. Analiza de varianță cu măsurări repetate pentru cogniții inferențiale (locusul controlului) (lot experimental)

Variabilă	Etapa	N	m	a.s.	F	p	Mărimea efectului parțial η^2
Iraționalitate	Pretest	20	11.50	4.03	19.675	.001	.509
	Posttest	20	16.30	2.81			
	Follow-up	20	15.35	4.25			

Analiza de varianță cu măsurări repetate în cazul lotului experimental a scos în evidență diferențe semnificative între cele trei etape. S-au constatat diferențe între pretest și posttest ($F(1,50)=16.068$, $p<.01$, η^2 parțial=.458, efect scăzut), însă modificările nu se mențin în timp, constatându-se o scădere a scorurilor.

Cogniții inferențiale – stil atribuțional

În momentul din pretest între cele două loturi nu se înregistrează diferențe semnificative statistic în ce privește scorurile pentru stilul atribuțional global ($t(30,510)=.744$, $p>.05$), stilul atribuțional pentru evenimentele pozitive ($t(24,743)=1.196$, $p>.05$), intern negativ ($t(38)=1.698$, $p>.05$), global negativ ($t(38)=1.113$, $p>.05$), intern pozitiv ($t(38)=.024$, $p>.05$) sau global pozitiv ($t(38)=.930$, $p>.05$), astfel încât orice schimbare potențială intervenită în momentul posttest ar putea fi atribuită intervenției sau lipsei acesteia și nu neapărat eșantionării. Însă au apărut diferențe semnificative în ceea ce privește stilul

atribuționale pentru evenimente negative ($t(38)=2.526$, $p>.05$), stabil negativ ($t(38)=3.701$, $p\leq.01$) și stabil pozitiv ($t(25,675)=2.186$, $p>.05$), profesorii din lotul experimental având o predispoziție crescută în a interpreta evenimentele negative în termeni interni, stabili și globali, iar profesorii din lotul de control de a interpreta evenimentele pozitive ca fiind instabile.

Comparațiile pretest-posttest pentru lotul experimental au scos în evidență diferențe semnificative statistic pentru scorul total al stilului atribuțional ($t=-2.153$, $p<.05$, $d=0.98$, efect puternic), stilul atribuțional pentru evenimente pozitive ($t=3.165$, $p<.01$, $d=1.45$, efect foarte puternic), stabil negativ ($t=2.130$, $p<.05$, $d=0.97$, efect foarte puternic) și stabil pozitiv ($t=4.708$, $p<.01$, $d=2.15$, efect foarte puternic). În cazul lotului de control s-au înregistrat diferențe semnificative între cele două momente pentru scorul total al stilului atribuțional ($t=-2.971$, $p<.01$, $d=1.36$, efect foarte puternic), stilul atribuțional pentru evenimente pozitive ($t=2.914$, $p<.01$, $d=1.33$, efect foarte puternic), intern negativ ($t=2.295$, $p<.05$, $d=1.05$, efect foarte puternic), intern pozitiv ($t=2.544$, $p<.05$, $d=1.16$, efect foarte puternic), stabil pozitiv ($t=2.295$, $p<.05$, mărimea efectului $d=1.05$, efect foarte puternic) și global pozitiv ($t=2.888$, $p<.01$, $d=1.32$, efect foarte puternic). În momentul posttest am sesizat diferențe semnificative între cele două loturi doar în ceea ce privește stilul atribuțional pentru evenimente negative ($t=2.383$, $p<.05$, $d=0.77$, efect mediu al programului) și global negativ ($t=2.137$, $p<.05$, $d=0.69$, efect mediu al programului). Diferențele în posttest între cele două loturi apar doar în cazul dimensiunilor global negativ și atribuirea pentru evenimentele negative, lotul experimental având un stil atribuțional mai disfuncțional pentru evenimentele negative în comparație cu cel de control.

Pentru lotul experimental s-a sesizat o creștere a scorului pentru stilul atribuțional ceea ce semnifică un stil atribuțional mai funcțional, cu toate acestea scorurile ce privesc atribuirea pentru evenimentele negative și dimensiunile acesteia nu au înregistrat modificări semnificative statistic. Totuși, în ceea ce privește scorurile legate de atribuirea pentru evenimentele pozitive au scăzut, așadar se constată un stil atribuțional mai funcțional pentru evenimentele pozitive, astfel explicându-se funcționalizarea stilului atribuțional global. Și pentru lotul de control stilul atribuțional devine mai funcțional. În ceea ce privește atribuirea pentru evenimentele negative și dimensiunile acesteia scorurile nu s-au modificat semnificativ statistic, iar în cazul atribuirilor pentru evenimentele pozitive și dimensiunile acesteia s-a sesizat o modificare semnificativă statistic în sensul scăderii scorurilor, adică un stil atribuțional mai disfuncțional. Aceste rezultate nu ne permit să atribuim modificările în ceea ce privește această dimensiune intervenției realizate.

Analiza de varianță cu măsurări repetate, în cazul lotului experimental a scos în evidență diferențe semnificative între cele trei etape (pentru dimensiunile unde s-au sesizat modificări în posttest). S-a constatat diferențe între pretest și posttest în cazul stilului atribuțional global ($F(1,19)=26.122$, $p<.01$, $\eta^2_{\text{parțial}}=.579$, efect mediu), al stilului atribuțional pentru evenimente pozitive ($F(2,38)=16.085$, $p<.01$, $\eta^2_{\text{parțial}}=.458$, efect scăzut), a dimensiunii stabil negativ ($F(1,19)=9.029$, $p<.01$, $\eta^2_{\text{parțial}}=.322$, efect scăzut) și stabil pozitiv ($F(1,19)=46.034$, $p<.01$, $\eta^2_{\text{parțial}}=.708$, efect mediu). Rezultatele au indicat menținerea în timp a modificărilor obținute din pretest în posttest: stil atribuțional global ($F(1,19)=.193$, $p<.05$,

η^2 parțial=.010, efect foarte scăzut), stil atribuțional pentru evenimente pozitive ($F(1,19)=.313$, $p<.05$, η^2 parțial=.016, efect foarte scăzut), dimensiunea stabil negativ ($F(1,19)=.918$, $p<.05$, η^2 parțial=.046, efect scăzut) și stabil pozitiv ($F(1,19)=3.664$, $p<.05$, η^2 parțial=.162, efect scăzut), însă mărimile scăzute ale efectului nu ne permit să atribuim aceste rezultate factorului training.

Tabel 11. Analiza de varianță cu măsurări repetate pentru cogniții inferențiale (stil atribuțional) (lot experimental)

Variabilă	Etapa	N	m	a.s.	F	p	Mărimea efectului parțial η^2
ASQ total	Pretest	20	-1.197	.687	5.913	.013	.237
	Posttest	20	-.886	.921			
	Follow-up	20	-.711	.629			
Compozit pozitiv	Pretest	20	4.905	.421	16.085	.001	.458
	Posttest	20	4.486	.658			
	Follow-up	20	4.200	.582			
Stabil negativ	Pretest	20	3.766	.649	3.917	.028	.171
	Posttest	20	3.458	.715			
	Follow-up	20	3.408	.667			
Stabil pozitiv	Pretest	20	5.150	.521	20.681	.001	.521
	Posttest	20	4.391	.684			
	Follow-up	20	4.200	.656			

Emoții

În momentul din pretest între cele două loturi nu se înregistrează diferențe semnificative statistic în ce privește distresul ($t(38)=1.849$, $p>.05$), emoțiile funcționale ($t(38)=1.854$, $p>.05$), emoțiile disfuncționale ($t(38)=1.659$, $p>.05$), tristețea ($t(35,531)=1.536$, $p>.05$), depresia ($t(38)=-.426$, $p>.05$) sau îngrijorarea ($t(38)=1.798$, $p>.05$), astfel încât orice schimbare potențială intervenită în momentul posttest ar putea fi atribuită intervenției sau lipsei acesteia și nu neapărat eșantionării. Apare o diferență semnificativă în ceea ce privește anxietatea ($t(34,184)=2.779$, $p<.01$), media mai mare aparținând lotului experimental. Comparațiile pretest-posttest au evidențiat diferențe semnificative statistic în cazul lotului experimental pentru distres ($t=7.067$, $p<.01$, $d=3.28$, efect foarte puternic), emoții funcționale ($t=6.682$, $p<.01$, $d=3.06$, efect foarte puternic), emoții disfuncționale ($t=6.039$, $p<.01$, $d=2.77$, efect foarte puternic), tristețe ($t=6.409$, $p<.01$, $d=2.93$, efect foarte puternic), depresie ($z=-2.5-653$, $p<.01$, $d=0.20$, efect scăzut), îngrijorare ($t=5.638$, $p<.01$, $d=2.58$, efect foarte puternic) și anxietate ($t=6.614$, $p<.01$, mărimea efectului $d=3.03$, efect foarte puternic). Pentru grupul de control nu se înregistrează nici o diferență semnificativă statistic între pretest și posttest.

În momentul posttest s-au remarcat diferențe semnificative între lotul experimental și cel de control în ceea ce privește distresul ($t=-5.638$, $p<.01$, $d=1.59$, efect foarte puternic), emoțiile funcționale ($t=-3.485$, $p<.01$, $d=1.49$, efect foarte puternic), emoțiile disfuncționale ($t=-3.365$, $p<.01$, $d=1.45$, efect foarte puternic) și emoțiile specifice: tristețe ($t=-3.478$, $p<.01$, $d=1.45$, efect foarte puternic), depresie ($|z|=-2.650$, $p<.01$, $d=1.01$, efect puternic), îngrijorare ($t=-3.061$, $p<.01$, $d=1.28$, efect foarte puternic) și anxietate ($t=-3.130$, $p<.01$, $d=1.33$, efect foarte puternic). Coroborând rezultatele obținute cu cele ale mărimii efectului putem afirma, că se pare că intervenția propusă are efect asupra reducerii nivelului distresului și a emoțiilor specifice. Pentru lotul de control mediile rămân neschimbate sau prezintă o ușoară creștere. Această creștere poate fi datorată unor factori externi, nedepistați.

Tabel 12. Analiza de varianță cu măsurări repetate pentru emoții (lot experimental)

Variabilă	Etapa	N	m	a.s.	F	p	Mărimea efectului parțial η^2
Distres	Pretest	20	16.55	7.11	23.409	.001	.552
	Posttest	20	5.15	2.30			
	Follow-up	20	8.55	8.70			
Emoții funcționale	Pretest	20	10.60	3.91	22.767	.001	.545
	Posttest	20	4.40	1.79			
	Follow-up	20	5.45	4.75			
Emoții disfuncționale	Pretest	20	6.25	3.81	15.600	.001	.451
	Posttest	20	1.25	1.29			
	Follow-up	20	3.50	4.52			
Tristețe	Pretest	20	3.90	1.94	13.408	.001	.838
	Posttest	20	1.00	1.02			
	Follow-up	20	2.30	2.88			
Îngrijorare	Pretest	20	6.70	2.34	26.257	.001	.580
	Posttest	20	6.20	3.90			
	Follow-up	20	3.15	2.21			
Anxietate	Pretest	20	5.30	2.95	28.256	.001	.598
	Posttest	20	0.90	0.85			
	Follow-up	20	1.65	1.92			

Analiza de varianță cu măsurări repetate în cazul lotului experimental a scos în evidență diferențe semnificative între cele trei etape. S-au constatat diferențe între pretest și posttest în cazul distresului ($F(1,19)=19.072$, $p<.01$, η^2 parțial=.501), al emoțiilor funcționale ($F(1,19)=21.884$, $p<.01$, η^2 parțial=.535, efect mediu), emoțiilor disfuncționale ($F(1,19)=9.531$, $p<.01$, η^2 parțial=.334, efect scăzut), al tristeții ($F(1,19)=107.613$, $p<.01$, η^2 parțial=.850, efect puternic), îngrijorării ($F(1,19)=32.151$, $p<.01$, η^2 parțial=.629, efect mediu) și anxietății ($F(1,19)=26.850$, $p<.01$, η^2 parțial=.586, efect mediu). Rezultatele indică faptul că modificările nu s-au menținut în timp, scorurile crescând din posttest în follow-up pentru distres, emoții funcționale, emoții disfuncționale, tristețe și anxietate. Doar în cazul îngrijorării ($F(1,19)=15.046$, $p<.01$, η^2 parțial=.629, efect mediu) putem vorbi de o menținere a modificărilor, în follow-up scorurile scăzând din posttest. Testul Friedman a evidențiat diferențe semnificative în ceea ce privește depresia ($\chi^2=9.241$, $p=.01$) în cele trei momente. Comparațiile post-hoc a relevat diferențe semnificative între pretest și posttest ($z=-2.653$, $p<.01$, $d=0.20$, efect scăzut), însă nu s-au observat diferențe semnificative între posttest și follow-up ($z=-1.832$, $p>.05$), modificările menținându-se și în faza de follow-up. Totuși, se constată o creștere, chiar dacă nesemnificativă statistic, a scorurilor din posttest în follow-up.

Comportamente

În momentul pretest există diferențe semnificative statistice între cele două loturi în ceea ce privește comportamentele *Ironizez elevii* ($|z|=-2.772$, $p<.01$), *Îi critic pe ceilalți* ($|z|=-2.083$, $p<.04$), *Nu îmi țin orele* ($|z|=-2.408$, $p<.02$), *Îi las pe elevi să facă ce vor la ore* ($|z|=-2.271$, $p<.03$), *Evit să îmi expun ideile chiar dacă le consider bune* ($|z|=-2.211$, $p<.03$), *Tratez cu superficialitate sacinile școlare* ($|z|=-2.417$, $p<.02$), profesorii din lotul experimental manifestând într-un grad mai ridicat comportamente. Datorită faptului că lotul experimental înregistrează o rată mai crescută de manifestare a acestor comportamente, modificarea în sensul descreșterii frecvenței comportamentelor în posttest, poate fi pusă pe seama participării la programul de educație rațională emotivă și comportamentală.

Comparațiile pretest-posttest pentru lotul experimental au reliefat existența unor diferențe semnificative pentru comportamentele *Ironizez elevii* ($t=5.688$, $p<.01$, $d=2.60$, efect foarte puternic), *Nu mă implic în sarcini extrașcolare* ($t=3.707$, $p<.01$, $d=1.70$, efect foarte puternic), *Îi scot la tablă* ($t=4.414$, $p<.01$, $d=2.01$, efect foarte puternic), *Strig la elevi* ($z=-2.675$, $p<.01$, $d=0.77$, efect mediu), *Ridic în picioare elevii* ($z=-2.835$, $p<.01$, $d=0.80$, efect foarte puternic), *Scad nota pentru indisciplină* ($z=-2.460$, $p<.05$, $d=0.65$, efect foarte puternic), *Etichetez elevii* ($z=-3.372$, $p<.01$, $d=1.23$), *Amân sarcinile de serviciu* ($z=-3.035$, $p<.01$, $d=0.95$ efect puternic), *Îi critic pe ceilalți* ($t=-2.496$, $p<.05$, $d=0.65$), *Nu îmi țin orele* ($z=-2.653$, $p<.01$, $d=0.72$), *Îi las pe elevi să facă ce vor la ore* ($z=-2.311$, $p<.05$, $d=0.57$), *Evit să îmi expun ideile chiar dacă le consider bune* ($z=-3.358$, $p<.01$, $d=1.15$, efect puternic), *Tratez cu superficialitate sarcinile școlare* ($z=-2.294$, $p<.01$, $d=0.93$), în posttest rata manifestării acestor comportamente înregistrând o descreștere. Și pentru grupul de control s-au înregistrat diferențe semnificative statistic între pretest și posttest pentru comportamentele *Ironizez elevii* ($z=-2.653$, $p<.01$, $d=0.72$), *Amân sarcinile de serviciu* ($z=-2.913$, $p<.01$, $d=0.81$), *Evit contactul cu colegii sau superiorii* ($z=-2.263$, $p<.05$, $d=0.56$), *Îi las pe elevi să facă ce vor la ore*, ($z=-2.887$, $p<.01$, $d=0.82$) și *Tratez cu superficialitate sarcinile școlare* ($z=-2.360$, $p<.05$, $d=0.60$), profesorii manifestând într-un grad mai mare aceste comportamente în posttest.

Diferențele semnificative statistic între cele două loturi în momentul posttest au vizat comportamentele *Ironizez elevii* ($t=-3.101$, $p<.01$, $d=1.00$, efect foarte puternic), *Nu mă implic în sarcini extrașcolare* ($t=-3.437$, $p<.01$, $d=1.34$, efect foarte puternic) și *Îi scot la tablă* ($t=-4.032$, $p<.01$, $d=1.42$, efect foarte puternic), *Strig la elevi* ($|z|=-2.544$, $p<.05$, $d=0.52$, efect mediu), *Pun absenți elevii indisciplinați* ($|z|=-2.386$, $p<.05$, $d=0.80$, efect puternic), *Ridic în picioare elevii* ($|z|=-4.195$, $p<.01$, $d=2.02$, efect puternic), *Scad nota pentru indisciplină* ($|z|=-3.946$, $p<.01$, $d=1.64$, efect puternic), *Dau elevii afară din clasă* ($|z|=-2.143$, $p<.05$, $d=0.72$, efect mediu), *Etichetez elevii* ($|z|=-2.537$, $p<.05$, $d=1.00$, efect puternic), *Amân sarcinile de serviciu* ($|z|=-3.263$, $p<.01$, $d=1.23$, efect puternic), *Bârfesc colegii sau superiorii* ($|z|=-2.639$, $p<.01$, $d=0.92$, efect puternic), *Îi las pe elevi să facă ce vor la ore* ($|z|=-2.247$, $p<.05$, $d=0.82$, efect puternic) și *Tratez cu superficialitate sarcinile școlare* ($|z|=-2.976$, $p<.01$, $d=1.06$, efect puternic), profesorii din lotul experimental manifestând mai puțin aceste comportamente în comparație cu cei din lotul de control. Așadar, intervenția pare să ajute la modificarea gradului de manifestare a comportamentelor disfuncționale amintite.

Testul Friedman a evidențiat există diferențe semnificative statistic între cele trei momente pentru comportamentele (care au înregistrat modificări în posttest): *Strig la elevi* ($\chi^2=17.393$, $p<.01$), *Ironizez elevii* ($\chi^2=14.351$, $p<.01$), *Nu mă implic în sarcini extrașcolare* ($\chi^2=17.227$, $p<.01$), *Îi scot la tablă* ($\chi^2=12.040$, $p<.01$), *Ridic în picioare elevii* ($\chi^2=9.241$, $p=.01$), *Scad nota pentru indisciplină* ($\chi^2=8.857$, $p<.05$), *Etichetez elevii* ($\chi^2=21.957$, $p<.01$), *Amân sarcinile de serviciu* ($\chi^2=14.486$, $p<.01$), *Îi critic pe ceilalți* ($\chi^2=6.533$, $p<.05$), *Nu îmi țin orele* ($\chi^2=12.182$, $p<.01$), *Îi las pe elevi să facă ce vor la ore* ($\chi^2=9.347$, $p<.01$), *Evit să îmi expun ideile chiar dacă le consider bune* ($\chi^2=16.745$, $p<.01$), *Tratez cu superficialitate sarcinile școlare* ($\chi^2=14.976$, $p<.01$). Comportamentele *Strig la elevi* ($z=-2.765$, $p<.01$, $d=0.77$, efect mediu al trainingului), *Ironizez elevii* ($z=-3.391$, $p<.01$, $d=1.27$, efect puternic al trainingului), *Nu mă implic în sarcini extrașcolare* ($z=-2.870$, $p<.01$, $d=0.83$, efect puternic al trainingului), *Îi scot la tablă* ($z=-3.106$, $p<.01$, $d=0.99$, efect

puternic al trainingului), *Scad nota pentru indisciplina* ($z=-2.460$, $p<.05$, $d=0.65$, efect mediu al trainingului), *Etichetez elevii* ($z=-3.372$, $p<.01$, $d=1.23$, efect puternic al trainingului), *Amân sarcinile de serviciu* ($z=-3.035$, $p<.01$, $d=0.95$, efect puternic al trainingului), *Îi critic pe ceilalți* ($z=-2.496$, $p<.05$, $d=0.65$, efect mediu al trainingului), *Nu îmi țin orele* ($z=-2.653$, $p<.01$, $d=0.72$, efect mediu al trainingului), *Îi las pe elevi să facă ce vor la ore* ($z=-2.311$, $p<.05$, $d=0.57$, efect mediu al trainingului), s-au modificat în posttest în sensul descreșterii gradului de manifestare, modificările menținându-se și în follow-up. În cazul comportamentelor care au înregistrat o scădere a gradului de manifestare în posttest, *Ridic în picioare elevii* ($z=-2.835$, $p<.01$, $d=0.80$, efect puternic al trainingului), *Evit să îmi expun ideile chiar dacă le consider bune* ($z=-3.358$, $p<.01$, $d=1.15$, efect puternic al trainingului) și *Tratez cu superficialitate sarcinile școlare* ($z=-2.994$, $p<.01$, $d=0.93$, efect puternic al trainingului), modificările nu se mențin în faza de follow-up, rata lor de manifestare crescând.

Discuții

Problematika distresului emoțional al profesorilor este în atenția cercetătorilor una dintre direcțiile de cercetare fiind cea de evaluare a eficienței programelor de intervenție. Programele de intervenție cognitiv-comportamentale au la bază asumția conform căreia modul în care indivizii evaluează situațiile cu care se confruntă conduce la distres emoțional, nu situațiile în sine. Considerând acest model intervenția realizată în acest studiu a avut ca și obiectiv principal reducerea nivelului iraționalității profesorilor, ceea ce ar produce o diminuare a distresului și a ratei de manifestare a comportamentelor disfuncționale.

Programul de educație rațional emotivă și comportamentală a dus în posttestare la diferențe semnificative statistic între cele trei grupuri în ceea ce privește cognițiile iraționale, cognițiile inferențiale, emoții și comportamente. Mărimile efectelor sunt medii sau puternice.

Nivelul **iraționalității** cadrelor didactice cuprinse în acest studiu nu a fost foarte ridicat în pretestare, însă chiar și în acest caz rezultatele obținute au evidențiat o scădere semnificativă a nivelului iraționalității ca urmare a participării în program pentru lotul experimental, efectul intervenției fiind unul puternic ($d=5.91$). Nici în ceea ce privește convingerile iraționale specifice **evaluarea globală a propriei persoane, cerința absolutistă față de ceilalți și toleranța scăzută la frustrare** scorurile obținute de profesori în pretest nu au fost de intensitate critică. Participarea la programul de intervenție a condus la înregistrarea unei diminuări a intensității acestor cogniții pentru profesorii din lotul experimental, efectul intervenției fiind unul puternic ($d=5.91$ pentru iraționalitate, $d=4.46$ pentru evaluarea globală a propriei persoane, $d=3.55$ pentru toleranța scăzută la frustrare și $d=6.36$ pentru cerința absolutistă față de ceilalți). Pe parcursul intervenției profesorii au conștientizat legătura dintre modul în care evaluează situațiile cu care se confruntă și consecințele emoționale și comportamentale, sesizând caracterul disfuncțional al acestora pentru starea lor de bine și pentru activitatea lor profesională. Participanții au învățat să identifice erorile de gândire și să verifice validitatea acestora. Un aspect foarte important sesizat de lider în cadrul activităților a fost intervenția celorlalți membri ai grupului atunci când unul dintre participanți afișa o gândire disfuncțională, ceea ce ne conduce la supoziția că au înțeles conceptele prezentate și pot să le aplice în viața de zi cu zi. Modificările produse în urma participării la training nu s-au menținut în faza de follow-up, profesorii înregistrând o

creștere semnificativă statistic a nivelului iraționalității și a cognițiilor specifice. Totuși, această creștere îi menține la un nivel foarte scăzut al acestor variabile, la fel ca și în posttest. Creșterea iraționalității profesorilor în posttest poate fi explicată prin ceea ce se numește contaminare mintală. Acesta este un fenomen prin intermediul căruia un individ manifestă judecăți, emoții sau comportamente nedorite datorită procesărilor de informație inconștiente și incontrolabile (David, Macavei, Szentagotai, 2005). Modificarea iraționalității este un proces dificil tocmai datorită faptului că aceste cogniții au însoțit judecățile profesorilor pe o perioadă mai lungă de timp. Procesul de interiorizare a cognițiilor iraționale poate fi detectat în multe cazuri încă din copilărie.

În cazul cadrelor didactice din lotul de control s-a constatat o creștere a nivelului iraționalității și a cognițiilor iraționale din pretest în posttest. Acest fapt poate fi explicat și prin faptul că prezența cognițiilor iraționale este identificată doar în condițiile în care un individ este expus unei situații stresante sau neplăcute. Fără expunerea la un eveniment activator probabilitatea manifestării cognițiilor iraționale nu este una foarte ridicată. Pe parcursul celor trei luni de desfășurare a intervenției fiecare dintre cadrele didactice cuprinse în studiu puteau fi expuse la un eveniment care să activeze cognițiile iraționale.

Factorul **control** s-a modificat semnificativ în cazul lotului experimental din pretest în posttest ca urmare a participării la programul de educație rațional emotivă și comportamentală. În faza de pretest, scorurile indicau un control intern, iar în faza de posttest scorurile au crescut semnificativ, participanții afișând un control ambivalent. Se pare că intervenția a avut un efect important, mărimea efectului fiind una puternică ($d=2.72$). Efectele nu s-au menținut în follow-up, scorurile scăzând semnificativ din posttest, însă orientarea rămâne tot ambivalentă. Cercetările (Soh, 1986) au arătat că locusul controlului constituie un factor moderator în cazul distresului. Intervenția rațional emotivă și comportamentală în ceea ce privește sursa controlului urmărește responsabilizarea indivizilor cu privire la emoțiile și comportamentele proprii. Prin activitățile dedicate acceptării necondiționate de sine din cadrul programului s-a urmărit o responsabilizare rațională cu privire la acțiunile proprii. Un control pur intern, în condițiile prezenței evaluărilor globale negative cu privire la propria persoană, poate conduce la distres emoțional.

În ceea ce privește lotul de control tendința este de internalizare a controlului, scorurile scăzând din pretest în posttest, în faza a doua participanții înregistrând un control puternic intern. Persoanele care afișează un control puternic intern au tendința de a nu lua în considerare toate aspectele ale situației cu care se confruntă, blamându-se excesiv în cazul evenimentelor negative.

Stilul atribuțional intern, stabil și global în interpretarea evenimentelor negative poate conduce la emoții disfuncționale, precum depresia (Ambramson și colab. 1989, apud Cole, Warren, Dallaire, Lagrange, Travis și Ciesla, 2007) și relevă prezența evaluării globale a propriei persoane. În faza de pretest au existat diferențe semnificative între cele două loturi cuprinse în studiu doar în ceea ce privește stilul atribuțional pentru evenimente negative, dimensiunea stabil negativ și stabil pozitiv, profesorii din lotul experimental afișând un stil atribuțional mai disfuncțional decât cei din lotul de control. Comparațiile pretest-posttest au indicat prezența unui stil atribuțional mai funcțional pentru ambele loturi ($t_{\text{grup.experimental}}=-2.153$, $p<.05$; $t_{\text{grup.control}}=-2.971$, $p<.01$), totuși mediile indică funcționalitate mai crescută în cazul lotului experimental

($m_{\text{grup.experimental}}=-.886$, $m_{\text{grup.control}}=-1.077$). De asemenea, au apărut modificări semnificative statistice pentru cele două loturi între pretest și posttest și în ceea ce privește atribuiri pentru evenimentele pozitive, cele două loturi manifestând un stil atribuțional mai disfuncțional în posttest, ei considerând că evenimentele pozitive din viața lor se datorează unor factori externi și că astfel de evenimente nu vor apărea frecvent în viața lor. În momentul posttest s-au înregistrat diferențe semnificative între cele două loturi în ceea ce privește atribuiri pentru evenimentele negative și dimensiunea global negativă, ceea ce semnifică faptul că profesorii din lotul experimental afișează un stil atribuțional mai disfuncțional decât cei din lotul de control, astfel menținându-se diferența existentă în posttest între cele două loturi. Se pare că în cazul în care profesorii din lotul experimental se confruntă cu situații negative au tendința de a considera că acele evenimente sunt cauzate de ei și că lucrurile întotdeauna se vor întâmpla așa. Modificările sesizate în cazul lotului experimental s-au menținut și în faza de follow-up, însă mărimile efectelor pentru fiecare dimensiune ($\eta^2_{\text{parțial}}=.010$ pentru stilul atribuțional global, $\eta^2_{\text{parțial}}=.016$ pentru stilul atribuțional pentru evenimente pozitive, $\eta^2_{\text{parțial}}=.046$ pentru stabil negativ și $\eta^2_{\text{parțial}}=.162$ pentru stabil pozitiv) sunt foarte scăzute, efectul singular al factorului (training) însumează cel mult 16% din varianța totală, restul este eroare experimentală. Luând în considerare aceste rezultate, chiar și în condițiile unei mărimi puternice a efectului pentru lotul experimental ($d=.98$), nu putem afirma că participarea la programul de educație rațional emotivă și comportamentală a produs modificări în ceea ce privește stilul atribuțional.

Terapia rațional emotivă și comportamentală susține că odată schimbate cognițiile iraționale, în sensul raționalizării acestora, se produc modificări în ceea ce privește **consecințele emoționale** disfuncționale și distresul. Evaluarea inițială a profesorilor a evidențiat nivele medii ale distresului și ale emoțiilor funcționale și disfuncționale la cele două loturi. S-au sesizat diferențe semnificative statistice între profesorii din lotul experimental și cei din lotul de control în ceea ce privește anxietatea, primii având scoruri mai ridicate pe această dimensiune emoțională. Momentul posttest a evidențiat modificări în sensul descreșterii nivelului distresului și a componentelor sale emoționale pentru lotul experimental, mărimea efectului indicând un efect puternic al programului în acest sens ($d=3.28$ pentru distres, $d=3.06$ pentru emoții funcționale, $d=2.77$ pentru emoții disfuncționale, $d=2.93$ pentru tristețe, $d=2.58$ pentru îngrijorare, $d=3.03$ pentru anxietate). Mărimea efectului pentru componenta depresie evidențiază un efect scăzut al programului ($d=0.20$). Modificările nu se mențin și în faza de follow-up, lotul experimental înregistrând o creștere semnificativă a scorurilor pentru distresul emoțional și componentele acestuia, însă creșterea menține valorile la nivel scăzut, la fel ca și în posttest. Singura modificare menținută în follow-up este cea legată de îngrijorare și depresie. O posibilă explicație o poate constitui creșterea nivelului iraționalității în follow-up. De asemenea, evaluarea follow-up a fost realizată la începutul anului școlar (2009-2010), care constituie un moment de evaluare pentru cadrele didactice. În ceea ce privește lotul de control, în momentul posttest înregistrează creșteri ale nivelului distresului, chiar dacă ne semnificative, acestea putând fi explicate prin creșterea nivelului iraționalității din momentul pretest în posttest. Diferențele înregistrate în pretest între cele două loturi cu privire la anxietate se menține în posttest, în sensul creșterii nivelului anxietății în cazul lotului de control și descreșterii acestuia în cazul lotului experimental, ca urmare a participării la program.

Conform modelului ABC, evaluarea situațiilor în termeni iraționali are ca și consecință emoții și **comportamente disfuncționale**. Comportamentele disfuncționale ale profesorilor conduc la reacții disfuncționale din partea elevilor (Petegem, Creemers, Aelterman, 2005). În ceea ce privește cele două loturi, comportamentele disfuncționale manifestate în gradul cel mai mare în momentul pretest sunt: *Strig la elevi* (12.5%), *Ironizez elevii* (15%), *Nu mă implic în sarcini extrașcolare* (30%), *Îi scot la tablă* (47.5%), *Ridic în picioare elevii* (32.5%), *Etichetez elevii* (12.5%). Tot în momentul pretest au fost evidențiate diferențe în manifestarea comportamentelor disfuncționale (*Ironizez elevii*, *Îi critic pe ceilalți*, *Nu îmi țin orele*, *Îi las pe elevi să facă ce vor la ore*, *Evit să îmi expun ideile chiar dacă le consider bune și Tratez cu superficialitate sarcinile școlare*) între profesorii din lotul experimental și cel de control în sensul unei rate mai ridicate de manifestare a acestor comportamente de către profesorii din lotul experimental. Modificările din posttest au vizat comportamentele *Ironizez elevii* ($d=2.60$), *Nu mă implic în sarcini extrașcolare* ($d=1.70$), *Îi scot la tablă* ($d=2.01$), *Strig la elevi* ($d=0.77$), *Ridic în picioare elevii* ($d=0.80$), *Scad nota pentru indisciplină* ($d=0.65$), *Etichetez elevii* ($d=1.23$), *Amân sarcinile de serviciu* ($d=0.95$), *Îi critic pe ceilalți* ($d=0.65$), *Nu îmi țin orele* ($d=0.72$), *Îi las pe elevi să facă ce vor la ore* ($d=0.57$), *Evit să îmi expun ideile chiar dacă le consider bune* ($d=1.15$) și *Tratez cu superficialitate sarcinile școlare* ($d=0.93$) pentru lotul experimental. S-a evidențiat o scădere a ratei de manifestare a acestor comportamente disfuncționale. Mărimile efectelor puternice și medii ne permit să afirmăm faptul că participarea la programul de intervenție a condus la modificarea comportamentelor disfuncționale în cazul profesorilor. În cadrul activităților din program, ce vizau comportamentele, s-au atins aspecte referitoare la modalități eficiente de a reacționa la comportamentele elevilor (întăriri, pedepse). S-au evidențiat comportamentele care ar putea constitui o întărire negativă pentru comportamentul elevilor (*Îi las pe elevi să facă ce vor la ore*, *Ridic în picioare elevii*, *Dau elevii afară din clasă*) și s-a evidențiat rolul întăririlor pozitive în cazul unor comportamente dezirabile din partea elevilor problemă. De asemenea, au fost analizate și comportamentele manifestate de profesori ca urmare a evaluărilor globale cu privire la propria persoană și a cerințelor absolutiste față de ceilalți, în special neimplicarea acestora în sarcinile școlare ca urmare a nemulțumirilor față de sistem sau față de modul în care gestionează activitatea didactică. Modificările din posttest s-au menținut și în faza de follow-up pentru comportamentele *Strig la elevi*, *Ironizez elevii*, *Nu mă implic în sarcini extrașcolare*, *Îi scot la tablă*, *Scad nota pentru indisciplină*, *Etichetez elevii*, *Amân sarcinile de serviciu*, *Îi critic pe ceilalți*, *Nu îmi țin orele*, *Îi las pe elevi să facă ce vor la ore*. Totuși, rata de manifestare a comportamentelor *Ridic în picioare elevii*, *Evit să îmi expun ideile chiar dacă le consider bune* și *Tratez cu superficialitate sarcinile școlare* a crescut în follow-up. Explicația pentru acestea din urmă se regăsește și în faptul că s-a înregistrat o creștere a nivelului iraționalității în follow-up. Este foarte important de amintit faptul că modificările sesizate în posttest se mențin în faza de follow-up, doar în cazul în care profesorii decid să aplice în practica școlară ceea ce au învățat pe parcursul celor 15 ore de educație rațional emotivă. Studiile dedicate programelor pentru profesori în managementul comportamentelor disruptive ale elevilor (Giallo și Hayes, 2007) au evidențiat faptul că profesorii se declară mulțumiți și încrezători în ceea ce privește abilitățile dobândite în cadrul programului. Însă, acest fapt nu întotdeauna va conduce la îmbunătățiri în ceea ce privește

comportamentul profesorilor sau al elevilor dacă aceste abilități nu sunt aplicate în cadrul activităților la clasă.

Profesorii din lotul de control manifestă într-o măsură mai mare comportamentele disfuncționale *Ironizez elevii, Amân sarcinile de serviciu, Evit contactul cu colegii sau superiorii, Îi las pe elevi să facă ce vor la ore și Tratez cu superficialitate sarcinile școlare* în momentul posttest față de momentul pretest. În cazul celorlalte comportamente nu s-au sesizat modificări.

Educația rațional emotivă și comportamentală și-a demonstrat eficiența în reducerea iraționalității și a distresului emoțional la copii (Cardenal Hernaez și Diaz Morales, 2000; Popa, 2004; Trip, 2007; Bernard, 2008). Studiile au indicat necesitatea și eficiența aplicării conceptelor cognitiv-comportamentale sau rațional emotive și comportamentale în munca cu profesorii, în reducerea iraționalității și ameliorarea distresului emoțional al acestora.

Sharp și Forman (1986) au comparat eficiența unui training de inoculare a stersului și a unui training de modificare a comportamentului la profesori. Participanții la cele două programe, au înregistrat o scădere a nivelului stresului și anxietății, precum și creșterea frecvenței aplicării întăririlor la clasă, în comparație cu un grup de control. Jesus și Conboy (2001) au evidențiat eficiența unui program de managementul stresului de orientare cognitiv-comportamentală pentru profesori în reducerea distresului emoțional, al nivelului iraționalității și creșterea stării de bine percepute a acestora. Rezultatele susțin necesitatea implementării unor astfel de programe în vederea abilitării profesorilor în gestionarea problemelor emoționale cu care se confruntă, dar și în vederea managementului eficient al comportamentelor nedorite ale elevilor. Nucci (2002) sublinia necesitatea și eficiența includerii unor cursuri opționale de dezvoltare personală (elaborate pe baza teoriei rațional emotive și comportamentale) în pregătirea profesională a viitoarelor cadre didactice. Scopul acestor cursuri vizează abilitarea viitoarelor cadre didactice în confruntarea cu situațiile neplăcute din viața personală și profesională și evitarea distresului emoțional. De asemenea, un profesor rațional constituie un model pentru elevi, acesta având posibilitatea formării unor viitoare generații de elevi raționali. Educația nu reprezintă doar un proces de informare, ci și un proces de formare a indivizilor.

Programul inițiat de noi constituie un prim pas în demonstrarea eficienței și necesității implementării unor astfel de programe în viitor, iar rezultatele obținute ne încurajează să afirmăm faptul că aceste tipuri de intervenții pot fi realizate cu succes în școli.

Concluzii și discuții finale

Din momentul avansării, de către Albert Ellis (1962), a teoriei rațional emotive și comportamentale asupra distresului emoțional și până în zilele noastre, cercetătorii au fost interesați de validarea acestei teorii. Au fost construite instrumente de măsurare a cognițiilor iraționale, instrumente pentru populația generală sau pentru categorii specifice (copii și adolescenți, părinți, profesori, etc.). S-au elaborate tehnici de intervenție

(de disputare), programe de intervenție pentru diferite categorii de indivizi (elevi, părinți, profesori). Studiile au vizat atât evidențierea impactului cognițiilor iraționale asupra distresului emoțional, cât și eficiența acestei forme de terapie în modificarea cognițiilor iraționale, ameliorarea distresului, precum și abilitarea clienților/pacienților în confruntarea cu viitoare evenimente neplăcute. În țara noastră cercetarea în acest domeniu a cunoscut amploare odată cu înființarea Institutului Internațional de Studii Avansate în Psihoterapie și Sănătate Mentală Aplicată din cadrul Catedrei de Psihologie clinică și psihoterapie a Universității Babeș-Bolyai, echipa de cercetare fiind condusă de prof.univ.dr. Daniel David. Pe lângă activitatea de cercetare, această instituție oferă specialiștilor din domeniul sănătății mentale posibilitatea de formare în această formă de terapie, în colaborare cu Institutul Albert Ellis din New York. Însăși autoarea acestei lucrări s-a format în cadrul acestei școlii de psihoterapie.

Distresul emoțional al profesorilor este o realitate, mai ales în societatea românească „în derivă”. Statutul profesorului nu mai are aceeași valoare în societate, uneori această categorie profesională fiind blamată sau desconsiderată. Pregătirea profesională a cadrelor didactice implică, în general (din păcate!), informarea acestora cu privire la aspectele teoretice din domeniu, cunoștințe cu privire la caracteristicile de dezvoltare ale elevilor, metodele didactice specifice domeniului, etc., însă nu se pune accent pe formarea viitoarelor cadre didactice. Odată ajunși la catedră ei sunt confrunțați cu probleme legate de comportamentul disruptiv al elevilor, lipsa de motivație a acestora, relația cu părinții și colegii, funcționarea sistemului, etc. În condițiile unei evaluări defectuoase a acestor situații, reacția cadrului didactic poate fi una disfuncțională (distres emoțional sau comportamente inadecvate).

Abordarea unui fenomen nu este posibilă fără examinarea aspectelor legate de acesta. În acest sens, am încercat o revizuire a cercetărilor cu privire la această problemă, prin accesarea unor biblioteci online (springerlink, ebsco, sagepub, elsevier), precum și consultarea unor volume regăsite în diferite biblioteci ale universităților cu renume din țară. Au fost clarificate aspectele teoretice legate de terapia rațional emotivă și comportamentală și aplicația acesteia (educația rațional emotivă și comportamentală) și de distresul emoțional al profesorilor.

La nivel metodologic lucrarea de față a realizat adaptarea pe populația românească a unui instrument de evaluare a cognițiilor iraționale specifice profesorilor (Scala de cogniții iraționale pentru profesori), instrument elaborat de Michael Bernard (1988). Acesta poate constitui o unealtă importantă în evaluarea periodică a cadrelor didactice sau în evaluarea realizată în cadrul programelor de intervenție realizate de psihologii școlari.

Considerăm că cea mai importantă contribuție a acestui demers este cea de la nivel practic: identificarea factorilor cognitivi implicați în distresul emoțional al profesorilor, precum și elaborarea și implementarea unui program de intervenție bazat pe principiile terapiei rațional emotive și comportamentale pentru profesori. Rezultatele noastre au confirmat, încă o dată, impactul cognițiilor iraționale în producerea distresului emoțional precum și rolul lor mediator în raport cu cognițiile inferențiale.

Contribuția personală a autoarei o constituie elaborarea și implementarea programului de educație rațional emotivă și comportamentală pentru profesori. În elaborarea programului s-au avut în vedere

programe de intervenție de sorginte cognitiv-comportamentală pentru profesori implementate la nivel internațional, structura programului respectând structura programelor de educație rațional emotivă și comportamentală (în special programele dezvoltate de Ann Vernon). Implementarea unui program de intervenție pentru profesori a constituit prima experiență de acest gen pentru autoarea acestei lucrări. Au existat o serie de bariere în formarea relației terapeutice cu participanții, cea mai importantă fiind vârsta. Primele activități au fost influențate de reticența cadrelor didactice cu privire la „expertiza” consilierului, însă această reticență s-a estompat pe parcurs, cadrele didactice fiind implicate activ în sarcini, rezultatele confirmând acest fapt. Din punct de vedere profesional această experiență ne-a făcut să ne conștientizăm limite, vulnerabilitățile, dar și capacitățile. Disputările cognițiilor de tipul „Elevii trebuie să fie tot timpul disciplinați”, „Dacă nu reușesc să mențin disciplina în clasă sunt un profesor rău”, „Ar trebui să fiu consultat cu privire la deciziile legate de școală” sau „Nu ar trebui să muncesc atât de mult” au condus la modificări în nivelul distresului emoțional al profesorilor și gradul de manifestare a comportamentelor disfuncționale (Strig la elevi, Amân sarcinile de serviciu, etc.).

Aceste rezultate oferă o nouă perspectivă în domeniul consilierii profesorilor și totodată o perspectivă extrem de optimistă în ceea ce privește sprijinul ce poate fi acordat acestei categorii profesionale. Totuși, admitem că, așa cum orice demers științific își are limitele, nici demersul nostru nu este fără cusur. Una dintre limitele identificate o constituie lipsa lotului placebo, element important în evaluarea eficienței programelor de intervenție. În perioada de implementare a programului nostru, nu au fost identificate programe de formare pentru profesori sau au fost identificate cu întârziere, nefiind posibilă evaluarea pretest și posttest. Prezența lotului placebo ar fi putut contribui la demonstrarea și mai acurată a eficienței programului de educație rațional emotivă și comportamentală.

O altă limită a demersului nostru a fost identificată în ceea ce privește evaluarea participanților. Instrumentele utilizate sunt scale sau chestionare de tipul „self-report” (auto-evaluare), acestea fiind supuse efectului de dezirabilitate socială (nu a fost utilizată o scală de dezirabilitate socială). În ceea ce privește lotul de profesori incluși în programul de educație rațional emotivă și comportamentală, scorurile din faza de pretestare, ce evidențiază nivele medii ale iraționalității și distresului emoțional. Cu toate acestea, în cadrul activităților au fost sesizate manifestări puternice ale iraționalității, în special în sarcinile care evocau situații particulare din viața profesională a acestora. Și în ce privește nivelul consecințelor emoționale au fost sesizate discrepanțe între manifestările din cadrul programului și evaluările din pretestare. Reacțiile emoționale și comportamentale exprimate în cadrul activităților relevau un nivel mai ridicat decât cel mediu al emoțiilor funcționale sau disfuncționale. Formarea unei relații terapeutice cu participanții a contribuit la manifestarea fătășă a acestor dimensiuni.

Mărimea eșantionului (20 profesori în lotul experimental) constituie o altă limită a cercetării de față și, în același timp, o dificultate în implementarea programelor pentru cadrele didactice. Eșantionul inițial a fost format din 30 de cadre didactice, însă au fost câteva cazuri de abandon. Motivarea cadrelor didactice a fost destul de greu de realizat, având în vedere că participarea la program a fost pe bază de voluntariat. Neimplicarea în activități extrașcolare este un comportament întâlnit frecvent la cadrele didactice din

prezentul studiu. Nu doresc să facă mai mult decât e obligatoriu, justificându-se prin faptul că „Și așa avem foarte multe sarcini, iar recompensele lipsesc”. În plus, au responsabilități față de familie, iar activitățile au fost desfășurate în afara programului obișnuit.

Starea de bine a profesorilor contribuie la crearea unui climat favorabil actului educațional. Luând în considerare acest fapt, precum și rezultatele noastre, susținem importanța investigării distresului emoțional al profesorilor la nivel național, acest segment de cercetare fiind unul deficitar în țara noastră. În acest sens, una dintre direcțiile de cercetare o poate reprezenta luarea în considerare a trăsăturilor de personalitate, investigarea legăturii dintre acestea și diferite tipuri de cogniții iraționale specifice cadrelor didactice, precum și legătura cu distresul emoțional. De asemenea, pledăm pentru importanța și necesitatea implementării unor astfel de programe dedicate gestionării distresului emoțional al cadrelor didactice. Un aspect important care poate fi investigat după implementarea acestor programe îl constituie investigarea rolului mediator al cognițiilor iraționale în producerea modificărilor la nivel emoțional și comportamental. Implementarea unor astfel de programe va constitui o provocare pentru psihologii școlari, în acest sens este recomandat sprijinul Inspectoratelor Școlare Județene sau al Centrelor Județene de Asistență Psihopedagogică. Participarea cadrelor didactice la astfel de programe este condiționată de o serie de factori: responsabilitățile de familie, lipsa timpului liber, lipsa motivației. Având în vedere aceste aspecte considerăm necesară obligativitatea unor astfel de programe în școli sau chiar includerea unor cursuri opționale în programa de învățământ (superior) pentru formarea viitoarelor cadre didactice.

BIBLIOGRAFIE

1. Abel, M.H., Sewell, J. (1999). Stress and Burnout in Rural and Urban Secondary School Teachers. *The Journal of Educational Research*. 92(5), 287-293
2. Antoniu, A.S., Polychroni, F., Vlachakis, A.N. (2006). Gender and age differences in occupational burnout between primary and high-school teachers in Greece. *Journal of Managerial Psychology*. 21(7), 682-690
3. Bermejo-Toro, L., Prieto-Ursua, M. (2006). Teachers' irrational beliefs and their relationship to distress in the profession. *Psychology in Spain*. 10(1), 88-96
4. Bernard, M. (2009). Programul educațional Da, Poți! Un curriculum preșcolar pentru dezvoltarea socio-emoțională (4-7ani). Ed. RTS, Cluj-Napoca
5. Bernard, M.E. (2008). The social and emotional well-being of Australian children and adolescents: The discovery of „levels”. *Proceedings of the Australian Psychological Society Annual Conference*. 43, 41-45
6. Bernard, M.E. (2008). The effect of You Can Do It! Education on the emotional resilience of primary school students with social, emotional, behavioral and achievement challenges. *Proceedings of the Australian Psychological Society Annual Conference*. 43, 36-40

7. Bernard, E.M. (2004). *The REBT therapist's pocket companion for working with children and adolescents*, New York: Albert Ellis Institute
8. Bernard, M., DiGiuseppe, R. (2000). Advances in the Theory and Practice of Rational-Emotive Behavioral Consultation. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 11 (3/4), 333-355
9. Bernard, M., DiGiuseppe, R. (1990). Rational-emotive therapy and school psychology. *School Psychology Review*. 19, 267-321
10. Bernard, E. M. (1990). *Taking stress out of teaching*, Collins Dove, Melbourne
11. Bernard, M. E. (1988). Teacher irrationality and teacher stress. Paper presented at the 24th International Congress of Psychology, Sydney, Australia
12. Bernard, M. E., Joyce, M. R. (1984). Rational-emotive therapy with children and adolescents: Theory treatment strategies, preventive methods. New York: Wiley.
13. Bernard, M. E., Joyce, M. R., Rosewarne, P. M. (1983). Helping teachers cope with stress: A rational-emotive approach. In A. Ellis și M. E. Bernard (Eds.), *Rational-emotive approaches to the problems of childhood* (pp. 415-455). New York: Plenum.
14. Block, J. (1978). Effects of a rational-emotive mental health program on poorly achieving, disruptive high-school students, *Journal of Counseling Psychology*, 25, 61-65
15. Bora, C., Bernard, M.E., Trip, S., Decsei-Radu, A., Chereji, S. (2009). Teacher irrational belief scale – preliminary norms for Romanian population. *Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies*, 9(2), 211-220
16. Brouwers, A., Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 16, 239-253
17. Buffington, P.W., Stilwell, W.E. (1980). Self-control and affective education: a case of omission. *Elementary School Guidance and Counseling*. 15(2), 152-156
18. Cardenal Hernaez, V., Diaz Morales, J.F. (2000). Self-esteem and anxiety modification by the application of different treatments (rational-emotive education and relaxation) in adolescents, *Asiedad y Estres Spain: Sociedad Espanola para al Estudio de la Ansiedad y Estres*, 6, 295-306
19. Cecil, M., Forman. S. (1988). Effects of stress inoculation training and coworker support on teacher stress. Paper presented at meeting of National Association of School Psychology, Chicago
20. Coates, T. J., & Thoresen, C. E. (1976). Teacher anxiety. A review with recommendations. *Review of Educational Research*, 46, 159-164.
21. Coldicott, P.J. (1985). Organizational causes of stress on the individual teacher. *Educational Management and Administration*, 13, 90-93
22. Cole, D.A., Warren, D.E., Dallaire, D.H., Lagrange, B., Travis, R., Cisela, J.A. (2007). Early Predictors of Helpless Thoughts and Behaviors in Children: Developmental Precursors to Depressive Cognitions. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*. 12(2), 295-312
23. Cooper, C., Kelly, M. (1993). Occupational stress in head teachers: a national UK study. *British Journal of Educational Psychology*. 63, 130-143

24. Costello, T.R., Dougherty, D. (1977). Rationale Behavior Training in the Classroom. *Rational Living*, 12, 13-15
25. Cristea, I.A., Benga, O., Opre, A. (2008). The implementation of a rational-emotive education intervention for anxiety in a 3rd grade classroom: an analysis of relevant procedural and developmental constraints. *Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies*. 8(1), 31-52
26. David, D. (2006). *Tratat de psihoterapie cognitive și comportamentale*. Polirom, Iași
27. David, D., Macavei B., Szentagotai, A. (2005). Cognitive restructuring and mental contamination: An empirical re-conceptualization. *Journal of Rational emotive & Cognitive-Behavior Therapy*. 23(1). 21-56
28. David, D., Schnur, J., Belloiu, A. (2002). Another search for the “hot” cognitions: appraisal, irrational beliefs, attributions and their relation to emotion. *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavioral Therapy*. 20(2), 93-131
29. David, D, McMahon, J., (2001), Clinical Strategies in Cognitive Behavioral Therapy; A Case Analysis, *Romanian Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies*, 1 (1), 71-86
30. DiGiuseppe, R., Leaf, R., Exner, T., și Robin, M. (2007). Scala de atitudini și convingeri 2 (adaptat de Macavei, B.). În D. David (coordonator), *Sistem de evaluare clinică*. Editura RTS, Cluj-Napoca.
31. DiGiuseppe, R., Bernard, M. (1990). The application of rational-emotive theory and therapy to school-aged children, *School Psychology Review*, 19, 268-286
32. DiGiuseppe, R., Kassinove, H. (1976). Effects of rational-emotive school mental health program on children’s emotional adjustment. *Journal of Community Psychology*, 4, 382-387
33. Donegan, A.L., Rust, J.O. (1998). Rational emotive education for improving self concept in second-grade students. *Journal of Humanistic Counseling, Education and Development*. 36(4), 248-259
34. Dorman, J. (2003). Testing a Model for Teacher Burnout. *Australian Journal of Educational and Developmental Psychology*. 3, 35-47
35. Drugaș, M., Roșeanu, G. (2010). Testing for mediation effects: A step by step analysis and the Sobel macro. *Analele Universității din Oradea. Fascicula Psihologie*. 8, 77-92
36. Dryden, W., Ellis, A. (2001). Rational Emotive Behavior Therapy, în Dobson, K.S. (2001). *Handbook of Cognitive-Behavioral Therapies. Second edition*. The Guilford Press, New York
37. Ellis, A. (1962). Reason and emotion in psychotherapy. New York: Lyle Stewart.
38. Forman, S.G. (1982). Stress management for teachers: A cognitive-behavioral program. *Journal of School Psychology*. 20, 180-187
39. Forman, S.G., (1990), Rational-emotive therapy: Contributions to teacher stress management, *School Psychology Review*, 19, 315-321
40. Froggart, W. (2005). A Brief Intorduction to Rational Emotive Behaviour Therapy. Third Edition accesat pe <http://www.rational.org.nz> în 25 martie 2008
41. Giallo, R., Hayes, L. (2007). The paradox of teacher professional development programs for behaviour management: Comparing program satisfaction alongside changes in behaviour

- management practices. *Australian Journal of Educational and Developmental Psychology*. 7, 108-119
42. Gossette, R.L., O'Brien, R.M. (1993). Efficacy of rational emotive therapy (RET) with children: A critical re-appraisal. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 2(1), 15-25
 43. Griffith, J., Steptoe, A., Cropley, M. (1999). An investigation of coping strategies associated with job stress in teachers. *British Journal of Educational Psychology*. 69, 517-531
 44. Hajzler, D.J., Bernard, M.E. (1991). A review of rational-emotive education outcome studies, *School Psychology Quarterly*, 6, 27-49
 45. Harris, S.R. (1976). Rational-emotive education and the human development program: a guidance study. *Elementary School Guidance and Counseling*, 11(2)113-122
 46. Harris, K., Halpin, G., Halpin, G. (1985). Teacher characteristics and stress. *Journal of Educational Research*, 78(6), 346-350.
 47. Haynes, C.R., Marx, R.W., Martin, J., Wallace, L., Merrick, R., Einarson, T. (1983). Rational-emotive counselling and self-instruction training for test anxious high school students. *Canadian Counsellor*. 18(1), 31-38
 48. Hicks, F. P. (1933). *The mental health of teachers*. New York: Cullman and Ghertnes.
 49. Hooper, S.R., Layne, C.C. (1985). Rational-emotive education as a short term primary prevention technique. *Techniques: A Journal for Remedial Education and Counseling*, 1, 264-269
 50. Howitt, D., Cramer, D. (2006). *Introducere în SPSS pentru psihologie*. Ed. Polirom, Iași.
 51. Jesus, S.N., Conboy, J. (2001). A stress management course to prevent teacher distress. *The International Journal of Educational Management*, 15(3), 131-137
 52. Jones, J., Trower, P. (2004). Irrational and Evaluative Beliefs in Individuals with Anger Disorders. *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy*. 22(3), 153-170
 53. Jurcău, N. (coord.) (2003). *Psihologie inginerească*. Ed. U.T.Press, Cluj-Napoca
 54. Jurcău, N. (1980). *Aptitudini profesionale. Cercetări de psihologie aplicată*. Ed. Dacia, Cluj-Napoca
 55. Kachman, D.J., Mazer, G.E. (1990). Effects of rational-emotive education on the rationality, neuroticism and defense mechanisms of adolescents. *Adolescence*, 25, 131-144
 56. Knaus, W.J. (1974). *Rational-emotive education: A manual for elementary school teachers*. New York: Institute for Rational-Emotive Psychotherapy
 57. Knaus, W. (2004). Rational emotive education: trends and directions. *Romanian Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies*. 4(1), 9-22
 58. Knaus, W.J. (2006). Rational emotive education. Past, present and future. accesat pe www.rebtnetwork.org în data de 01.07.2009
 59. Kyriacou, C. (2001). Teacher Stress: directions for future research. *Educational Review*, 53(1). 27-35
 60. Kyriacou, C. (1987). Teacher stress and burnout: An international review. *Educational Research*, 29, 146-152.

61. Kyriacou, C., Pratt, J. (1985). Teacher stress and psychoneurotic symptoms. *British Journal of Educational Psychology*, 55(1), 61-64.
62. Kyriacou, C., Sutcliffe, J. (1978). A model of teacher stress. *Educational Studies*, 4(1), 1-6.
63. Laconte, M.A., Shaw, D., Dunn, I. (1993). The effects of a rational-emotive affective education program for high-risk middle school students. *Psychology in the school*. 30, 274-281
64. Lazarus, R.S. (1991). *Emotion and adaptation*. New-York: Oxford University Press.
65. Lazarus, R.S. (1966). *Psychological stress and the coping process*. New York: McGraw-Hill.
66. Leach, D. J. (1984). Model of teacher stress and its implications for management. *The Journal of Educational Administration*, 22(2), 157-173.
67. Leaf, R.C., Gross, P.H., Todres, A.K., Marcus, S. (1986). Placebo-like effects of education about rational-emotive therapy. *Psychological Reports*, 58. 351-370
68. Leaf, R.C., Krauss, D.H., Dantzig, S.A., Alington, D.E. (1992). Educationale equivalents of psychotherapy: positive and negative mental health benefits after group therapy exercises by college students. *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy*. 10(4), 189-206
69. Lefcourt, H. (1991). Adult Nowicki – Strickland Internal-External Control Scale. În Robinson, Shaver, P.R., Wrightsman, L.S. (1991). *Measures of Personality and Social Psychological Attitudes*, American Press, New York
70. Long, B. (1988). Stress management for school personnel: Stress-inoculation training and exercise. *Psychology in the Schools*, 25, 314-324.
71. Macavei, B., Miclea, M. (2008). An emprical investigation between religious beliefs, irrational beliefs and negative emotions. *Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies*. 8(1), 1-16
72. Maag, J.W. (2008). Rational-Emotive Therapy to Help Teachers Control Their Emotions and Behavior When Dealing With Disagreeable Students. *Intervention in School and Clinic*. 44, 1, pp.52-57
73. Marian, M. (2007). Profilul Stărilor Dispoziționale (POMS) forma scurtă. Date psihometrice. *Analele Universității din Oradea*. 12, 101-110
74. Marian, M. (2002). Adaptarea pe populație românească a Chestionarului de Stil Atribuțional (A.S.Q.) – Studiu pilot. *Analele Universității din Oradea*, 2, 288-303
75. McCormick, N., Tooke, W., Winston, S., Kjellander, C. (1991). RET in the College Classroom. *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy*, 9 (2), 95-111
76. Miller, N., Kassinove, H. (1978). Effects of lecture, rehearsal, written homework and I.Q. on the efficacy of a rational-emotive school mental health program. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 6, 366-373
77. Möller, A.T., Nortje, C., Helders, S.B. (1998). Irrational Cognitions and the Fear of Flying. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*. 16(2). 135-148
78. Montgomery, C., Rupp, A.A. (2005). A Meta-analysis for Exploring the Diverse Causes and Effects on Stress in Teachers. *Canadian Journal of Education*. 28(3), 458-486

79. Moracco, J. C., & McFadden, H. (1981). Principal and counselors: Collaborative roles in reducing teacher stress. *NASP Bulletin*, 65(477), 41-46.
80. Morris, G.B. (1993). A Rational-Emotive Treatment Program with Conduct Disorder and Attention Deficit Hyperactivity Disorder Adolescents, *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy*, 11(3), 123-134
81. Nagel, L., Brown, S. (2003). The ABCs of Managing Teacher Stress. *The Clearing House*. 76(5), 255-258
82. Nelson, J.R., Maculan, A, Roberts, M.L., Ohlund, B.J. (2001). Sources of Occupational Stress for Teachers of Students with Emotional and Behavioral Disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 9(2), 123-130
83. Nucci, C., (2002), The Rational Teacher : Rational-Emotive Behavior Therapy in Teacher Education, *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 20 (1), 15-32
84. Omizo, M.M., Cubberly, W.E., Omizo. S.A. (1985). The effects of Rational-Emotive Education Groups on Self-Concept and Locus of Control Among Learning Disabled Children. *The Exceptional Child*, 32(1), 13-19
85. Patton, P.L. (1985). A model for Teaching Rational Behavior Skills to Emotionally Disturbed Youth in a Public School Setting. *The School Counselor*. 32(5), 381-387
86. Pettegrew, L. S., & Wolfe, G. E. (1982). Validating measures of teacher stress. *American Educational Research Journal*, 19, 373-396.
87. Popa, S. (2004). Eficiența unui program de educație rațional emotivă în modificarea cognițiilor iraționale și inferențiale la copii. *Romanian Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies*. 4(1), 53-68
88. Popa, S. (2001). Interview with Albert Ellis: The “Cognitive Revolution” in Psychotherapy. *Romanian Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies*, 1 (1), 7-16
89. Reglin, G., Reitzammer, A. (1998). Dealing with the stress of teachers. *Education*. 118(4), 590-596
90. Rosenbaum, T., McMurray, N.E., Campbell, I.M (1991). The Effects of Rational Emotive Education on Locus of Control, Rationality and Anxiety in Primary School Children. *Australian Journal of Education*, 32(2), 187-200
91. Sava, F. (2004). *Analiza datelor în cercetarea psihologică. Metode statistice complementare*. Ed. ASCR, Cluj-Napoca
92. Schachter, S., Singer, J.E. (1962). Cognitive, social and psychological determinants of emotional state. *Psychological Review*, 69, 379-399
93. Sharp, J. J., & Forman, S. G. (1985). A comparison of two approaches to anxiety management for teachers. *Behavior Therapy*, 16, 370-383.
94. Soh, K.C. (1986). Locus of Control as a Moderator of Teacher Stress in Singapore. *The Journal of Social Psychology*. 126(2), 257-258

95. Szentagotai, A., Kallay, E. (2006). The faster you move the longer you live – a test of rational emotive behavior therapy? *Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies*, 6(1), 69-80
96. Szentagotai, A., Freeman, A. (2007). An analysis of the relationship between irrational beliefs and automatic thoughts in predicting distress. *Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies*. 7(1), 1-9
97. Tafrate, C.R., Kassinove, H. (2006). *Anger management: The Complete Treatment Guidebook for Practitioners*. Atascadero, CA: Impact Publishers.
98. Tia, I. (2008). Modelarea cu ajutorul ecuațiilor structurale. *Analele Universității din Oradea. Fascicula Psihologie*. 14, 32-55
99. Trip, S., Bora, C. (in press). *Reducerea agresivității în școală prin educație rațional emotivă și comportamentală ca program de prevenție primară și secundară*. Ed. Universității din Oradea, Oradea
100. Trip, S., Bora, C., Chereji, S., Decsei-Radu, A. (2009). Reducerea agresivității în școală prin educație rațional emotivă și comportamentală ca program de prevenție primară și secundară. Studiu realizat în cadrul proiectului de cercetare CNCSIS PNII Idei - 688, contract 962/19.01.2009
101. Trip, S. (2007). *Educație Rațional-Emotivă și Comportamentală: Formarea deprinderilor de gândire rațională la copii și adolescenți*, Oradea: Editura Universității din Oradea
102. Trip, S., Vernon, A., McMahon, J. (2007). Effectiveness of rational-emotive education. A quantitative meta-analytical study. *Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies*. 7(1), 81-94
103. Trip, S. (2007). *Introducere în consilierea psihologică*, Oradea: Editura Universității din Oradea
104. Tuettemann, E., Punch, F. (1993). Psychological distress in secondary teachers: Research findings and their implications. *Journal of Educational Administration*. 3(1), 44-54
105. Turk, D. C., Meeks, S., Turk, L. M. (1982). Factors contributing to teacher stress: Implications for research, prevention, and remediation. *Behavioral Counseling Quarterly*, 2(1), 3-25.
106. Van Petegem, K., Creemers, B.P.M., Rossel, Y., Aelterman, A. (2005). Relationship Between Teacher Characteristics, Interpersonal Teacher Behaviour and Teacher Wellbeing. *The Journal of Classroom Interaction*, 40(2), 34-43
107. Vernon, A. (2008). Programul Pașaport pentru succes în Dezvoltarea Emoțională, Socială, Cognitivă și Personală a adolescenților din clasele IX-XII. Editura RTS, Cluj-Napoca
108. Vernon, A. (2006). *Dezvoltarea inteligenței emoționale. Educație rațional emotivă și comportamentală – clasele V-VII*. Editura ASCR, Cluj-Napoca
109. Vernon, A. (2004), Rational-emotive education, *Romanian Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies*, 4(1), 23-37
110. Vernon, A., (1990), The school psychologists role in preventive educational applications of rational-emotive education, *School Psychology Review*, 19, 322-330
111. Watter, N.D. (1988). Rational – Emotive Education: A review of literature, *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy*, 6, 139-145

112. Weinrach, S.G., DiGiuseppe, R., Wolfe, J., Ellis, A., Bernard, M.E., Dryden, W., Kassinove, H., Morris, G.B., Vernon, A. (2006). Rational emotive behavior therapy after Ellis: Predictions for the future. *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy*. 24(3), 199-215
113. Wilde, J., (1996). *Rational Counseling with School-Aged Populations: A practical Guide*, Accelerated Development, Bristol
114. Wilde, J., (1996). The Efficacy of Short-Term Rational-Emotive Education with Fourth Grade Students. *Elementary School Guidance and Counseling Journal*, 31, 131-138
115. Wilde, J. (1994). The Effects of Let's Get Rational board game on rational thinking, depression and self-acceptance in adolescents. *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy*. 12(3), 189-196
116. Zingle, H.W, Anderson, S.C. (1990). Irrational beliefs and teacher stress. *Canadian Journal of Education*. 15 (4), 445-449
117. <http://flash.lakeheadu.ca/~boconno2/nfactors.html>.