

**UNIVERSITATEA BABEȘ - BOLYAI**  
**FACULTATEA DE PSIHOLOGIE ȘI ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI**

**EFECTE ALE STRESULUI ȘI STRATEGII DE COPING**  
**LA CADRE DIDACTICE ȘI LA ELEVI**

**TEZĂ DE DOCTORAT**

*- Rezumat -*

**Conducător științific:**

**Prof. univ. dr. MIRON IONESCU**

**Doctorand: VASILE RADU PREDA**

**2010**

## CUPRINS

### PARTEA I

#### CAPITOLUL I.

#### **TEORII ȘI MODELE EXPLICATIVE ALE STRESULUI**

<b>ȘI ALE MECANISMELOR DE COPING.....</b>	<b>10</b>
1. Definiții ale stresului și ale coping-ului .....	10
2. Relațiile stresului cu emoțiile negative și cu anxietatea.....	13
2.1. Emoțiile și stresul.....	13
2.2. “Emoțiile–stres” și evaluarea cognitivă a stimulului.....	14
2.3. Relațiile dintre stres, frustrare și anxietate.....	16
3. Teorii și modele privind stresul și coping-ul .....	18
3.1. Modele explicative ale stresului .....	18
3.1.1. Modelul fiziologic al stresului și teoria răspunsului.....	18
3.1.2. Modelul cauzal și teoria stimulilor.....	19
3.1.3. Modelul conservării resurselor.....	19
3.1.4. Modelul interacționist-ecologic al stresului (Cohen).....	19
3.1.5. Modelul tranzacțional (Lazarus și Folkman).....	20
3.1.6. Abordarea tranzacțională a lui MacKay și Cooper privind stresul ocupațional.....	26
3.1.7. Modelul lui Turcotte .....	28
3.1.8. Modelul stresului propus de Kahn și Byosière .....	28
3.1.9. Modelul stresului organizațional (Ivancevich și Matteson ).....	28
3.1.10. Modelul interacționist S.O.R.C. al stresului profesional.....	29
3.1.11. Modelul lui Karnas .....	30
3.1.12. Modelul factorilor contextuali (Cooper).....	31
3.1.13. Implicații ale proceselor de evaluare a situațiilor stresante conform teoriilor tranzacționale.....	32
4. Problematika “măsurării” stresului .....	34

#### CAPITOLUL II.

#### **MECANISME DE APARARE, STRATEGII ȘI STILURI DE COPING.....** **36** |

1. Abordarea organizării funcționale a mecanismelor de apărare și a mecanismelor de coping .....	36
1.1. Teoria lui Haan .....	36
1.2. Teoria lui Plutchik .....	37
1.3. Cercetări privind relațiile dintre mecanismele de apărare și strategiile de coping .....	39
1.4. Esența abordărilor psihosociale ale mecanismelor de coping.....	39
1.5. Stiluri de coping .....	45
1.6. Teorii actuale în domeniul tipurilor de coping.....	48
1.7. Interacțiunea dintre coping, emoții și susținerea socială.....	50

**CAPITOLUL III.**  
**STIMA DE SINE, STRESUL PERCEPUT ȘI AUTOEFICACITATEA.....51**

1. Relațiile dintre stima de sine, anxietate și percepția eficacității personale.....51
2. Situații stresante, sentimentul eșecului și atribuirea cauzelor eșecului.....55

**CAPITOLUL IV.**

- FACTORI STRESANȚI, ANXIETATE, STIMĂ DE SINE  
ȘI STRATEGII DE COPING LA VÂRSTA ADOLESCENȚEI .....58**
1. Stima de sine și eul fizic la adolescenți.....59
  2. Modele ale conceptului de sine și ale sinelui fizic.....60
  3. Tulburări anxioase: prevalență și incidență la adolescenți.....62
  4. Factori relaționați cu anxietatea de performanță sau cu  
anxietatea legată de examinări.....64
  5. Mecanismele de coping și strategiile de gestionare a stresului  
la adolescenți.....66
  6. Evaluarea stresorilor și strategiilor de coping la adolescenți.....70
- 6.1. Diferențe ale coping-ului în funcție de vârsta elevilor și de sex.....74
  - 6.2. Strategiile de coping în funcție de situațiile-problemă.....76
  - 6.3. Eficacitatea relativă a strategiilor de coping.....77

**CAPITOLUL V.**

- PROBLEMATICA STRESULUI PROFESIONAL  
ȘI A BURNOUT-ULUI (EPUIZĂRII PROFESIONALE).....79**
1. Definiții și caracteristici ale burnout-ului.....79
  2. Modele care au vizat identificarea surselor stresului profesional  
și ale burnout-ului.....84
  - 2.1. Modelul lui Karasek și variantelor acestuia.....85
  - 2.2. Modelul motivațional al epuizării profesionale .....91

**PARTEA a II- a**

**CAPITOLUL VI**

**CERCETĂRI PRIVIND STRESUL, SINDROMUL DE EPUIZARE  
PROFESIONALĂ ȘI COPING-UL LA CADRELE DIDACTICE.....94**

1. Motivarea alegerii temei cercetărilor.....94
2. Cadrul teoretic. Sinteza unor cercetări privind stresul  
și epuizarea profesională la cadrele didactice.....100
- 2.1. Modele explicative ale stresului resimțit de cadrele didactice.....104
- 2.2. Climatul școlar, stresul și epuizarea profesională la cadrele didactice.....107
- 2.3. Relațiile dintre stresul profesional, auto-eficacitate, stimă de sine  
și implicarea organizațională a cadrelor didactice .....109
- 2.4. Viziunea cognitivistă privind percepția și trăirea situațiilor stresante  
de către cadrele didactice.....111
- 2.4.1. Reacțiile emoționale și cogniția situațiilor stresante.....112
- 2.4.2. Locul emoțiilor în activitatea instructiv-educativă

și în viața cotidiană a cadrelor didactice debutante.....	113
<b>3. Rolul susținerii sociale emoționale și instrumentale în prevenirea sau atenuarea epuizării profesionale.....</b>	<b>116</b>

### **STUDIUL 1.**

<b>STUDIU REFERITOR LA STRESORII DIN DOMENIUL ACTIVITĂȚII PROFESIONALE A CADRELOR DIDACTICE.....</b>	<b>120</b>
<b>1. Metodologia investigației.....</b>	<b>120</b>
<b>2. Analiza și interpretarea datelor. Compararea frecvenței surselor de stres ale cadrelor didactice din învățământul primar, gimnazial și liceal.....</b>	<b>122</b>

### **STUDIUL 2.**

<b>STRESUL PERCEPUT DE CADRELE DIDACTICE ȘI EFECTELE ACESTUIA. DIMENSIUNI ȘI SIMPTOME ALE EPUIZARII PROFESIONALE .....</b>	<b>129</b>
<b>1. Metodologia cercetării.....</b>	<b>129</b>
<b>1.2. Variabilele cercetării.....</b>	<b>129</b>
<b>1.3. Participanții .....</b>	<b>129</b>
<b>1.4. Ipotezele cercetării.....</b>	<b>130</b>
<b>1.5. Instrumentele de cercetare.....</b>	<b>132</b>
<b>1) Chestionar privind sursele de stres legate de activitatea profesională a cadrelor didactice</b>	
<b>2) Inventarul de anxietate Spielberger - <i>State/Trait Anxiety Inventory (STAI)</i></b>	
<b>3) Scala stresului perceput ("<i>Perceived Stress Scale</i>" elaborată de Cohen și Williamson, 1988)</b>	
<b>4) Chestionarul de autoevaluare a nivelului stresului (tradus și adaptat după P. Légeron).</b>	
<b>5) Scala de control Levenson ( "<i>The Internal, Powerful Other and Chance Scales</i>" - <i>IPC</i>).</b>	
<b>6) Maslach Burnout Inventory (MBI)</b>	
<b>7) Brief COPE (S.C. Carver, 1997)</b>	
<b>8) Scala de auto-eficacitate generală ("<i>General self-efficacy scale</i>")</b>	
<b>9) Chestionarul referitor la <i>atitudinile pedagogice în contextul situațiilor stresante din clasă</i></b>	
<b>10) Chestionarul referitor la <i>modelele de gestionare a disciplinei elevilor</i></b>	

## **2.ANALIZA ȘI INTERPRETAREA DATELOR .....142**

<b>2.1. STRESUL PERCEPUT DE PROFESOARE ȘI DE PROFESORI.....</b>	<b>142</b>
<b>2.1.1. Relațiile dintre nivelul stresului și nivelul epuizării emoționale.....</b>	<b>144</b>
<b>2.1.2. Relațiile dintre stres și depersonalizare.....</b>	<b>147</b>
<b>2.1.3. Relațiile dintre anxietate și stresul perceput de cadrele didactice.....</b>	<b>150</b>
<b>2.1.3.1. Relațiile dintre stres și anxietatea – stare .....</b>	<b>152</b>
<b>2.1.3.2. Relațiile dintre stres și anxietatea – trăsătură.....</b>	<b>154</b>
<b>2.1.4. Relațiile dintre stres și sentimentul controlului la cadrele didactice .....</b>	<b>158</b>

2.1.5. Relațiile dintre stresul perceput, anxietate și sentimentul controlului .....	163
<b>2.2. EFECTELE STRESULUI PERCEPUT ASUPRA EPUIZĂRII PROFESIONALE A CADRELOR DIDACTICE.....</b>	<b>164</b>
2.2.1. Inconveniente profesionale și simptome ale epuizării profesionale a cadrelor didactice.....	164
2.2.2. Opiniile cadrelor didactice privind utilitatea și eficiența diferitelor modele de gestionare a disciplinei elevilor în cadrul clasei/școlii.....	166
<b>2.3. Relațiile dintre stresul perceput, nivelul implicării în activitatea școlară și auto-eficacitatea cadrelor didactice .....</b>	<b>170</b>
2.3.1. Relațiile dintre nivelul stresului perceput și implicarea în activitate a cadrelor didactice.....	170
2.3.2. Relațiile dintre nivelul stresului perceput și auto-eficacitatea cadrelor didactice .....	174
<b>3. EPUIZAREA PROFESIONALĂ A CADRELOR DIDACTICE ȘI STRATEGIILE DE GESTIONARE A STRESULUI.....</b>	<b>180</b>
3.1. Analiza gradului de manifestare a dimensiunilor burnout-ului la cadrele didactice.....	180
3.2. Analiza nivelului de manifestare a simptomelor epuizării profesionale în cazul profesoarelor și al profesorilor.....	184
3.2.1. Relațiile dintre epuizarea emoțională și depersonalizare a profesională la profesoare și la profesori.....	187
3.2.2. Relațiile dintre epuizarea emoțională și implicarea profesională la profesoare și la profesori.....	193
3.2.3. Relațiile dintre depersonalizare și implicarea profesională la profesoare și la profesori .....	199
3.2.4. Corelațiile dintre dimensiunile epuizării profesionale.....	205
3.3. Discutarea rezultatelor .....	206
<b>4. ANALIZA STRATEGIILOR DE GESTIONARE A STRESULUI UTILIZATE DE CADRELE DIDACTICE .....</b>	<b>208</b>
4.1. Strategiile de coping utilizate de cadrele didactice evidențiate prin Brief-COPE.....	208
4.2. Relațiile dintre stresul perceput, unele variabile psiho-sociale ale cadrelor didactice și strategiile de coping .....	211
4.3. Discutarea rezultatelor .....	212
<b><u>Capitolul VII.</u></b>	
<b>STRESUL PERCEPUT DE ELEVII DE LICEU ȘI STRATEGIILE DE COPING UTILIZATE.....</b>	<b>216</b>
<b>1. METODOLOGIA CERCETĂRII.....</b>	<b>216</b>
1.1. Obiectivele investigației.....	216
1.2. Ipoteze.....	216
1.3. Participanții .....	216
1.4. Instrumentele investigației .....	217
1.4.1. Chestionarul privind stresorii din mediul școlar	
1.4.2. Scala stresului perceput (“ <i>Perceived Stress Scale - PSS</i> ”, elaborată de Cohen, Kamarack și Mermelstein, 1983).	

1.4.3. Inventarul de anxietate Spielberg	
1.4.5. Coopersmith Inventory (Inventarul stimei de sine Coopersmith)	
1.4.6. Chestionarul A-COPE (Adolescent Coping Orientation for Problems Experiences)	
2 . ANALIZA DATELOR ȘI DISCUTAREA REZULTATELOR .....	218
2.1. Stresorii percepuți de liceeni în mediul școlar.....	218
2.2. Analiza celor mai frecvenți stresori percepuți de liceeni.....	224
2.2.1. Compararea procentajelor privind factorii stresanți percepuți de elevii și elevele din clasa a IX-a și a XII-a.....	224
2.2.2. Rangul stresorilor percepuți de liceeni .....	226
3. Frecvența stresului perceput de elevii și elevele de liceu.....	228
4. Nivelul anxietății la elevii și elevele de liceu .....	232
5. Stima de sine a liceenilor .....	235
6. Strategiile de gestionare a stresului utilizate de elevii și elevele de liceu .....	238
6.1. Compararea strategiilor de coping utilizate de băieții din clasa a IX-a în raport cu fetele.....	238
6.2. Compararea strategiilor de coping utilizate de băieții din clasa a XII-a în raport cu fetele.....	242
7. Analiza factorială a <i>Chestionarului Adolescent Coping Orientation for Problems Experiences</i> pentru evidențierea saturației itemilor .....	245
7.1. Analiza strategiilor de coping utilizate de întregul lot de elevi .....	247
7.2. Frecvența utilizării de către elevi și de către eleve a diferitelor tipuri ale strategiilor de coping .....	249

## CAPITOLUL VIII.

### MANAGEMENTUL STRESULUI ȘI PREVENIREA EPUIZĂRII

PROFESIONALE A CADRELOR DIDACTICE .....	251
1. Modalități de gestionare a stresului de către cadrele didactice.....	251
2. Propuneri ale cadrelor didactice pentru reducerea stresului profesional și prevenirea epuizării profesionale.....	252
3. Strategii pozitive prevenire și de management al stresului .....	253
4. Intervenții practice pentru dezvoltarea stilurilor eficiente de coping.....	255
5. Măsurile utile pentru ameliorarea strategiilor de gestionare a stresului.....	257
6. Concluzii privind managementul stresului.....	259

## CAPITOLUL IX

### PROIECT DE INTERVENȚIE PENTRU CREȘTEREA REZILIENȚEI.....

1. Bazele teoretice ale proiectului.....	261
2. Strategii de gestionare a stresului organizațional prin tehnici cognitiv- comportamentale utilizate pentru creșterea rezilienței.....	263
3. Strategii și modalități de dezvoltare a rezilienței prin managementul stresului la nivel organizațional.....	264
3.1. Optimizarea climatului și culturii organizaționale din școală .....	264
3.2. Îmbunătățirea percepției controlului cadrelor didactice asupra activității profesionale.....	265
3.3. Dezvoltarea rezilienței prin controlul stresului legat de cariera didactică .....	265

<b><u>CAPITOLUL X.</u></b>	
<b>1. CONCLUZII .....</b>	<b>267</b>
<b>1.1. Concluzii privind stresul perceput și efectele acestuia     la cadrele didactice.....</b>	<b>267</b>
<b>1. 2. Concluzii privind stresul perceput și efectele acestuia     la elevii de liceu .....</b>	<b>271</b>
<b>1. 3. Concluzii privind coping-ul la cadrele didactice     și la elevii de liceu .....</b>	<b>275</b>
<b>2.VALOAREA ȘI LIMITELE CERCETĂRILOR. DIRECȚII NOI DE CERCETARE.....</b>	<b>280</b>
<b>2.1. Valoarea cercetărilor .....</b>	<b>280</b>
<b>2.2. Limitele cercetărilor .....</b>	<b>281</b>
<b>2.3. Direcții noi de cercetare.....</b>	<b>282</b>
<b>BIBLIOGRAFIE.....</b>	<b>283</b>
<b>ANEXE.....</b>	<b>308</b>

**CUVINTE CHEIE:** stresori, stres perceput, modele tranzacționale, mecanisme de coping, strategii de coping, anxietate, burnout (epuizare profesională), epuizare emoțională, depersonalizarea relațiilor interpersonale, implicare profesională, stimă de sine, locus of control, autoeficacitate, reziliență.

## PARTEA I

### CAPITOLUL I.

#### TEORII ȘI MODELE EXPLICATIVE ALE STRESULUI ȘI ALE MECANISMELOR DE COPING

##### 1. Definiții ale stresului și ale coping-ului

În psihologie, *stresul* vizează stările psihice disfuncționale datorate dificultăților cărora individul trebuie să le facă față, iar **coping-ul** vizează mecanismele și mijloacele de care dispune pentru a gestiona aceste probleme. **Coping-ul** sau **managementul stresului** rezidă în efortul cognitiv și comportamental al persoanei de a reduce, de a controla sau tolera solicitările interne sau externe care depășesc resursele personale, desfășurându-se în trei etape: anticiparea (avertizarea), confruntarea (impactul) și post-confruntarea. **Copingul** este un răspuns la evaluarea unei amenințări, fiind definit ca un ansamblu de eforturi cognitive și comportamentale pentru gestionarea cerințelor specifice interne și/sau externe evaluate ca epuizând sau excedând resursele persoanei (Lazarus, Folkman, 1984).

##### 2. Relațiile stresului cu emoțiile negative

*Emoțiile-stres* depind de evaluarea cognitivă. Studiarea bazelor cognitive ale emoțiilor, a mecanismelor de evaluare cognitivă a evenimentelor sau a situațiilor care sunt susceptibile să provoace emoții-stres sunt de o mare importanță. Scherer și Scherer (1990) au studiat copingul, în cadrul emoțiilor-stres, precum și configurațiile complexe ale strategiilor de gestionare a stresului.

##### 3. Relațiile dintre stres, frustrare și anxietate

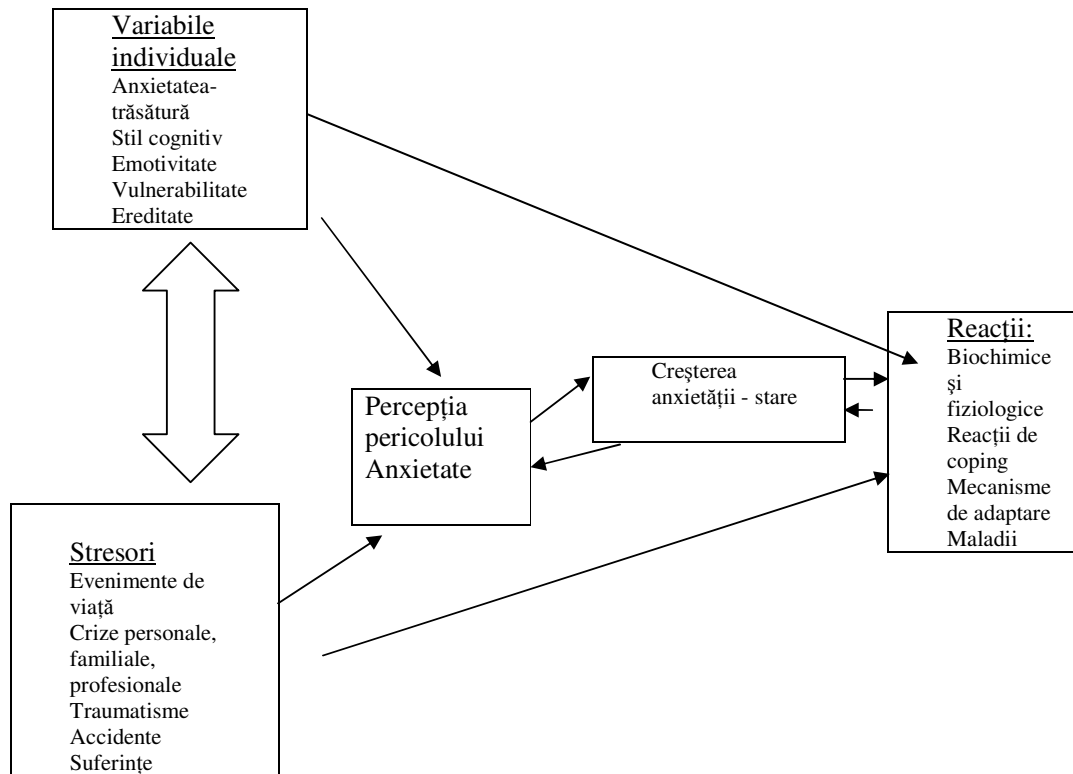
Rivoliier (1992) sugerează că ar fi potrivit să se facă relaționarea termenului *stres* cu *frustrarea*, cu *trăirea afectivă a primejdiei, a pericolului*, cu *agasarea cotidiană*, cu *trăirea semnificației pericolului*, respectiv cu concepte mai vaste decât cel al emoției. *Stresul* se relaționează, de exemplu, cu *anxietatea*. Conform principiului interrelațiilor dintre *somatic* și *psihic* se poate spune că orice schimbare în cogniție poate produce o schimbare fiziologică sau somato-fiziologică.

##### 4. Teorii și modele privind stresul și coping-ul

Diferiți cercetători au elaborat mai multe modele prin care încearcă să explice diverse aspecte ale stresului: *Modelul fiziologic al stresului și teoria răspunsului*; *Modelul cauzal și teoria stimulilor*; *Modelul tranzacțional al stresului* (Lazarus, Folkman, 1984); *Modelul conservării resurselor*; *Modelul interacționist-ecologic al stresului* (Cohen, 1986).



**Modelul interacționist al anxietății, stresului și coping-ului** (Rolland, 1998) permite o mai bună înțelegere și explicitare a comportamentelor de coping și a repercusiunilor anxietății și stresului asupra sănătății psihice și fizice în contexte sociale și psihologice stresante. *Figura 1* reprezintă o abordare de ansamblu a acestui model.



**Fig. 1. Schema modelului interacționist al anxietății, stresului și copingului**

Deși în abordarea stresului se poate apela la oricare dintre teoriile menționate, totuși, pentru a explica stresul și reacțiile la stres, cel mai frecvent se apelează la **modelul și definițiile “tranzacționale”** (Lazarus, Folkman, 1984; Lazarus, 1990).

**Modelul tranzacțional al stresului și al coping-ului** elaborat de Lazarus și Folkman (1984) se axează pe modul în care evenimentele nedorite pot provoca episoade stresante contextul tranzacțiilor dintre persoană și mediu. Conform teoriei tranzacționale, **copingul** rezidă în *efortul desfășurat la nivel cognitiv, fiziologic și comportamental pentru a reduce/ minimiza, elimina, stăpâni sau tolera solicitările interne sau externe în contextul tranzacției persoană - mediu organizațional, solicitări care depășesc resursele/ posibilitățile reale personale* (Folkman et al. 1986).

Modelul tranzacțional al stresului se poate relaționa cu modelul psihologiei sănătății elaborat de Bruchon-Schweltzer și Dantzer (1994).

## **CAPITOLUL II.MECANISME DE APARARE, STRATEGII ȘI STILURI DE COPING**

### **1. Abordarea organizării funcționale a mecanismelor de apărare și a mecanismelor de coping**

În ultimii ani s-a impus o nouă teorie privind organizarea funcțională a mecanismelor de apărare și a mecanismelor de coping. În timp ce concepția clasică (Menninger, 1963; Haan, 1977) susținea că mecanismele de coping preced mecanismele de apărare, **concepțiile actuale** arată că, în fapt, *mecanismele de apărare preced copingul* (Chabrol, Callahan, 2004).

Cel mai adesea noi elaborăm strategii pentru eliminarea stărilor afective negative provocate de stresori, adică punem în funcție *mecanisme de coping*.

În majoritatea lucrărilor se insistă asupra celor două tipuri de *mecanisme de coping*, analizate mai întâi de Lazarus și Folkman (1984): a) *Copingul centrat pe problemă*, care implică strategii orientate spre “management-ul” evenimentului; b) *Copingul centrat pe emoții* se referă la strategiile ce vizează reglarea emoțiilor asociate evenimentului stresant.

Din *perspectiva psihologiei cognitive*, Miclea (1997, pag. 21-24 și 26) realizează o taxonomie comprehensivă, o clasificare biaxială a *mecanismelor de coping*, cu reale valențe euristice și metodologice, în funcție de *vectorul funcționării* (confruntare-evitare) și de *tipul de mecanism* (comportamental, cognitiv și neurobiologic). Referitor la copingul focalizat pe emoție/gestiunea emoțiilor, se precizează că "*trăirile emotiv-subiective sunt rezultanta conștientizată a combinării componentelor neurobiologice (în special, biochimice), cognitive și comportamentale, iar modificarea unuia din acești factori schimbă semnificația trăirii subiective*" (Miclea, 1997, p.10).

**Mecanismele de coping** presupun o *capacitate de control a situațiilor*, respectiv o anumită "*controlabilitate*". Credința că situația este controlabilă va da posibilitate persoanei de a modifica sau de a elimina stresul prin strategia de coping care a fost găsită. Se disting două **tipuri de control: comportamental și cognitiv**.

*Stilurile de coping* cuprind combinații ale unor trăsături de personalitate, respectiv judecăți apreciative, gânduri raționale sau iraționale, convingeri și atitudini rezultate din experiența stresului. *Stilurile de coping* pot fi descrise cu referire la dimensiunile și gradele de complexitate și flexibilitate ale acestora (Lazarus și Folkman, 1984). Stilul de coping rigid s-a dovedit a fi mai puțin eficient decât stilul de coping flexibil.

Cercetările din ultimii ani au evidențiat existența unor **tipuri specifice de coping**, pe care le prezentăm în cele ce urmează.

*a) Teoria coping-ului pozitiv* reprezintă o abordare novatoare care pune accentul pe beneficiile potențiale ale „sentimentelor pozitive” („*positive feelings*”), permițând indivizilor, comunităților sau societăților să se dezvolte (Seligman și colaboratorii, 2000).

*b) Teoria coping-ului proactiv* („Proactive Coping Theory”) este o abordare care integrează aspectele temporale ale coping-ului, în special copingul în fața evenimentelor viitoare. Teoria coping-ului proactiv (Schwarzer și Taubert, 2002) cuprinde, în același timp, strategii de auto-reglare pentru realizarea scopurilor („self-regulated goal attainment strategies”) și conceptul de dezvoltare personală („personal growth”).

Atunci când dorim să reducem cât mai mult cu putință stresul, trebuie să identificăm potențialele surse de stres, să ne evaluăm realist resursele personale de a face față situațiilor-problemă și să ne familiarizăm cu tehnicile de control al stresului, punând în acțiune *mecanisme* și *strategii de coping eficiente*.

### **CAPITOLUL III. STIMA DE SINE, STRESUL PERCEPUT ȘI AUTOEFICACITATEA**

#### **1. Relațiile dintre stima de sine, anxietate și percepția eficacității personale**

**Stima de sine** a fost definită ca autoevaluarea pozitivă sau negativă a propriei persoane, exprimată prin diferite grade de aprobare/dezaprobară, indicând măsura în care persoana se percepe ca fiind capabilă, valoroasă, importantă (Coopersmith, 1967; Rosenberg, 1965, 1979, Demo, 1985). Pornind de la modelul ierarhic al stimei de sine, Shavelson și colaboratorii (citați de Denis, 1996) postulează faptul că pe lângă stima de sine globală se identifică aprecierea valorii proprii în diferite domenii ale activității. În funcție de ierarhia, respectiv de importanța respectivelor domenii ale activității în definirea sinelui, acestea contribuie cu ponderi diferite la structurarea și exprimarea stimei de sine globale.

Succesele ridică nivelul autoaprecierii și nivelul valorii personale, deci al stimei de sine, eșecurile scăzând aceste niveluri. *Stima de sine scăzută* este o parte a unui cerc vicios, în care expectanțele negative duc la performanțe scăzute și la insuccese. Acestea, la rândul lor, se repercutează negativ asupra nivelului stimei de sine. În condițiile unor situații stresante, mai ales persoanele anxioase și cu o stimă de sine scăzută pot avea mai puține succese și, deci, pot trăi sentimente ale eșecului.

## **2. Situații stresante, sentimentul eșecului și atribuirea cauzelor eșecului**

Psihologia “controlului” (Dubois, 1979, 1984) se sprijină, pe de o parte, pe *teoria atribuirii*, pe de altă parte pe teoria cu privire la locul cauzalității, respectiv la locul controlului (“*locus of control*”, Rotter, 1966). Rotter elaborează o scală prin care se realizează distincția între diferite persoane în funcție de modul în care acestea explică succesele sau eșecurile lor pe baza credinței că ele sunt determinate: (a) de propriul lor comportament (“*control intern*”); sau (b) de factori situați dincolo de propria persoană și de propriul comportament, respectiv – depind de forțe externe (“*control extern*”).

*Stresul perceput* joacă un rol mediator în relația dintre susținerea socială, pe de o parte, și performanța percepută, pe de altă parte. *Controlul perceput* se bazează pe evaluarea amenințării și a resurselor personale. Determinanții mediului și cei situaționali ai stresului perceput și ai controlului perceput sunt: natura situației, a evenimentului, durata, ambiguitatea, controlabilitatea și disponibilitatea susținerii (Bruchon-Schweitzer, 2001, p. 73-74). Efectele benefice ale controlului perceput sunt o consecință nu numai a evaluării pe care individul o face situației aversive, ci și a certitudinii individului că dispune de răspunsuri comportamentale eficiente.

## **CAPITOLUL IV. FACTORI STRESANȚI, ANXIETATE, STIMĂ DE SINE ȘI STRATEGII DE COPING LA VÂRSTA ADOLESCENȚEI**

În adolescență se cumulează o mare cantitate de factori stresanți considerați ca normativi, ei manifestându-se cel mai intens în perioada pubertății. Mulți dintre factorii stresanți sunt, în fapt, veritabile sarcini cu efecte în dezvoltarea tinerilor, sarcini de care trebuie să se achite pentru a accede la statutul de adulți responsabili. Dintre acești factori se pot reține următorii: acceptarea transformărilor corporale; realizarea socializată a rolului sexual; stabilirea de relații noi cu alți tineri; urmarea și continuarea studiilor și pregătirea pentru exercitarea unei profesii; realizarea autonomiei și independenței personale, mai ales economice; pregătirea pentru viața de cuplu etc.

Cercetările arată că schimbarea condițiilor de viață poate să antreneze o acumulare de evenimente minore și majore care pot fi percepute ca fiind stresante. Dacă adolescentul nu poate face față stresorilor *poate să scadă stima de sine și să apară anxietatea* (Simmons și colab., 1987).

Procesele psihologice care sunt implicate în gestionarea dificultăților și în realizarea sarcinilor sunt comune proceselor de coping sau de ajustare în fața adversităților (Bruchon-Schweitzer, Dantzer, 1994)

Într-o anchetă menționată de Seiffge-Krenke (1994, p.177-178) defășurată asupra unui număr de 1.028 adolescenți germani, în vârstă de la 12 la 19 ani, aceștia au apărut ca persoane capabile să facă față stresorilor și să rezolve cu competență problemele întâlnite în ansamblul domeniilor de dezvoltare. Modalitățile *copingului funcțional* predomină net, în timp ce *copingul disfuncțional* nu era decât rar utilizat și numai pentru unele tipuri de situații-problemă. *Retragerea în sine* nu a fost evocată decât într-o cincime din ansamblul reacțiilor. Aceste rezultate pun în evidență faptul că stăpânirea de sine și competența constituie caracteristicile dominante, oricare ar fi problemele abordate de adolescenți.

Diferențele cele mai frapante pentru copingul activ și pentru replierea pe sine se manifestă în *funcție de sex*. O diferență principală între sexe ține de *utilizarea resurselor sociale*. Astfel, mai mult decât băieții, pe măsură ce cresc, fetele caută sfaturi, consiliere, ajutor privind reconfortarea sau pentru înțelegerea lor de către alții, indiferent de natura problemelor. Oricare ar fi *tipul problemei*, adolescentele o abordează imediat, vorbesc mult mai frecvent decât adolescenții cu persoanele pe care le consideră semnificative, pe care le apreciază ca importante și, în mod obișnuit, sunt tentate să rezolve problema cu cel interesat.

În ceea ce privește *problemele legate de relațiile cu părinții*, adolescenții decid cel mai frecvent să abordeze problema mergând drept la faptă, dar, adesea, ei sunt tentați, de asemenea, să evite problema, recurgând la o ieșire emoțională, deturnând atenția. În circumstanțe de acest tip, adolescenții caută frecvent reconfortarea cu colegii, cu congenerii, care au avut experiențe asemănătoare și discută cu ei despre soluțiile posibile.

Pentru *probleme asociate școlii*, este clar că pe măsură ce avansează în vârstă, adolescenții aleg, din ce în ce mai frecvent, să reflecteze asupra soluțiilor posibile. Odată cu vârsta, adolescenții au recurs cel mai adesea la formele copingului intern – analiza problemei și căutarea soluțiilor posibile –, fiind dispuși să accepte și o soluție de compromis (McCrae, 1982). Deși în moduri diferite ca frecvență și exprimare, în toate grupurile de vârstă, mulți dintre ei discută cu părinții unele probleme școlare. Dar, de asemenea, ei recurg frecvent la reacții emoționale, exteriorizate prin furie și agresivitate.

În cazul **problemelor cu prietenii**, adolescenții se adresează rar părinților sau altor adulți, ei se adresează direct celui interesat. Această tendință este și mai marcantă în ceea ce privește *relațiile sentimentale* în cazul căroră, în mod obișnuit, soluțiile posibile sunt examinate cu partenerul, remarcându-se faptul că, în primul rând, fiecare trebuie să fie dispus “să cadă la învoială”, să comunice și să caute modelarea reciprocă.

În ceea ce privește **utilizarea resurselor sociale**, diferențele în funcție de gen sunt în mod particular mai pronunțate în cazul situațiilor-problemă școlare, a celor cu părinții și în cazul problemelor psihologice legate de propria persoană, fetele recurgând mai frecvent la suportul social.

Din cele de mai sus rezultă că fiecare situație-problemă poate suscita un tip specific de strategii de coping, majoritatea adolescenților fiind capabili de a utiliza mecanisme eficiente de gestionare a stresului.

## **CAPITOLUL V.**

### **PROBLEMATICA STRESULUI PROFESIONAL ȘI A BURNOUT-ULUI**

#### **1. Definiții și caracteristici ale burnout-ului**

În 1969, Loretta Bradley a fost prima cercetătoare care a precizat faptul că *burnout*-ul este un proces de stres particular, legat de exigențele muncii și de condițiile de muncă. Termenul *burn-out* a fost reluat în 1974 de H.J. Freudenberger și de Christina Maslach în 1976 în studiile lor referitoare la manifestările de uzură profesională.

Există numeroase definiții ale *burnout*-ului, unele fiind menționate și în sursa on-line [http://fr.wikipedia.org/wiki/Syndrome\\_d%C3%A9puisement\\_professionnel](http://fr.wikipedia.org/wiki/Syndrome_d%C3%A9puisement_professionnel)

Redăm, în cele ce urmează, câteva dintre definițiile date ***burnout-ului***.

- *Burnout*-ul este o stare de epuizare emoțională, de depersonalizare și de diminuare a performanțelor, susceptibilă să apară la persoanele care lucrează cu alte persoane (Christina Maslach, Susan Jackson, 1986).

- În opinia lui Maslach (2001) *epuizarea profesională* (“*burnout*”) este un sindrom de epuizare fizică și emoțională care implică dezvoltarea unei stime de sine negative și a unei atitudini profesionale negative, ducând la o pierdere a implicării și a sentimentelor pozitive. *Burnout*-ul este un sindrom de epuizare emoțională, de depersonalizare și de reducere a implicării în dezvoltarea sau în desăvârșirea profesională (Susan Jackson, Michael Leiter, Christina Maslach).

Deci, epuizarea profesională este un rezultat al stresului cronic și al trăirii la locul de muncă a sentimentului că există o disproporție între posibilitățile individuale și realitatea condițiilor de muncă.

După Maslach (1986), se desprind **trei dimensiuni ale epuizării profesionale**.

a) **Epuizarea emoțională** (solicitare emoțională excesivă, senzația de a fi la capătul puterilor);

b) **Depersonalizarea** sau **dezumanizarea relațiilor interpersonale** (manifestată prin scăderea empatiei, relații insensibile, distanțare-detașare, indiferență și/sau cinism față de persoanele care, în mod normal, sunt destinatarii serviciilor sau asistenței);

c) **Diminuarea motivației, a implicării profesionale și reducerea performanței** (însoțită de un sentiment de incompetență, de a nu putea realiza nimic, deprecierea propriilor prestații).

**Simptomele epuizării** profesionale sunt de mai multe categorii:

a) *Simptome psihosomatice și somatice*; b) *Simptome psihice*; c) *Simptome psihosociale și ocupaționale*.

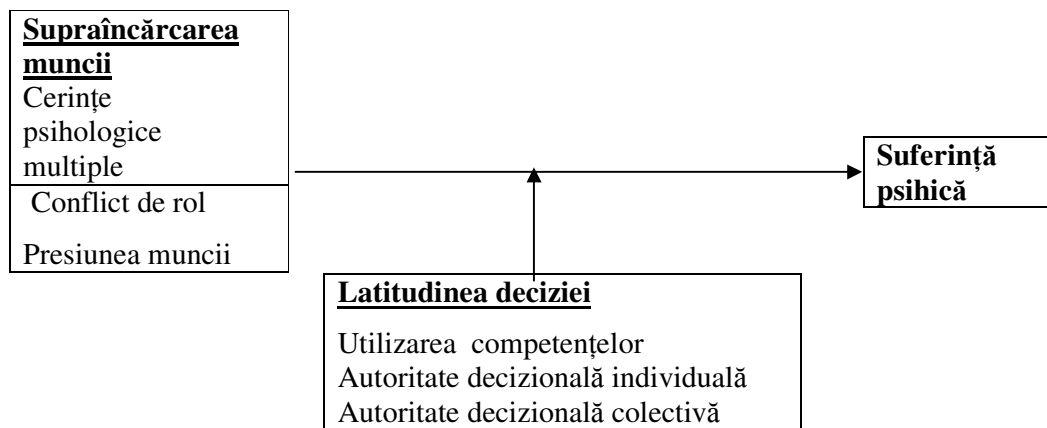
b) Apariția epuizării profesionale este progresivă, insiduoasă, iar evoluția se întinde pe o perioadă lungă de timp.

Burnout-ul are consecințe negative, ducând la *costuri psihologice* asupra individului, la *costuri economice* asupra organizației și la *costuri sociale* - asupra comunității și familiei.

## **2. Modele privind sursele stresului profesional și ale burnout-ului**

De-a lungul anilor s-au elaborat mai multe modele care au vizat identificarea surselor stresului profesional și ale burnout-ului.

**Modelul “cerințe-control”** elaborat de Karasek (1990), după opinia lui Fessler și Moulin (2005, p. 34), este unul dintre cele mai cunoscute modele explicative ale stresului profesional. Modelul “cerințe-control” (fig. V.1) vizează două dimensiuni: a) *exigențele profesionale* (“*psychological job demands*”), adică îndatoririle și constrângerile organizaționale exercitate asupra individului; b) *libertatea deciziilor* de care dispune salariatul, adică posibilitățile de decizie și de control pe care individul le poate avea în privința muncii.



**Fig. V.1. Modelul explicativ al stresului profesional (după Karasek)**

Faessler și Moulin, în lucrarea "*Santé et bien-être des enseignants en Suisse romande*" (2005), arată că modelul lui Karasek a fost reluat, completat și dezvoltat de mai mulți cercetători, în raport cu proveniența lor profesională și cu rezultatele propriilor investigații. Menționăm câteva **variante ale modelului Karasek**:

**a) Johnson** (1986; 1989) a adăugat la modelul lui Karasek o a treia dimensiune: **susținerea socială**, care se referă la trei aspecte: a) *susținerea ierarhică* (direcțiune), cu două componente: susținerea practică și susținerea emoțională; b) *susținerea colegială*; c) *susținerea extra-profesională* (familială, din partea prietenilor etc.).

**b) Modelul propus de Friedman** (2000), apariția și evoluția burn-out-ului este analizată după două căi distincte: a) o *cale cognitivă* care rezultă din sentimentul de neîmplinire atât la nivel personal cât și profesional; b) o *cale emoțională* caracterizată printr-o supraîncărcare resimțită de cadrul didactic, stare care poate fi urmată de epuizarea emoțională. Evenimentele stresante exercită un impact negativ asupra persoanei prin una dintre cele două căi sau în unele cazuri prin ambele căi.

**c) Lourel și colaboratorii** (2004, p. 558) propun un **model multicausal** conform căruia cerințele muncii și libertatea de decizie, considerate ca variabile exogene corelate între ele, afectează direct cele trei dimensiuni ale burn-out-ului ale căror variabile reziduale sunt corelate.

**d) În modelele privind cauzele burnout-ului la profesori**, unii cercetători (Elfering și colaboratorii, 2000) iau în considerare și *expectanțele sau anticipările idealiste ale profesorilor*, mai ales ale celor debutanți, care destul de frecvent sunt contrazise de *realitățile vieții școlare*. Alte modele mai includ *structura organizațională neadecvată și suportul social insuficient* (Winnubst, 1993).



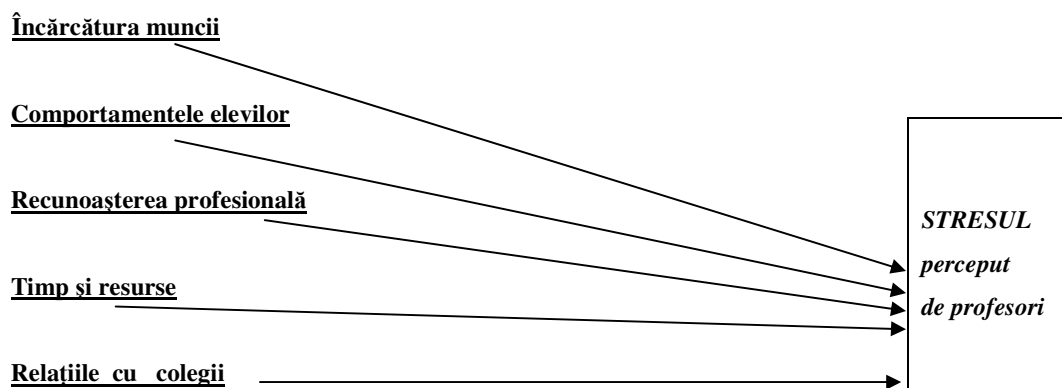
## CAPITOLUL VI. CERCETĂRI PRIVIND STRESUL, SINDROMUL DE EPUIZARE PROFESIONALĂ ȘI COPING-UL LA CADRELE DIDACTICE

### 1. Motivarea alegerii temei cercetărilor

Numeroase cercetări indică faptul că o mare parte dintre cadrele didactice au experimentat stresul sau epuizarea profesională (Cox și colaboratorii, 1985; Corten și colaboratorii, 2007).

*Comitetul Sindical European al Educației (CSEE)* a elaborat un proiect intitulat “*Ameliorarea expertizei asupra stresului profesional al cadrelor didactice și asistența organizațiilor membre ale CSEE*”. Proiectul a fost realizat în perioada noiembrie 2006 și decembrie 2007. În investigația bazată pe răspunsurile la chestionarul referitor la stresul profesional al cadrelor didactice au fost cuprinse 38 de sindicate din sectorul educației, din 27 de țări europene, printre care și din România. Prelucrarea datelor obținute a permis evidențierea unor similitudini dar și a unor diferențe în clasificarea stresorilor și a indicatorilor de stres în diferite țări. În Bulgaria, **România** și Ungaria s-au obținut cote relativ crescute la un număr mare de stresori și indicatori ai stresului, ceea ce indică faptul că stresul profesional al cadrelor didactice reprezintă o problemă de mare amploare în aceste țări.

**2. Modele explicative privind sursele de stres și epuizarea profesională a cadrelor didactice.** Dintre multiplele modele explicative ale stresului perceput de profesori, menționăm și *modelul multifactorial elaborat de Boyle, Borg, Falzon și Baglioni (1995)*.



**Fig. VI.1. Modelul multifactorial al stresului profesorilor (Boyle și colaboratorii, 1995)**

*Noi am elaborat un model mai comprehensiv, pe care îl redăm în fig. VI. 2. Acest model a stat în mare măsură la baza investigațiilor noastre, iar prin analiza datelor a fost validat.*

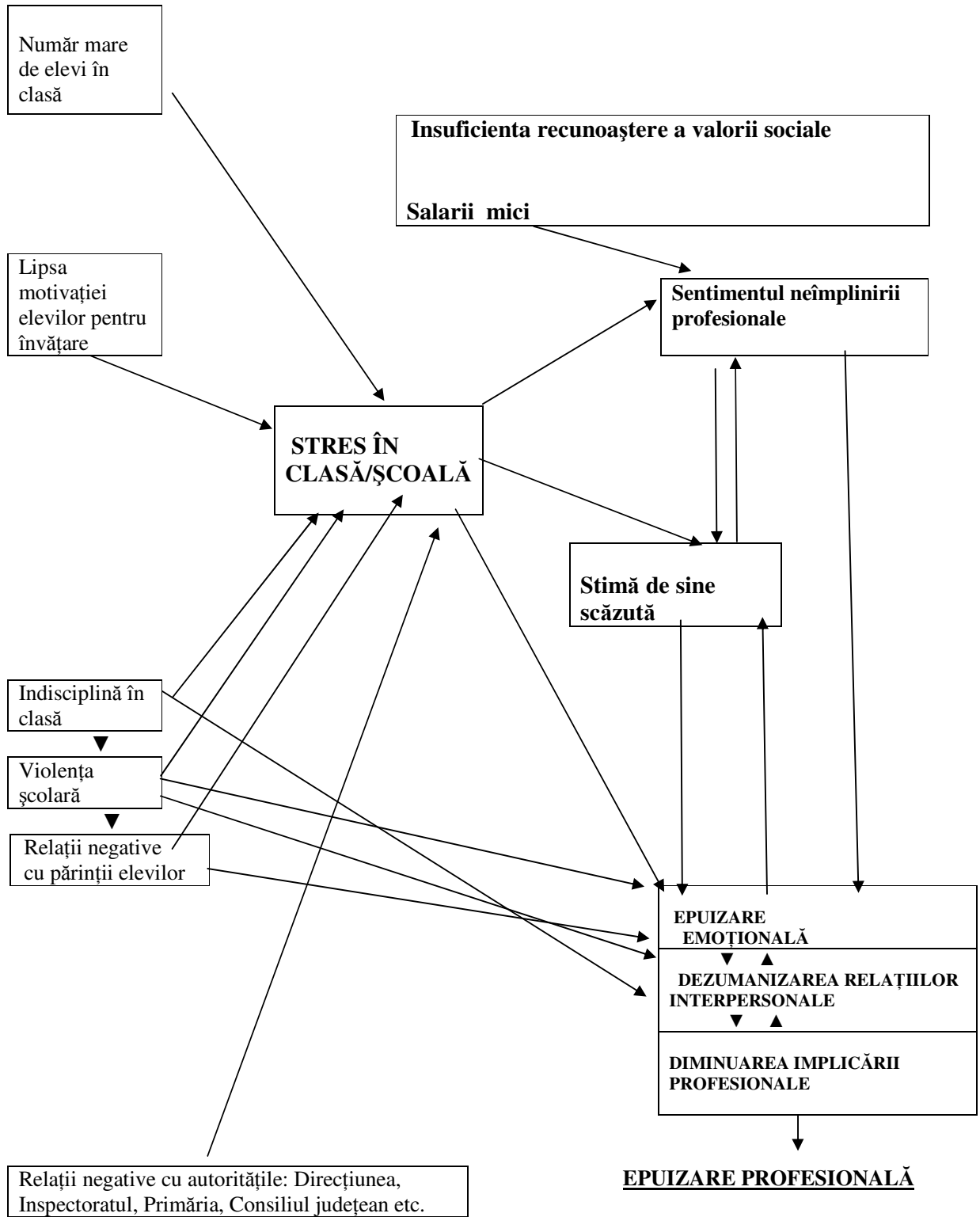


Fig. VI. 2. Modelul influenței factorilor stresanți asupra epuizării profesionale a cadrelor didactice (V.R. Preda)

## **STUDIUL 1: STRESORII DIN DOMENIUL ACTIVITĂȚII PROFESIONALE**

### **A CADRELOR DIDACTICE**

#### **1. Metodologia investigației**

**Obiectivul studiului:** Evidențierea factorilor stresanți resimțiți de cadrele didactice în mediul școlar.

**Ipoteza generală a cercetării:** Deși cadrele didactice de la nivelul primar, gimnazial și liceal se confruntă cu aproximativ aceleași categorii de factori stresanți, există, totuși, unele diferențe între cadrele didactice din învățământul primar, gimnazial și liceal în ceea ce privește rangul acordat stresorilor din instituțiile școlare.

#### **Ipoteze specifice:**

1. Se prezumă că nivelul scăzut al salarizării, alături de dificultatea predării unui curriculum prea încărcat, de dificultățile în gestionarea timpului și indisciplina elevilor, reprezintă factorii stresanți majori pentru cadrele didactice de la toate cele trei niveluri ale instituțiilor școlare.
2. Vor exista diferențe în privința indicelui de frecvență și rangului diferitelor forme ale violenței școlare resimțită ca stresor de către cadrele didactice din învățământul primar, pe de o parte, și cadrele didactice de la nivelul gimnazial și liceal, pe de altă parte.

#### **Procedura investigațiilor:**

Cercetarea s-a desfășurat în două etape: Inițial, în prima etapă a investigațiilor noastre, în anii școlari 2006-2007 și 2008-2009 s-a cerut unui număr de *450 de cadre didactice* din învățământul primar, gimnazial și liceal să completeze o listă referitoare **la principalii stresori legați de activitatea lor profesională** cu care se confruntă. Cadrele didactice au menționat în mod punctual 53 de stresori. Acești stresori i-am inclus în *15 categorii de surse de stres*, elaborând un chestionar cu aceste *cincispezece categorii de stresori*.

**Chestionarul privind stresorii legați de activitatea profesională a cadrelor didactice** – elaborat de noi – cuprinde 15 categorii de stresori din mediul școlar, care sunt evaluați sub unghiul frecvenței resimțite de profesori, pe o scală tip Lickert cu patru niveluri: 1- niciodată; 2 – rar; 3 – relativ frecvent; 4- frecvent; 5 – foarte frecvent.

**Tabelul VI.1****Categoriile surselor de stres ale cadrelor didactice**

<b>Sursele de stres</b>
1. Restricții financiare privind salarizarea
2. Dificultăți de predare datorită curriculumului prea încărcat
3. Dificultăți în gestionarea timpului
4. Politici educaționale și regulamente fluctuante
5. Neîmplinirea expectanțelor profesionale
6. Numărul de elevi în clasă
7 Indisciplina unor elevi
8. Evaluarea elevilor
9. Climatul școlar
10. Relațiile cu părinții unor elevi
11. Restricții financiare privind resursele materiale ale școlii
12. Conducerea autocrată a școlii
13. Violența verbală a unor elevi
14. Violența materială a unor elevi
15. Violența fizică a unor elevi

În tabelul VI.2. redăm **caracteristicile socio-demografice ale eșantionului.**

**Tabelul VI.2.****Caracteristici socio-demografice ale eșantionului de cadre didactice (N=236)**

	<b>Femei</b>	<b>Bărbați</b>
<b>Efectivul total de participanți (N=236)</b>	<b>155</b>	<b>81</b>
<b>Repartiția pe grupe de vârstă (N):</b>	<b><u>N:</u></b>	<b><u>N:</u></b>
23 - 30 ani	38	15
31 – 40 ani	45	26
41 - 50 ani	42	25
51 – 57/60 ani	30	15
<b>Vârsta: medie / abatere standard</b>	38,6 (12,4)	42,5 (9,5)
<b>Vechimea în învățământ: medie /abatere standard</b>	19,5 (11,4)	23,6 (10,8)
<b>Tipul/nivelul instituției școlare:</b>	<b><u>N:</u></b>	<b><u>N:</u></b>
<b>Învățământ primar</b>	40	21
<b>Gimnaziu</b>	50	30
<b>Liceu</b>	65	30

Cercetarea s-a desfășurat în anii școlari 2007-2008 și 2008-2009. Investigațiile s-au realizat în cadrul instituțiilor de învățământ sau prin completarea chestionarelor la domiciliu, precum și cu prilejul unor cursuri de perfecționare profesională (pregătire pentru definitivat, gradul didactic II, programul Magister).

## **2. Analiza datelor: Compararea frecvenței surselor de stres ale cadrelor didactice din învățământul primar, gimnazial și liceal**

Având în vedere obiectivul investigației din cadrul acestui studiu, pentru analiza datelor am reținut doar acei stresori care au fost menționați de participanți ca fiind resimțiți frecvent și foarte frecvent de către cadrele didactice din învățământul primar, gimnazial și liceal. Cei mai mulți participanți au menționat mai multe surse de stres care se manifestau foarte frecvent și frecvent.

Analiza datelor ne arată că pentru cadrele didactice din *învățământul primar* investigate de noi, *principalele surse de stres* sunt: *salarizarea scăzută, dificultățile predării unui curriculum prea încărcat, politicile educaționale și regulamentele fluctuante ale ministerului, dificultăți în gestionarea timpului, neîmplinirea expectanțelor profesionale numărul elevilor din clasă, indisciplina elevilor.*

Pentru cadrele didactice care predau la *gimnaziu*, pe primele trei locuri sunt menționați aceiași stresori ca și la cadrele didactice din învățământul primar: *salarizarea scăzută, dificultățile predării unui curriculum prea încărcat, politicile educaționale și regulamentele fluctuante ale ministerului.* Urmează, apoi, stresorii: *dificultăți în gestionarea timpului* (lucru firesc în condițiile supraîncărcării curriculum-ului), *neîmpinirea expectanțelor profesionale, indisciplina elevilor.* Spre deosebire de ciclul primar unde sunt plasate pe ultimele locuri, în ciclul gimnazial *violența verbală, violența materială și violența fizică a unor elevi,* reprezintă stresori care sunt menționați de profesorii din gimnaziu manifestându-se frecvent.

Pe baza analizei datelor am observat că în mare măsură *cadrele didactice din licee* menționează aceleași principale surse de stres ca și profesorii din învățământul gimnazial: *salarizarea scăzută, dificultățile predării unui curriculum prea încărcat, politicile educaționale și regulamentele fluctuante ale ministerului, numărul elevilor din clasă, dificultăți în gestionarea timpului, indisciplina unor elevi.* Violența verbală, violența fizică și violența materială a elevilor sunt menționate ca având o frecvență aproape la fel de mare în învățământul liceal și în învățământul gimnazial.

Pentru cadrele didactice din învățământul primar, gimnazial și liceal stresorii cu impactul negativ cel mai pronunțat (cu valori cuprinse între 3 și 5) sunt următorii: resursele financiare insuficiente pentru o viață materială și spirituală decentă; insuficienta recunoaștere a valorii sociale a activităților desfășurate de cadrele didactice; dificultăți în predare datorită curriculumului prea încărcat, ceea ce duce la stres temporal; comportamentele indezirabile ale

elevilor (motivația școlară scăzută a elevilor, indisciplina elevilor, comportamentele agresive, violente ale unor elevi).

*- A fost confirmată ipoteza conform căreia un număr mai mare de cadre didactice de sex feminin au un nivel ridicat al stresului perceput, în raport cu cadrele didactice de sex masculin. De asemenea, a fost confirmată ipoteza conform căreia indicele de frecvență a stresului perceput de nivel mediu și de nivel peste medie este mai mare în cazul profesoarelor decât al profesorilor.*

## **STUDIUL 2 a vizat STRESUL PERCEPUT DE CADRELE DIDACTICE ȘI EFECTELE ACESTUIA**

### **1. METODOLOGIA CERCETĂRII**

#### **Obiectivele cercetării:**

- 1) Cercetarea relației dintre stresul perceput, anxietate și autoeficacitate
- 2) Cercetarea rolului variabilelor moderatoare (vechime în activitate, anxietate, locul controlului) în sindromul de epuizare profesională
- 3) Evidențierea strategiilor de gestionare a stresului utilizate de cadrele didactice
- 4) Cercetarea relației dintre locul controlului (“locus of control”) și strategiile de coping

#### **Variabilele cercetării:**

**Variabile independente:** vârsta, sexul, tipul instituției școlare, stresorii.

**Variable intermediare/moderatoare:** vechimea în activitate/experiența profesională, anxietatea ca trăsătură (constituțională), locul controlului (“locus of control”).

**Variable dependente:** stresul perceput, anxietatea ca stare, simptomele burnout-ului, strategiile de coping, autoeficacitatea.

#### **Participanții:**

În această cercetare am inclus aceleași eșantioane de cadre didactice, ca și în primul studiu: **236 cadre didactice (155 profesoare și 81 profesori)** din municipiul Cluj-Napoca și din județul Cluj (a se vedea tabelul VI. 2). Cercetarea s-a desfășurat în anii școlari 2007-2008 și 2008-2009. Investigațiile s-au realizat în cadrul instituțiilor de învățământ sau prin completarea chestionarelor la domiciliu, precum și cu prilejul unor cursuri de perfecționare profesională (pregătire pentru definitivat, gradul didactic II, programul Magister). Majoritatea chestionarelor (64 %) au fost completate de cadrele didactice în instituțiile școlare sau la domiciliu, iar iar 36 % au fost completate cu prilejul cursurilor de perfecționare.

Cele 236 de cadre didactice care au completat *Chestionarul pentru evidențierea stresorilor legați de activitatea profesională* au continuat să participe la următoarele noastre investigații, completând întregul set de chestionare utilizate de noi pentru realizarea acestui studiu.

### **Ipotezele cercetării**

**Ipoteza 1: Stresul perceput** de cadrele didactice este prezent la un număr mai mare de profesoare decât de profesori. Indicele de frecvență a **stresului perceput** de profesoare este mai mare decât în cazul profesorilor.

**Ipoteza 2:** Atât în cazul profesoarelor, cât și al profesorilor, există o puternică asociere între nivelul **stresului perceput și nivelul epuizării emoționale**. Cadrele didactice de sex feminin sunt mai predispuse la epuizare emoțională în condițiile stresului perceput peste nivelul mediu.

**Ipoteza 3.** Atât în cazul profesoarelor, cât și al profesorilor, se manifestă o relație puternică între nivelul **stresului perceput și depersonalizarea** manifestată în relațiile interpersonale.

**Ipoteza 4:** La cadrele didactice se manifestă un ridicat grad de asociere între **nivelul stresului perceput și nivelul anxietății-stare**. Cadrele didactice ale căror *anxietate* este crescută percep în mod negativ mediul lor de activitate, resimțindu-l stresant. Profesoarele prezintă o anxietate-stare mai accentuată decât profesorii, mai ales în condiții stresante.

**Ipoteza 5:** Deoarece **modalitatea de control** (“*locus of control intern*“ sau “*locus of control extern*”) influențează nivelul percepției stresului datorat climatului școlar și situațiilor-problemă, postulăm :

- a) cadrele didactice la care predomină **controlul extern** vor fi mai stresate și vor percepe situațiile-problemă școlare ca o amenințare, în mai mare măsură decât persoanele cu control intern crescut.
- b) cadrele didactice al căror **control intern** este crescut vor fi mai puțin stresate și vor percepe situațiile-problemă școlare mai mult ca o provocare, nu ca o amenințare.
- c) în condițiile stresului perceput cu nivelul peste medie, există diferențe semnificative între profesoare și profesori în privința manifestării sentimentului controlului intern sau a controlului extern.

**Ipoteza 6: Sentimentul auto-eficacității** este relaționat negativ cu stresul profesional

- a) Cu cât sentimentul de auto-eficacitate profesională este mai puternic, cu atât profesorii vor fi mai puțin stresati;

- b) Cu cât sentimentul de auto-eficacitate va fi mai scăzut cu atât profesorii vor fi mai stresați.

**Ipoteza 7:** Cu cât **auto-eficacitatea profesională** este mai mare la cadrele didactice, cu atât acestea se implică mai intens afectiv și cognitiv în activitățile școlare;

- a) Cu cât auto-eficacitatea profesională este mai mare la cadrele didactice, cu atât acestea au relații interpersonale adecvate, existând, deci, o corelație negativă între auto-eficacitatea ridicată și dezumanizarea relațiilor interpersonale.
- c) Cu cât sentimentul de auto-eficacitate personală este mai puternic la profesori, cu atât aceștia se implică mai mult pentru realizarea unui bun climat în cadrul școlii;

**Ipoteza 8: Stresul profesional** este relaționat negativ cu **gradul/nivelul implicării profesionale**.

*Postulăm următoarele două ipoteze specifice :*

- a) **Stresul profesional** are un impact negativ asupra stării emoționale, putând duce la **epuizarea emoțională** și la **scăderea gradului de implicare profesională** a cadrelor didactice;
- b) Stresul profesional are un impact negativ asupra **implicării profesionale**, putând duce și la **dezumanizarea relațiilor interpersonale** ale cadrelor didactice.

**Ipoteza 9:** Există diferențe semnificative în privința utilizării **strategiilor de coping** utilizate de către profesoare și de către profesori. *Se prezumă că profesorii utilizează mai frecvent decât profesoarele copingul activ, respectiv, strategii centrate pe problemă, iar profesoarele utilizează mai frecvent strategii de coping centrate pe emoții și strategii evitative.*

### **Instrumentele de cercetare**

1) **Chestionar privind sursele de stres legate de activitatea profesională a cadrelor didactice** – elaborat și validat de noi – cuprinde 15 categorii de stresori din mediul școlar, care sunt evaluați sub unghiul frecvenței resimțite de profesori, pe o scală tip Lickert cu patru niveluri: 1- niciodată; 2 – rar; 3 – relativ frecvent; 4- frecvent; 5 – foarte frecvent.

2) **Inventarul de anxietate Spielberger - State/Trait Anxiety Inventory (STAI)** , tradus și adaptat. Pe **populația românească** scorul mediu la STAI X1 este de 41,18 pentru femei și 36,32 pentru bărbați, cu abateri standard de 9,9 pentru femei și 8,75 pentru bărbați. La STAI X2 scorul mediu este de 42,11 pentru femei și 40,16 pentru bărbați, cu abateri standard de 7,08 respectiv 8,33.

**Calitățile psihometrice** ale inventarului de anxietate Spielberger au fost demonstrate de mai mulți cercetători (Bruchon-Sweitzer și colab., 1993).



**3) Scala stresului perceput (“Perceived Stress Scale”** elaborată de Cohen și Williamson, 1988) – tradusă și adaptată - este un chestionar cu auto-administrare care măsoară sentimentul de a fi stresat în viața de zi cu zi. Scala a fost elaborată pornind de la abordarea tranzacțională a stresului. Coerența internă a scorurilor obținute de Lourel, Gana și Wawrizyniak (2005, p. 231) la *Scala stresului perceput* s-a dovedit satisfăcătoare (alfa = 0,82).

**4) Chestionarul de autoevaluare a nivelului stresului** (tradus și adaptat după P. Légeron). Acest chestionar este compus din douăsprezece enunțuri referitoare la frecvența și intensitatea stresului perceput.

**5) Scala de control Levenson** ( “*The Internal, Powerful Other and Chance Scales*” - *IPC*) – tradus și adaptat - evaluează gradul relației cauzale pe care persoanele o stabilesc între obținerea unei anumite aprecieri/ întăriri și propria lor conduită, respectiv ceea ce Rotter conceptualizează prin termenii de **control intern** versus **control extern**. Spre deosebire de scala lui Rotter (1966), care se înscrie pe o axă unică **intern-extern**, *scala lui Levenson este multidimensională*. Pe lângă dimensiunea *control intern (I)*, scala distinge două tipuri de externalitate: o *externalitate imprevizibilă* legată de hazard, de șansă (S) și o *externalitate previzibilă* și manipulabilă legată de alte persoane (P).

**6) Maslach Burnout Inventory (MBI)** – tradus și adaptat - este un chestionar constituit din 22 itemi, repartizați în trei grupe, evaluând trei dimensiuni pe o scală tip Lickert de intensitate sau/și de frecvență :

- **epuizarea emoțională**, definită drept sentimentul de a fi epuizat emoțional din cauza activității profesionale; este evaluată prin 9 itemi (numărul: 1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16, 20);

- **depersonalizarea (dezumanizarea relațiilor interpersonale)**, care se manifestă prin sentimentul de indiferență, de insensibilitate față de persoanele în raport cu care se desfășoară activitatea profesională; este evaluată prin 5 itemi (numărul: 5, 10, 11, 15, 22);

- **implicarea/dezvoltarea personală profesională (îndeplinirea sarcinilor)**, tradusă prin sentimente de competență și de realizare de sine prin profesiune (împlinire personală); este evaluată prin 8 itemi (numărul: 4, 7, 9, 12, 17, 18, 19, 21).

Sunt considerate ca **semnificative următoarele scoruri:**

a) **epuizarea emoțională** >29 pentru frecvență și >39 pentru intensitate;

b) **depersonalizarea relațiilor interpersonale (“cinismul”)** >11 pentru frecvență și >14 pentru intensitate;

c) implicare profesională, sentimentul reușitei profesionale : < 33 în frecvență și <37 în intensitate.

7) **Brief COPE** (traducere și adaptare în limba română după: S.C. Carver, 1997)

**You want to measure coping but your protocol's too long: Consider the Brief COPE.** *International Journal of Behavioral Medicine*, 4, 92-100). Chestionarul cuprinde 28 de enunțuri. Scalele chestionarului Brief COPE sunt redate mai jos.

<i>Scalele chestionarului Brief COPE</i>	<i>Itemii</i>
Coping activ	13, 20
Auto-distragere (retragere din situația problemă)	1, 17
Tăgăduire, negare	3, 21
Apelare la medicamente/substanțe	4, 22
Susținere emoțională	5, 14
Susținere instrumentală	10, 19
Dezangajare	6, 15
Exprimarea emoțiilor	9, 18
Reinterpretare pozitivă	11, 26
Planificare	2, 24
Umor	16, 28
Autoblamare	12, 25
Acceptare	8, 23
Religie	7, 27

8) **Scala de auto-eficacitate generală (“General self-efficacy scale”)** – versiunea în limba română elaborată de Băban, Schwarzer, Jerusalem, 1996: Rumanien Version of General Self-Efficacy Scale: <http://userpage.fu-berlin.de/~health/rumania.htm>).

Această scală vizează evaluarea auto-eficacității (eficacității personale percepute).

9) **Chestionarul referitor la atitudinile pedagogice în contextul situațiilor stresante din clasă.** Chestionarul la atitudinile pedagogice în contextul situațiilor stresante din clasă, elaborat și validat de noi, cuprinde 15 itemi referitori la diferite atitudini și conduite pedagogice manifestate de cadrele didactice în raporturilor lor cu elevii.

10) **Chestionarul referitor la modelele de gestionare a disciplinei elevilor**, elaborat de noi.

### **ANALIZA ȘI INTERPRETAREA DATELOR privind STRESUL PERCEPUT DE PROFESOARE ȘI DE PROFESORI este redată în CAPITOLUL VI.**

Pentru verificarea ipotezei conform căreia cadrele didactice de sex feminin au un nivel al stresului perceput mai mare decât al cadrelor didactice de sex masculin, am prelucrat datele obținute la **Chestionarul de autoevaluare a stresului** (adaptat după Légeron) în anul școlar 2008-2009 de la 155 profesoare și de la 81 profesori din mediul urban. *Menționăm că*

doar de la aceste loturi de cadre didactice am reușit să obținem completarea chestionarului de autoevaluare a stresului.

Datele obținute prin aplicarea **Chestionarului de autoevaluare a stresului** la lotul de participanți, privind nivelul stresului perceput, sunt redade într-un tabel și în diagrame sectoriale.

Prelucrarea statistică a datelor s-a făcut cu *programul SPSS. 13.*

### 1. Repartiția cadrelor didactice în funcție de nivelul stresului perceput

**Repartiția cadrelor didactice (%) în funcție de nivelul stresului perceput**

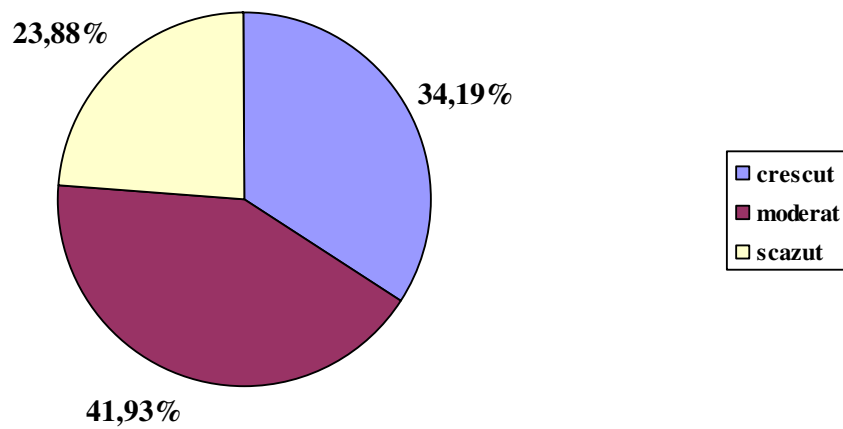
Nivelul stresului	Stres cu nivel sub medie (Scor global între 6 și 12)	Stres cu nivel mediu (Scor global între 13 și 20)	Stres cu nivel peste medie (Scor global peste 20)
Femei (N= 155)	31,81 % (N=49)	9,09 % (N=14)	59,10 % (N=92)
Bărbați (N= 81)	44,45 % (N=36)	22,22 % (N=18)	33,33 % (N=27)

Din datele prezentate mai sus rezultă că **a fost confirmată ipoteza conform căreia un număr mai mare de cadre didactice de sex feminin au un nivel ridicat al stresului perceput, în raport cu cadrele didactice de sex masculin. De asemenea, a fost confirmată ipoteza conform căreia indicele de frecvență a stresului perceput de nivel mediu și de nivel peste medie este mai mare în cazul profesoarelor decât al profesorilor.**

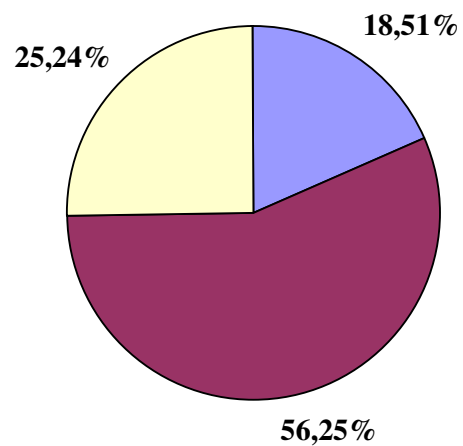
### 2. Analiza gradului de manifestare a dimensiunilor burn-out-ului la profesoare și la profesori

Din diagramele sectoriale de mai jos rezultă că gradul **epuizării emoționale** și al **dezumanizării relațiilor interpersonale** este mult mai frecvent la profesoare decât la profesori. În schimb, atât în cazul profesorilor cât și în cazul profesoarelor epuizarea emoțională și depersonalizarea relațiilor nu influențează foarte mult, în sens negativ, sentimentul de implicare și de împlinire profesională. Astfel, doar 27,18 % dintre profesori și 26,46 % dintre profesoare afirmă că au un sentiment scăzut în ceea ce privește **implicarea și împlinirea profesională**, acest sentiment fiind, în schimb, crescut la 43 % dintre profesori și profesoare. Deci, în pofida manifestării epuizării emoționale, doar la circa ¼ dintre cadrele didactice se manifestă o demotivare și o scădere a gradului de implicare profesională.

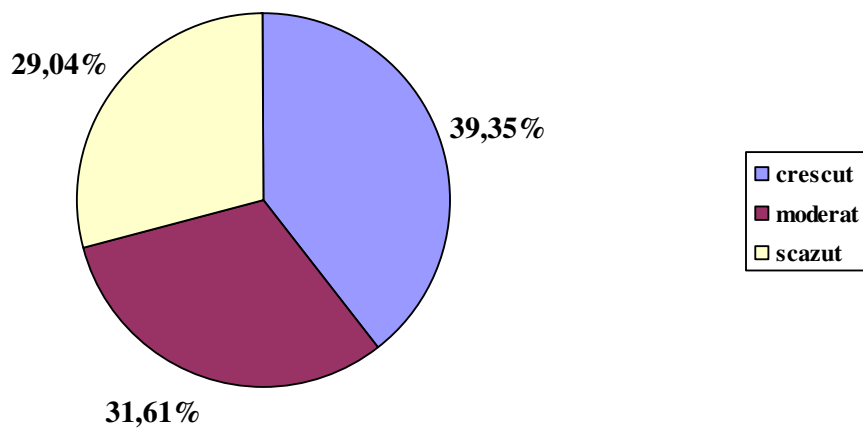
**Repartiția profesoarelor după gradul epuizării emoționale**



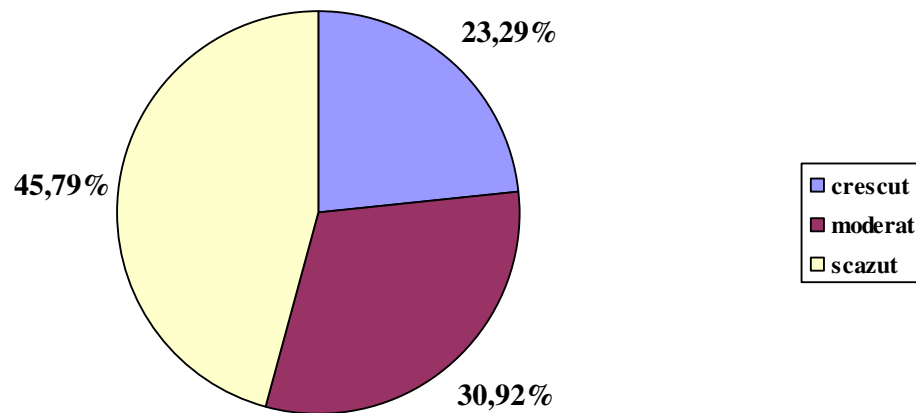
**Repartiția profesorilor după gradul epuizării emoționale**



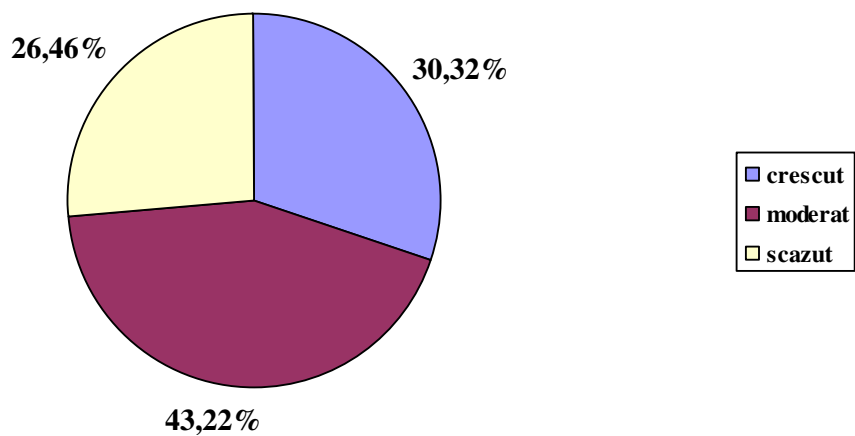
### Repartiția profesoarelor după gradul depersonalizării



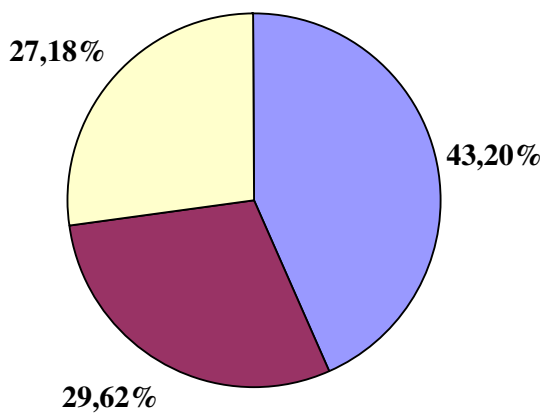
### Repartiția profesorilor după gradul depersonalizării



**Repartiția profesoarelor după gradul sentimentului  
implicării/împlinirii profesionale**



**Repartiția profesorilor după gradul sentimentului  
implicării/împlinirii profesionale**



- Analiza datelor pune în evidență faptul că în cazul profesorilor la care stresul perceput are o valoare peste medie, un procentaj de 42,9 % dintre aceștia manifestă o *epuizare emoțională crescută*. În raport cu frecvența gradului crescut al epuizării emoționale la profesoare (55,3 %) , la profesori frecvența gradului crescut al epuizării emoționale este mai redusă (42,9 %). Deci, *cadrele didactice de sex feminin sunt mai predispuse la epuizare emoțională în condițiile stresului profesional crescut decât cadrele didactice de sex masculin*.

- În urma aplicării testului Chi-Square ( $\chi^2$ ) s-au constatat diferențe puternic semnificative ( $p < 0,000$ ) în privința efectului stresului perceput asupra epuizării emoționale, atât în cazul profesoarelor cât și al profesorilor cu stresul sub medie și a celor cu stresul peste medie. La profesoarele cu stresul perceput cu valori peste medie epuizarea emoțională apare mai frecvent și are un nivel crescut.

Deci, *s-a confirmat ipoteza conform căreia există o puternică legătură între frecvența și intensitatea stresului și epuizarea emoțională a cadrelor didactice*.

Din datele obținute prin investigațiile noastre, care sunt în consens cu cele ale altor cercetători (Genoud, Brodard și Reicherts (2009), rezultă că diferite contexte și situații stresante ale activității profesionale a cadrelor didactice pot produce *emoții negative* datorate comportamentului elevilor, sentimentului de inechitate în privința recunoașterii valorii sociale a profesiunii, a salarizării scăzute, supraîncărcării muncii datorate curriculumului supraîncărcat, constrângerilor temporale, climatului școlar neadecvat, lipsei susținerii organizaționale. Acestor factori stresanți li se pot adăuga și alții, precum: confuzii în delimitarea rolurilor unor persoane care intervin în câmpul social al școlii (diferite persoane de la consiliul județean, primărie, inspectoratul școlar); cerințe paradoxale venite din partea societății, care emite critici uneori foarte violente la adresa școlii, impunându-i cerințe nerealiste, ca și când instituția școlară ar putea regla singură toate problemele instructiv-educative ale tuturor elevilor.

Având în vedere *semnificația scorurilor la cele trei dimensiuni ale burnout-ului*, în cele ce urmează prezentăm, comparativ, **nivelul de manifestare a simptomelor epuizării profesionale în cazul profesoarelor și al profesorilor investigați cu M.B.I.**

**Repartiția procentuală a profesoarelor și profesorilor în raport cu diferitele grade de manifestare a dimensiunilor burnout-ului (profesori: N=81; profesoare: N=155)**

Dimensi-	Depersonalizarea	Sentimentul
----------	------------------	-------------

unile burnout-ului	Epuizare emoțională			relațiilor interpersonale			implicării/împlinirii profesionale		
Gradul burout-ului	Crescut	Moderat	Scăzut	Crescut	Moderat	Scăzut	Crescut	Moderat	Scăzut
Profesoare (N) (%)	53 34,19	65 41,93	37 23,88	61 39,35	49 31,61	45 29,04	66 43,22	47 30,32	42 26,46
Profesori (N) (%)	15 18,51	45 56,25	21 25,24	19 23,29	25 30,92	37 45,75	35 43,20	24 29,62	22 27,18

Din tabelul de mai sus rezultă că la dimensiunile *epuizare emoțională* și *depersonalizare a relațiilor interpersonale* atât profesorii cât și profesoarele au scoruri de nivel mediu. În schimb, profesorii au un sentiment mai scăzut al *implicării/împlinirii profesionale*, fiind, deci, mai demotivați decât profesoarele. În schimb, numeroase profesoare, chiar dacă au un scor de nivel peste medie, datorită faptului că sunt mai motivate și mai empaticе, se implică mai activ în activitatea instructiv-educativă desfășurată cu elevii.

### **Corelațiile dintre dimensiunile epuizării profesionale**

În ceea ce privește *corelațiile dintre cele trei dimensiuni ale epuizării profesionale* (tabelul VI.XVI ) analiza datelor obținute de noi pune în evidență coeficienți de corelație (r) cu o valoare relativ mică și diferită față de cei obținuți de Maslach și Jackson (1986), de Dion și Tresier (1994) și de Genoud, Brodard și Reicherts (2009).

### **Corelațiile (r) dintre cele trei dimensiuni ale epuizării profesionale**

Dimensiunile burnout-ului /Coeficienți de corelație	A	B	C	D
Epuizare emoțională–Depersonalizarea relațiilor interpersonale	0,45**	0,52**	0,34*	0,48*
Epuizare emoțională – Gradul implicării/împlinirii profesionale	- 0,32*	-0,22	-0,27	- 0,33*
Depersonalizarea relațiilor interpersonale -Gradul implicării /împlinirii profesionale	- 0,28	-0,26	-0,26	- 0,32*

\*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,001$ ; A – studiul nostru (N=236); B – studiul lui Maslach și Jackson (N = 1.067); C – studiul lui Dion și Tessier (N=228); D– studiul lui Genoud și al colab. (N=787).



**Analiza rezultatelor** ne arată că *epuizarea emoțională* ocupă un loc important în procesul de **epuizare profesională**, fapt evidențiat și în alte cercetări, precum cele realizate de Maslach și Jackson (1986) sau de Dion și Tresier (1994).

### **Relațiile dintre stresul perceput, anxietate și sentimentul controlului**

*-Investigațiile noastre au evidențiat o puternică asociere dintre nivelul anxietății-trăsătură și anxietății-stare și nivelul stresului perceput de către cadrele didactice, confirmând-se ipoteza. Astfel, s-au constatat diferențe puternic semnificative ( $p < 0,001$ ) în privința efectului stresului perceput asupra anxietății-stare în cazul cadrelor didactice cu stresul perceput mai mare ca media în raport cu cei care au nivelul stresului mai mic decât media. Menționăm însă faptul că relația este bilaterală, în sensul că anxietatea-trăsătură și anxietatea-stare pot să ducă la creșterea frecvenței și intensității stresului perceput, iar stresul perceput influențează anxietatea-stare creîndu-se în unele cazuri un cerc vicios.*

**Relațiile dintre stresul perceput, anxietate și sentimentul controlului** (“locus of control”) la profesoare le redăm în tabelul de mai jos.

### **Corelațiile (r) dintre anxietate, “locus of control”**

#### **și stresul perceput de profesoare (N=155)**

	Stresul perceput	Anxietate	Locus of control intern	Locus of control extern
Stresul perceput	-	.71 **	-.47 *	.75 **
Anxietate	.71 **	-	-.41 *	.77 **
Locus of control intern	-.47*	-.41*	-	-.61**
Locus of control extern (prin alte persoane)	.75**	.77**	-.61**	-

\*  $p < .002$ ; \*\*  $P < .001$

**Relațiile dintre anxietate, sentimentul controlului (“locus of control”) și stresul perceput de profesori** le redăm în tabelul de mai jos.

**Corelațiile (r) dintre anxietate, “locus of control” și stresul perceput de profesori**

(N=81)	Stresul perceput	Anxietate	Locus of control intern	Locus of control extern
Stresul perceput	-	.69 **	-.34 *	.69 **
Anxietate	.69 **	-	-.32 *	.65 **
Locus of control intern	-.34*	-.32*	-	-.51**
Locus of control extern (prin alte persoane)	.65**	.72**	-.51*	-

\* p<.002; \*\* P<.001

Din tabelele de mai sus rezultă că atât în cazul profesoarelor, cât și în cazul profesorilor există corelații pozitive, puternic semnificative (la  $p < 0,001$ ) între stresul perceput, anxietate și controlul extern. În schimb, între stresul perceput și controlul intern al situațiilor stresante corelațiile sunt negative.

**Ipoieza conform căreia, în condițiile unui stres crescut, cadrele didactice de sex masculin au un sentiment al controlului intern mai frecvent sau mai intens decât cadrele didactice de sex feminin nu s-a confirmat.** Considerăm că sentimentul controlului – atât la bărbați cât și la femei – este influențat și de firea și temperamentul persoanei, variabile de care nu am ținut seama în acest studiu.

- La cadrele didactice se manifestă o **anumită asociere între frecvența și intensitatea stresului perceput și gradul depersonalizării relațiilor interpersonale**. Astfel, în urma aplicării testului Pearson Chi-Square ( $\chi^2$ ) s-au constatat diferențe puțin semnificative statistic ( $p = 0,02$ ) în privința efectului stresului perceput asupra depersonalizării în cazul profesoarelor cu stresul peste medie, în raport cu profesoarele care prezintă un stres mediu sau cu nivelul sub medie. Totuși, la profesoarele la care stresul perceput are valori peste medie depersonalizarea relațiilor interpersonale apare relativ mai frecvent și este mai crescută.

În urma aplicării testului Pearson Chi-Square ( $\chi^2$ ) se constată diferențe puternic semnificative ( $p < 0,000$ ) în privința efectului stresului perceput asupra depersonalizării în cazul profesorilor cu stresul perceput cu valori peste medie în raport cu profesorii cu stresul

sub medie. La profesorii la care stresul perceput are valori peste medie depersonalizarea apare mult mai frecvent și este mai crescută.

*Ipoteza conform căreia la cadrele didactice se manifestă o asociere puternică între frecvența sau intensitatea stresului perceput și gradul depersonalizării relațiilor interpersonale a fost doar parțial confirmată.*

*- La cadrele didactice se manifestă o anumită asociere între epuizarea emoțională și gradul depersonalizării relațiilor interpersonale, ipoteza existenței unei puternice asocieri fiind doar parțial confirmată. Deci, putem considera că depersonalizarea relațiilor interpersonale are o determinare multifactorială cumulativă, intervenind unele trăsături de personalitate care moderează factorii stresanți.*

În cazul **profesorilor**, la nivelul întregului lot, gradul de asociere între epuizarea emoțională și depersonalizare este foarte semnificativ, asocierea fiind foarte puternică ( $p < 0,000$ ). Investigațiile noastre au evidențiat *existența unei asocierii puternice între epuizarea emoțională și depersonalizarea relațiilor interpersonale ale profesorilor* (la praguri de semnificație cuprinse între  $p < 0,002$  și  $p < 0,000$ ) la nivelurile de vârstă cuprinse între 23 și 50 ani; această asociere este mai puternică la grupele de vârstă 23 – 30 ani și 31 – 40 ani. În schimb, analiza pe grupe de vârstă pe baza criteriului Chi-Square Tests ( $\chi^2$ ) evidențiază faptul că în cazul **profesoarelor** nu există o asociere semnificativă statistic între epuizarea emoțională și depersonalizare. *Deci, vârsta ca atare nu este implicată puternic și direct în gradul asocierii epuizării emoționale cu depersonalizarea relațiilor interpersonale ale profesoarelor.*

- Există diferențe semnificative statistic între mediile obținute de populațiile din care s-au extras cele două eșantioane – de profesori și de profesoare - la *depersonalizarea relațiilor interpersonale*, pragul de semnificație fiind de  $p = 0,01$ . Datorită factorilor stresanți, profesoarele prezintă o mai accentuată depersonalizare a relațiilor interpersonale decât profesorii investigați.

*- Există oarecare asociere între nivelul stresului perceput de cadrele didactice, pe de o parte, și gradul implicării în activitățile profesionale și sentimentul împlinirii profesionale, pe de altă parte.* Astfel, chiar și în condițiile stresului cu valori peste medie, **majoritatea profesoarelor** (58,5 %) au un nivel de implicare profesională de nivel mediu și de nivel crescut. Totuși, în proporție de 41,5 % profesoarele investigate care au un nivel peste medie al stresului profesional *prezintă un nivel scăzut al implicării în activitatea școlară*, fiind în mare măsură demotivate și nemulțumite de rezultatele obținute.

- În proporție de 25,7 % **profesorii investigați** care au un nivel peste medie al stresului profesional prezintă un nivel scăzut al implicării în activitatea școlară, fiind în mare

măsură demotivați și nemulțumiți de rezultatele obținute și de statutul lor profesional. Spre deosebire de profesoare, în condițiile *stresului cu valori sub medie*, profesorii au un nivel crescut al implicării profesionale într-o proporție mult mai mică (doar 8,7 % din cazuri), având într-o proporție mult mai mare un grad scăzut al implicării (54,3 %) și o implicare de nivel mediu (37,0 %).

Datele prezentate mai sus par surprinzătoare la prima vedere, **dar trebuie să ținem seama de faptul că gradul scăzut sau crescut de implicare profesională a cadrelor didactice are o determinare multifactorială.** Și alte cercetări ne atenționează asupra faptului că nu există o legătură directă, liniară, între stresul perceput de cadrele didactice și nivelul scăzut al implicării profesionale sau al demotivării acestora (Dionne-Proulx, 1995; Di Fabio, Majer și Taralla, 2006), tocmai datorită determinării multifactoriale a implicării și dezvoltării personale profesionale.

- Analiza **relațiilor dintre nivelul stresului perceput, epuizarea emoțională, pe de o parte, și nivelul implicării profesionale și auto-eficacitatea cadrelor didactice, pe de altă parte**, a constituit un alt obiectiv al investigațiilor noastre.

Prin criteriile statistice Pearson Chi-Square, Kendall și Gamma, am evidențiat o puternică asociere (la  $p < 0,0001$ ) între nivelul stresului perceput, epuizarea emoțională și nivelul mai scăzut al implicării profesionale, atât în cazul profesoarelor, cât și al profesorilor. Dar nu putem spune că această asociere este în mod strict liniară și directă, deoarece scăderea gradului de implicare a cadrelor didactice în activitățile școlare nu se relaționează întotdeauna și în toate cazurile în mod semnificativ cu nivelul stresului perceput și cu gradul epuizării emoționale, ci are, cu siguranță, o cauzalitate multifactorială cumulativă. *Gradul implicării profesionale a cadrelor didactice este relaționat cu sentimentul auto-eficacității acestora.*

*Nivelul stresului perceput influențează auto-eficacitatea* cadrelor didactice în activitățile școlare. Astfel, *stresul perceput cu nivelul peste medie diminuează auto-eficacitatea cadrelor didactice, atât în cazul profesoarelor, cât și al profesorilor.* Expresia **“auto-eficacitate a profesorilor”**, lansată pentru prima dată de Armour și colaboratorii (1976), a cunoscut abordări experimentale prin intermediul a numeroase instrumente elaborate pe baza a două filoane teoretice diferite: teoria lui Rotter (1966) referitoare la “locus of control” și teoria sociocognitivă a lui Bandura (1986).

*Realizarea cu succes a sarcinilor* furnizează sursa cea mai importantă a așteptărilor referitoare la competențele proprii. Experiențele succesului măresc așteptările de rezolvare a diferitelor sarcini, în timp ce eșecurile repetate diminuează așteptările privind succesul

profesional. Pe plan practic, aceste constatări pledează pentru punerea în funcțiune a unei **pedagogii a reușitei**.

*- Cadrele didactice cu un nivel ridicat al stresului și cu un nivel crescut al anxietății, precum și cu un sentiment al controlului scăzut, predominant extern, trebuie să învețe să utilizeze strategii de coping eficiente, solicitând consiliere psihologică sau intervenții psihoterapeutice pentru evitarea epuizării profesionale. De asemenea, la nivelul școlilor se impune optimizarea managementului clasei, managementului școlii și a climatului școlar.*

**Recomandări practice:** *Cadrele didactice cu un nivel ridicat al stresului și cu un nivel crescut al anxietății, precum și cu un sentiment al controlului scăzut, predominant extern, trebuie să învețe să utilizeze strategii de coping eficiente, solicitând consiliere psihologică sau intervenții psihoterapeutice pentru evitarea epuizării profesionale. De asemenea, la nivelul școlilor se impune optimizarea managementului clasei, managementului școlii și a climatului școlar.*

*Tocmai de aceea se impune ca prin sistemul de formare inițială și mai ales prin sistemele de formare continuă, cadrele didactice să beneficieze de o pregătire psihopedagogică mai intensă în domeniul managementului educațional, al gestionării disciplinei elevilor și a gestionării conflictelor. În prezent aceasta se poate realiza mai ales prin pregătirea în cadrul masteratelor și prin cursuri de formare cu un curriculum specific.*

#### **STRATEGIILE DE COPING UTILIZATE DE CADRELE DIDACTICE**

Pentru **evidențierea mecanismelor de coping utilizate de cadrele didactice**, am prelucrat **chestionarul Brief Cope** completat de cele 236 cadre didactice care au participat la investigații. În ceea ce privește Brief COPE indicii alfa Cronbach la diferitele subscale variază între 0,601 și 0,902, în afară de copingul activ (0,502).

**Relațiile dintre stresul perceput, unele variabile psiho-sociale ale cadrelor didactice și strategiile de coping utilizate** sunt sintetizate în tabelul de mai jos.

*În cazul lotului de cadrele didactice investigat de noi am emis ipoteza că există corelații puternic semnificative între frecvența și intensitatea stresului perceput, pe de o parte, și anxietate, locul controlului extern și copingul centrat pe emoții, pe de altă parte.*

Pentru verificarea ipotezei s-a procedat la calcularea coeficientului de corelație  $r$ .

**Corelațiile ( $r$ ) între stresul perceput, unele variabile psiho-sociale ale cadrelor didactice și strategiile de coping**

	Anxietate	Locul controlului intern	Locul controlului extern	Susținere socială	Coping centrat pe problemă	Coping centrat pe emoții	Coping evitativ
Stresul perceput de cadrele didactice (N=236)	.75 ***	.54 **	.58 ***	-.25 *	.45 **	.55 ***	.42 **

\*\*\* = corelație puternic semnificativă la  $p < .001$

\*\* = corelație semnificativă la  $p < .002$ ; (-) corelație negativă

Din tabelul de mai sus rezultă că în cazul lotului de cadrele didactice investigat de noi există corelații puternic semnificative ( $p < 0,001$ ) între stresul perceput, pe de o parte, și anxietate, locul controlului extern și copingul centrat pe emoții, pe de altă parte. De asemenea există o corelație semnificativă ( $p < 0,002$ ) între stresul perceput de cadrele didactice și locul intern al controlului și copingul centrat pe problemă și cel evitativ.

Datele obținute prin investigațiile noastre arată că profesorii recurg mai frecvent decât profesoarele la copingul activ ("vigilent", centrat pe problemă), iar profesoarele recurg mult mai frecvent la exprimarea emoțiilor, deci la copingul centrat pe emoții. La celelalte forme de coping frecvența utilizării acestora de către profesoare și de către profesori este apropiată ca rang.

**CAPITOLUL VII – destinat studiului 3** - cuprinde metodologia și analiza datelor referitoare la **STRESUL PERCEPUT DE ELEVII DE LICEU ȘI STRATEGIILE DE COPING UTILIZATE.**

**1. METODOLOGIA CERCETĂRII**

**1.1. Obiectivele investigației:**

- a) Evidențierea stresorilor resimțiți de elevii și elevele de liceu
- b) Investigarea nivelului stresului perceput de elevii și elevele de liceu
- c) Analiza factorială a *Chestionarului Adolescent Coping Orientation for Problems Experiences* (B. Plancherel, R. Nunez, M. Bolognini, C. Leidi și W. Bettschart, 1992).
- d) Evidențierea strategiilor de gestionare a stresului de către elevii și elevele de liceu.

## 1.2. Ipoteze:

- a) Există unele diferențe semnificative între elevii și elevele din clasa a IX-a și din clasa a XII-a privind evaluarea stresorilor din mediul școlar;
- b) Există unele diferențe semnificative între elevii din clasa a IX-a și cei din clasa a XII-a în evaluarea impactului stresorilor din mediul școlar asupra stresului perceput.
- c) Există unele diferențe semnificative între elevii și elevele din clasa a IX-a și din clasa a XII-a privind nivelul anxietății;
- d) Există unele diferențe semnificative între elevii și elevele din clasa a IX-a și din clasa a XII-a privind stima de sine
- e) Există unele diferențe în privința frecvenței utilizării anumitor strategii de coping de către elevele de liceu și de către elevi.

## 1.3. Participanții:

Un număr de 217 elevi din municipiul Cluj-Napoca, dintre care:

- 105 elevi din clasa a IX-a (60 fete și 45 băieți, cu vârsta medie: 15 ani și 3 luni).
- 112 elevi din clasa a XII-a (62 fete și 50 băieți, cu vârsta medie de 17 ani și 5 luni).

Clasa / sexul	Număr	Vârsta medie (abatere standard)
Eleve – clasa a IX-a	60	15,2 (0,7)
Elevi – clasa a IX-a	45	15,4 (0,6)
Eleve – calsa a XII-a	62	17,4 (0,5)
Elevi – clasa a XII-a	50	17,6 (0,4)

Investigația s-a desfășurat în anul școlar 2007-2008 și în anul școlar 2008-2009 , în semestrul II, în lunile februarie - martie.

## 1.4. Instrumentele investigației :

- a) Chestionarul privind situațiile școlare stresanate pentru elevi, elaborat de noi.
- b) Scala stresului perceput (“*Perceived Stress Scale - PSS*”, elaborată de Cohen, Kamarack și Mermelstein, 1983) – tradus și adaptat.
- c) Inventarul de anxietate Spielberg – care evaluează nivelul anxietății-trăsătură și nivelul anxietății-stare (tradus și adaptat).
- d) Coopersmith Inventory (Inventarul stimei de sine Coopersmith - tradus și adaptat.)

e) Chestionarul A-COPE: Adolescent Coping Orientation for Problems Experiences (Plancherel, Nunnez, Bolognini, Leidi și Bettschart, 1992), varianta tradusă în limba română și adaptată.

## **2. Analiza datelor privind stresul perceput și efectele acestuia la elevii de liceu**

Analiza datelor a evidențiat existența unor diferențe mai mari între procentajul răspunsurilor afirmative privind *factorii stresanți percepuți* de elevii din clasa a IX-a și de elevii din clasa a XII-a, la itemi care se referă la:

- a) *necesitatea de a învăța într-un ritm mai intens* (stresor perceput de 67,8 % dintre elevii din clasa a XII-a, față de 52,2 % dintre elevii din clasa a IX-a);
- b) *cantitatea de muncă desfășurată la domiciliu pentru pregătirea și efectuarea temelor* (stresor perceput de 54,4 % dintre elevii din clasa a XII-a față de 30,4 % dintre elevii din clasa a IX-a);
- c) *orarul prea încărcat* (stresor perceput de 61,0 % dintre elevii din clasa a IX-a, față de 68,6% dintre elevii din clasa a XII-a);
- d) *evaluarea cunoștințelor/competențelor și notarea prin verificarea orală* (stresor perceput de 30,4 % dintre elevii din clasa a IX-a și de 22,3 % dintre elevii din clasa a XII-a);
- e) *evaluarea cunoștințelor/competențelor și notarea prin verificarea scrisă* (stresor perceput de 23,8 % dintre elevii din clasa a IX-a și de 16,9 % dintre elevii din clasa a XII-a).

Deci, stresorii percepuți mai frecvent și mai intens de elevi sunt cei care vizează sarcinile de învățare, precum și evaluările pe baza verificărilor orale și scrise, mai ales în condițiile unui curriculum și al unui orar prea încărcat, ceea ce le impune necesitatea de a învăța într-un ritm mai intens. Elevii din clasa a XII-a, care se pregătesc și pentru bacalaureat, percep într-o proporție mai mare stresul provocat de *necesitatea de a învăța într-un ritm mai intens* și stresul provocat de *cantitatea de muncă desfășurată zilnic la domiciliu pentru pregătirea și efectuarea sarcinilor școlare*. La aceși stresori, în unele cazuri, se adaugă și exigențele și expectanțele prea mari, chiar exagerate, ale cadrelor didactice și ale părinților.

Din analiza datelor rezultă că *ipoteza privind existența unor diferențe privind evaluarea stresorilor din mediul școlar de către elevii de clasa a IX-a și elevii de clasa a XII-a s-a confirmat*.

Cu excepția opiniei elevilor privind expectanțele părinților față de randamentul lor școlar, unde diferențele sunt nesemnificative ( $p=0,10$ ), în cazul celorlalte opinii referitoare la



stresorii majori din activitățile școlare se constată diferențe puternic semnificative între elevii din clasa a IX-a și cei din clasa a XII-a.

Prin aplicarea instrumentului de evaluare a stresului perceput – *Perceived Stress Scale* – am urmărit să evidențiem și să comparăm scorurile privind **frecvența stresului perceput de elevii de liceu din clasa a IX-a și din clasa a XII-a**. Scorul maxim posibil al stresului perceput este de 70.

**Semnificația diferenței între media scorurilor stresului perceput de elevii și de elevele din clasa a IX-a și a XII-a**

<b>Scorul stresului perceput ( de nivel mediu și peste medie) de elevii din clasa a IX-a (N=45)</b>	<b>Scorul stresului perceput (de nivel mediu și peste medie) de elevii din clasa a XII-a (N=50)</b>	Testul t Pragul de semnificație (p)
<b>m = 29,87 σ = 2,25</b>	<b>m = 35,70 σ = 2,50</b>	<b>t = 11,9639 p &lt;0,01</b>
<b>Scorul stresului perceput ( de nivel mediu și peste medie) de elevele din clasa a IX-a (N=60)</b>	<b>Scorul stresului perceput (de nivel mediu și peste medie) de elevele din clasa a XII-a (N=62)</b>	Testul t Pragul de semnificație (p)
<b>m = 30,75 σ = 1,35</b>	<b>m = 41,40 σ = 2,35</b>	<b>t = 30,8160 p &lt;0,01</b>

Din tabelul de mai sus rezultă că la clasa a IX-a, dar mai ales la clasa a XII-a există diferențe puternic semnificative între elevi și eleve în privința frecvenței stresului perceput.

S-au constatat diferențe puternic semnificative statistic (la  $p < 0,01$ ) atât între media stresului perceput de elevii din clasa a IX-a și cei din clasa a XII-a, cât și între media stresului perceput de elevele din clasa a IX-a și cele din clasa a XII-a. Se observă că sunt diferențe semnificative între scorurile stresului perceput de liceenii din clasa a IX-a și cei din clasa a XII-a, precum și între băieții și fetele din aceste clase. Fetele din ambele clase au scoruri mai mari decât băieții, frecvența și intensitatea stresului perceput de eleve fiind mai mare decât la băieți.

Elevii de liceu percep stresul destul de des, cu o frecvență care merge de la cota 3 spre cota 5 la diferiții itemi ai chestionarului. Scorurile stresului perceput de nivel mediu și peste medie sunt mai mari la elevii din clasa a XII-a, care pe lângă îndeplinirea sarcinilor școlare cotidiene trebuie să se pregătească și pentru bacalaureat.

Menționăm faptul că tensiunile legate de posibila epuizare fizică și psihică, mai ales emoțională a elevilor, din unele perioade ale activităților școlare - precum cele de evaluare sumativă a cunoștințelor și competențelor - le pot provoca acestora o stare de **anxietate și o**

*diminuare a sentimentului eficacității personale.* Deci, stresul perceput de elevii de liceu poate duce la creșterea anxietății-stare a acestora.

- Din datele noastre rezultă că deși la eleve media *anxietății-trăsătură* este puțin mai mare decât media anxietății-trăsătură a elevilor, totuși nu există diferențe semnificative statistic între elevii și elevele din clasa a IX-a și nici între elevii și elevele din clasa a XII-a în privința nivelului acestei forme de anxietate.

Interesante sunt însă mai ales datele obținute în privința **anxietății-stare** a elevilor și elevilor liceeni. Din tabelul de mai jos rezultă că deși la elevele din clasa a IX-a media anxietății-stare este puțin mai mare decât media anxietății-stare a elevilor, totuși nu există diferențe semnificative statistic între elevi și eleve în privința nivelului acestei forme de anxietate.

**Compararea scorurilor obținute la STAI –stare  
la elevii și elevele din clasa a IX-a**

<b>Scorurile la STAI - stare (anxietatea –stare)</b>	<b>Media</b>	<b>Abaterea standard</b>	<b>testul t p</b>
<b>Elevi clasa a IX-a N=45</b>	<b>36,50</b>	<b>9,8</b>	<b>t=1,0394</b>
<b>Eleve clasa a IX-a N=60</b>	<b>38,50</b>	<b>9,7</b>	<b>p=0,05 (diferență neseemnificativă)</b>

Din analiza datelor rezultă că deși scorurile medii sunt puțin mai mari la fete, totuși, în cazul loturilor de elevi și de eleve din clasa a XII-a nu există diferențe semnificative statistic nici în ceea ce privește nivelul anxietății-trăsătură și nici în ceea ce privește nivelul anxietății-stare.

**Compararea scorurilor obținute la STAI –stare  
la elevii și elevele din clasa a XII-a**

<b>Scorurile la STAI - stare (anxietatea –stare)</b>	<b>Media</b>	<b>Abaterea standard</b>	<b>testul t p</b>
<b>Elevi -clasa a XII-a N = 50</b>	<b>37,50</b>	<b>9,8</b>	<b>t=0,9395</b>
<b>Eleve -clasa a XII-a N = 62</b>	<b>39,25</b>	<b>9,8</b>	<b>p=0,05 (diferență neseemnificativă)</b>

Atât în cazul elevilor cât și al elevelor din clasa a IX-a și din clasa a XII-a **nivelul anxietății-stare este puțin mai mare decât nivelul anxietății-trăsătură**, fapt explicat prin efectul unor stresori cotidiani, școlari și situaționali. Deși atât la elevele din clasa a IX-a, cât și la elevele din clasa a XII-a, media **anxietății-stare** este puțin mai mare decât media anxietății-stare a elevilor, totuși nu există diferențe semnificative statistic între elevi și eleve în privința nivelului acestei forme de anxietate.

- În privința **stimei de sine**, din investigațiile noastre rezultă că între scorurile obținute de elevii și de elevele din clasa a IX-a există diferențe puternic semnificative statistic ( $p < 0,005$ ) în privința *stimei de sine generală și a stimei de sine pe plan social* (în raport cu colegii, cu prietenii etc.). Elevii au scoruri mai mari, deci o stimă de sine mai crescută decât elevele.

**Stima de sine a liceenilor în raport cu variabila gen și variabila clasă**

<b>Indicii și scorurile medii ale stimei de sine/pe loturi de participanți</b>	Elevi din clasa a IX-a (N= 45)	Eleve din clasa a IX-a (N=60)	Elevi din clasa a XII-a (N= 50)	Eleve din clasa a XII-a (N= 62)
Stima de sine generală	20,17 $\sigma = 2,29$	18,62 $\sigma = 2,15$	21,00 $\sigma = 2,54$	19,50 $\sigma = 2,21$
Stima de sine socială ( în raport cu olegii, prietenii etc.)	6,07 $\sigma = 0,55$	5,67 $\sigma = 0,35$	6,00 $\sigma = 0,52$	5,86 $\sigma = 0,48$
Stima de sine pe plan familial	6,25 $\sigma = 0,67$	6,12 $\sigma = 0,54$	5,50 $\sigma = 0,37$	6,48 $\sigma = 0,73$
Stima de sine pe plan școlar	4,86 $\sigma = 0,24$	4,82 $\sigma = 0,23$	5,00 $\sigma = 0,28$	5,00 $\sigma = 0,29$
<b>TOTAL</b>	<b>37,35</b>	<b>35,23</b>	<b>37,50</b>	<b>36,84</b>

Din tabelul de mai sus rezultă că există diferențe între scorurile medii obținute de elevii și elevele din clasa a IX-a și de către elevii și elevele din clasa a XII-a în ceea ce privește *stima de sine (stima de sine generală, în raport cu colegii, pe plan familial și pe plan școlar)*. Analiza datelor referitoare la compararea scorurilor obținute de elevele din clasa a IX-a în raport cu elevele din clasa a XII-a evidențiază faptul că elevele din clasa a XII-a au un nivel mai crescut al tuturor indicilor stimei de sine.

- Diferențe semnificative la  $p < 0,05$  între scorurile obținute de elevii din clasa a IX-a și de cei din clasa a XII-a sunt la stima de sine generală și la stima de sine pe plan școlar,

elevii din clasa a XII-a având stima de sine mai crescută. În privința stimei de sine pe plan social (în relațiile cu colegii, cu prietenii) nu sunt diferențe semnificative statistic.

- În ceea ce privește *stima de sine pe plan școlar și pe plan social* nu există diferențe statistic semnificative între elevii și elevele din clasa a XII-a.

- Analiza datelor referitoare la compararea scorurilor obținute de elevii din clasa a IX-a în raport cu cei din clasa a XII-a evidențiază faptul că doar în privința *stimei de sine pe plan familial* există diferențe puternic semnificative statistic ( $p < 0,005$ ), elevii din clasa a IX-a având o stimă de sine pe plan familial mai crescută.

## **CONCLUZII PRIVIND STRATEGIILE DE COPING UTILIZATE DE CADRELE DIDACTICE ȘI DE ELEVII DE LICEU**

1. Din investigațiile efectuate de noi la **loturile de cadre didactice**, rezultă că *există diferențe puternic semnificative statistic în privința frecvenței utilizării următoarelor strategii de gestionare a stresului de către profesoare și de către profesori:*

- *copingul activ*, utilizat mult mai frecvent de profesori în raport cu profesoarele ( $p < 0,001$ );
- *auto-distragere (dezangajare mentală)*, utilizată mult mai frecvent de profesori în raport cu profesoarele ( $p < 0,001$ );
- *căutarea susținerii sociale emoționale*, utilizată mult mai frecvent de profesoare în raport cu profesorii ( $p < 0,001$ );
- *căutarea susținerii sociale instrumentale*, utilizată mult mai frecvent de profesoare în raport cu profesorii ( $p < 0,002$ );
- *apelarea la religie*, utilizată mult mai frecvent de profesoare în raport cu profesorii ( $p < 0,002$ );
- *exprimarea emoțiilor și sentimentelor*, strategie de coping utilizată mult mai frecvent de profesoare decât de profesori ( $p < 0,000$ );
- *folosirea de medicamente sau alte substanțe*, strategie evitativă la care recurg mult mai frecvent profesoarele decât profesorii ( $p < 0,000$ );
- *dezangajare comportamentală* strategie evitativă la care recurg mai frecvent profesoarele decât profesorii ( $p < 0,005$ );
- *tăgăduire, negare* – strategie evitativă la care recurg mai frecvent profesorii decât profesoarele ( $p < 0,005$ );
- *auto-blamare* – strategie evitativă la care recurg mai frecvent profesorii decât profesoarele ( $p < 0,005$ ).

Se observă că **profesorii recurg mai frecvent decât profesoarele la copingul activ (“vigilent”, centrat pe problemă), iar profesoarele recurg mult mai frecvent la exprimarea emoțiilor, deci la**

*copingul centrat pe emoții, confirmându-se ipoteza.* În condițiile stresului de intensitate mare, numeroase cadre didactice trăiesc o stare de anxietate și utilizează strategii de coping centrate pe emoții sau strategii evitative.

2. În privința *strategiilor de gestionare a stresului utilizate de elevii și de elevele de liceu*, datele obținute de noi arată că pentru rezolvarea diferitelor probleme sau a situații stresante elevii apelează la mai multe tipuri de strategii, în funcție de specificul problemelor sau situațiilor cu care se confruntă în mediul școlar sau extrașcolar. Astfel, din răspunsurile la chestionar rezultă că elevii apelează atât la strategii evitative, cât și la strategiile active, confruntative de gestionare a stresului (strategii centrate pe problemă), sau la strategiile centrate pe emoții (coping emoțional).

Pe baza rezultatelor obținute inclusiv prin analiza factorială s-a evidențiat modul în care elevii optează pentru diferite strategii de gestionare a stresului și/sau de rezolvare a situațiilor-problemă, specificând-se maniera de răspuns a liceenilor la situațiile stresante.

**Semnificația diferențelor dintre medii în privința utilizării de către elevi și de către eleve a strategiilor de coping corespunzătoare celor șase factori**

Factori	Elevi (N=95) Media	Elevi Abaterea standard	Eleve (N=112) Media	Eleve Abaterea standard	Testul t p
F 1 - umor și distracție	3,24	1,13	2,69	1,12	<b>t=3,5037</b> <b>p&lt;0,005</b>
F 2 - consum/evitarea problemei	2,86	1,21	2,87	1,18	t=0,0599 p = 0,05
F 3 - sentimente negative	2,41	1,08	2,47	1,04	t= 0,4051 p =0,05
F 4 - relații sociale/căutarea suportului social	2,84	1,15	3,30	1,13	<b>t=2,8907</b> <b>p&lt;0,005</b>
F 5 – angajare în activitate	3,42	1,18	3,45	1,05	t=0,1917 p=0,05
F 6 – căutarea suportului familial	2,82	1,11	2,81	1,15	t=0,0635 p=0,05

Din datele obținute prin investigațiile noastre rezultă că maniera preferată de reacție la situațiile-problemă este *angajarea în activitate*, media în cazul băieților fiind de 3,42, iar în cazul fetelor de 3,45. Deci, atât elevii cât și elevele optează pentru strategii de coping active, pentru o manieră rațională de rezolvare a situațiilor-problemă, deci pentru copingul cognitiv.

Diferențe între băieți și fete apar în cazul utilizării altor strategii de gestionare a stresului. Astfel, constatăm că băieții se axează mai mult decât fetele pe strategii de divertisment, recurgând la distracție, la umor (media = 3,24), iar fetele apelează la relațiile sociale, la căutarea suportului social (media = 3,30). Dar constatăm că atât fetele cât și

băieții caută în mai mică măsură suportul familial pentru rezolvarea unor probleme stresante, ceea ce se poate explica prin caracteristicile psihosociale specifice vârstei, adolescenței încercând să se detașeze de tutela familiei.

Elevii și elevele apelează aproape în mod egal și la strategii evitative, mediile la factorul “consum/evitarea problemei” fiind de valoare foarte apropiată (media = 2,86 la băieți și media = 2,87 la fete). Deci, în unele situații-problemă liceenii apelează și la strategii de coping evitative, ceea ce nu le rezolvă însă problemele.

Elevii de liceu și elevele utilizează aproximativ în aceeași măsură strategiile de coping centrate pe emoții, apelând la exprimarea emoțiilor și sentimentelor negative (m = 2,41 la băieți și m = 2,47 la fete).

Din analiza datelor rezultă că **ipoteza** conform căreia *strategiile de coping utilizate de elevele de liceu sunt relativ diferite în raport cu strategiile de coping utilizate de elevi, a fost parțial confirmată*, diferențe semnificative statistic obținându-se doar în cazul factorilor “umor și distracție” și “relații sociale/căutarea suportului social”.

Datele investigațiilor noastre arată că, în general, elevii de liceu chestionați nu au suficientă încredere în unii profesori, în consilierii școlari sau în preoți, în ceea ce privește sprijinul pe care l-ar putea primi pentru rezolvarea problemelor stresante. Pornind de la aceste date, *considerăm că se impune o mai mare implicare a profesorilor și mai ales a consilierilor școlari în sprijinirea elevilor pentru ca aceștia să găsească soluții de rezolvare a situațiilor stresante cu care se confruntă. Dar, în același timp, menționăm că unii consilieri școlari răspund de mai multe licee, cu un număr mare de elevi, fapt care poate explica opiniile prezentate mai sus.*

Modul în care cadrele didactice și elevii gestionează stresul este un aspect important atât pentru ajustarea psihologică a acestora, cât și în privința prevenirii apariției unor consecințe indozirabile pentru viața școlară.

### **Valoarea cercetărilor întreprinse de noi**

- Investigațiile întreprinse de noi au evidențiat utilitatea cercetărilor exploratorii-corelaționale în privința evidențierii factorilor stresanți din mediul școlar, a efectelor stresului perceput și a mecanismelor de coping utilizate de cadrele didactice și de elevi.

- O *contribuție originală a tezei de doctorat* constă în elaborarea modelului interacționist al influenței factorilor stresanți asupra apariției unor simptome ale epuizării profesionale a cadrelor didactice, model a cărei utilitate a fost confirmată prin investigațiile realizate.

Pornind de la cunoașterea factorilor stresanți majori din instituțiile școlare, cu un indice de frecvență și de intensitate mare, s-a evidențiat modul în care se poate analiza dinamica instalării unor simptome ale burnout-ului, corelațiile dintre acestea, precum și strategiile de gestionare a stresului cu efect pozitiv în prevenirea burnout-ului.

- Până în prezent, *prevenirea stresului și a simptomelor de epuizare profesională la cadrele didactice s-a bazat cu prioritate mai ales pe aplicarea unori măsuri de dezvoltare a competențelor individuale. Dar aceste intervenții s-au dovedit insuficiente, deoarece ele trebuie asociate cu măsuri și acțiuni de optimizare a mediului și climatului de muncă. Tocmai de aceea, am elaborat și am propus să se aplice în instituțiile școlare **programul de intervenție pentru creșterea rezilienței**, bazat pe două modalități: a) dezvoltarea strategiilor personale de gestionare a stresului organizațional prin tehnici cognitiv-comportamentale; b) strategii și modalități de dezvoltare a rezilienței prin managementul stresului la nivel organizațional, al instituțiilor din sfera educației. Pe baza resurselor de coping se dezvoltă abilitățile personale de rezolvare a problemelor, iar la nivel social-organizațional – se optimizează relațiile suportive și oportunitățile de a participa și de a influența procesele de luare a deciziilor în cadrul școlii, toate acestea influențând pozitiv **reziliența**.*

- Datele obținute prin cercetările noastre aduc argumente pentru sporirea preocupărilor privind prevenirea stresului din mediul școlar, apelându-se la *măsuri preventive centrate pe climatul și managementul activității profesionale, la măsuri orientate spre angajați și mai ales la măsuri combinate.*

- Este important să se desfășoare *programe de formare profesională* destinate prevenirii și gestionării stresului, respectiv pentru utilizarea strategiilor eficiente de coping (strategii de coping preventiv, strategii de coping centrate pe problemă).

- Rezultatele obținute prin studiile realizate de noi aduc *argumente în ceea ce privește importanța consilierii psihopedagogice în mediul școlar, cu impact pozitiv în privința prevenirii efectelor disfuncționale ale stresului la cadrele didactice și la elevi, activizându-le strategiile de coping eficiente.*

*Sublinem faptul că formarea inițială și formarea continuă a cadrelor didactice, prin renovarea curriculum-ului pe baze constructiviste, joacă un rol important în structurarea stenică a mediului școlar, în construirea identității profesionale, în dezvoltarea personală, în auto-eficacitate, în imaginea de sine și stima de sine a cadrelor didactice.*

### **Dintre limitele cercetărilor** noastre amintim:

Validitatea investigațiilor noastre este relativ limitată, deoarece grupurile de profesori și de elevi participanți nu au o reprezentativitate națională, fiind doar din județul Cluj, iar majoritatea erau de sex feminin. Se poate presupune faptul că în raport cu specificul lor, în diferite instituții școlare există un alt rang, o altă ierarhie a stresorilor resimțiți de către cadrele didactice și de către elevi.

De asemenea, trebuie să ținem seama că validitatea predictivă a unora dintre rezultatele acestei cercetări trebuie privită cu prudență, având în vedere dinamica schimbărilor, adesea imprevizibile, din sistemul de educație din țara noastră (din domeniile structurii sistemului de învățământ, curriculum-ului, concursurilor pentru ocuparea posturilor, salarizării etc.).

### **Noi direcții de cercetare:**

Problematica abordată în această teză de doctorat impune, cu siguranță, noi direcții de cercetare, având în vedere determinarea multifactorială cumulativă a stresului perceput de cadrele didactice sau de elevi, precum și determinările multiple – de nuanță bio-psiho-socio-culturală – a reacțiilor la stres și a mecanismelor de coping.

În cercetările viitoare se poate ține seama de limitele investigațiilor noastre, menționate mai sus, prin investigarea unor loturi mai mari de cadre didactice și de elevi, atât din mediul urban, cât și din mediul rural, din diferite tipuri de instituții școlare și din diferite zone ale țării. Astfel, pe baza unor cercetări cu validitate ecologică, dincolo de variațiile conjuncturale, se va putea degaja - cel puțin pe termen scurt și pe termen mediu - ponderea invarianților ce țin de factorii stresori și de situațiile stresante din mediul școlar, care pot duce la epuizarea profesională a unor cadre didactice sau la reacții comportamentale de nuanță dezadaptativă ale unor elevi.

De asemenea, avem în vedere faptul că în viitor, în diferite perioade de timp, se impune reluarea unor asemenea cercetări referitoare la factorii stresanți și la efectele acestora asupra cadrelor didactice și asupra elevilor, mai ales în condițiile transunerii în fapt a legislației actuale, precum și datorită lipsei unei perspective suficient de clare a evoluției sistemului educațional național, pe termen mediu și lung.



## BIBLIOGRAFIE

- Adams, E. (2001)**, A proposed causal model of vocational teacher stress, *Journal of Vocational Education and Training*, vol. 53, 2, p. 223-246.
- Admiraal, W.F., Korthagen, F.A., Wubbels, T. (2000)**, Effects of student-teachers' coping behaviour, *British Journal of Educational Psychology*, 70, p. 33-52.
- Aldwin, C.M. (1994)**, *Stress, Coping and Development: An Integrative Perspective*, New York, Guilford Press.
- Aluja, A., Blanch, A., Garcia, L.F. (2005)**, Dimensionality of Maslach Burnout Inventory in school teachers: A study of several proposals, *European Journal of Psychology Assessment*, vol. 21, nr. 1, p. 67-76.
- Aldwin, C.M. (1994)**, *Stress, Coping and Development: An Integrative Perspective*, New York, Guilford.
- Aluja, A., Blanch, A., Garcia, L.F. (2005)**, Dimensionality of Maslach Burnout Inventory in school teachers: A study of several proposals, *European Journal of Psychology Assessment*, vol. 21, nr. 1, p. 67-76.
- Anaut, M. (2003)**. *La résilience*. Paris, Nathan
- Antonovski, A. (1993)**. The structure and proprieties of the Sense of Coherence Scale. *Social Science and Medicine*, 36, p. 725-733
- Appley, M.H. (1986)**, *Dynamic of stress, physiological, psychological and social perspectives*, New York, Plenum Press.
- Archambault, J., Brunet, L., Groupil, G. (1983)**, Directions d'écoles et enseignants face aux stress: le rôle du climat organisationnel dans l'anxiété, Université de Motreal.
- Arseneau, L. (1990)**, *Créativité et gestion du stress en situation d'apprentissage*, Université du Quebec à Chicoutimi.
- Bandura, A. (1997)**. *Self-efficacy: the exercise and control*, New York, W.H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (2000)**. *Cultivate self-efficacy for personal and organizational effectiveness*. În: E.A. Lock (Ed.), *Handbook of principles of organizational behavior*. Oxford, Blackwell, pp. 120-136.
- Bandura, A. (2003)**. *Auto-efficacité, le sentiment d'efficacité personnelle*. Paris, Bruxelles, De Boeck.
- Bandura, A., Schunk, D.H. (1981)**. Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation, *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, 3, p. 586-598.
- Baron, R.M., Kenny, D.A (1986)**, The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic and statistical consideration, *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 0. 1173-1182.
- Basco, L. (2003)**, Le malaise des enseignants du premier degré, *Recherches & Educations*, 4.

- Bauer, J. and colab. (2006)**, Corelation between burnout syndrome and psychological and psychosomatic symptoms among teachers, *Int. Arch. Ocup. Environ Health*, 7, p.199-204.
- Băban, A. (1988)**, *Stres și personalitate*, Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca
- Băban, A. (coordonator, 2001)**, *Consiliere educațională*, Imprimeria Ardealul, Cluj-Napoca, pag. 169-173.
- Beauregard, L., Dumont, S. (1996)**, La mesure du soutien social, *Service social*, 45, 3, p. 55-76.
- Billecho, H. (2007)**, *Rapport sur l'enquête du CSEE sur le stress au travail des enseignants*, Comité syndical européen de l'éducation (CSEE), 50 p.
- Billings, A.G., Moos, R.H. (1981)**, The role of coping responses and social resources in attenuating the stress of life events, *Journal of Behavioral Medicine*, 4, p. 157-189.
- Bird, G.W., Harris, R.L. (1990)**, A comparison of role strain and coping strategies by gender and family structure among early adolescents, *Journal of Early Adolescence*, 10, p. 141-158.
- Blanch Plana, A., Aluja Fabregat, A., Biscarri Gasló, J. (2003)**, Burnout syndrome and coping strategies: a structural relations model, *Psychology in Spain*, vol.7, nr. 1, p. 46-55.
- Bocoș, M. (2002)**. *Instruire interactivă. Repere pentru reflecție și acțiune*. Ediția a II-a, Cluj-Napoca, Presa Universitară Clujeană.
- Bocoș, M. (2007)**. *Didactica disciplinelor pedagogice. Un cadru constructivist*. Ediția a II-a. Pitești, Editura Paralela 45.
- Bolger, N. (1990)**, Coping as a Personality Process: A Prospective Study, *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 59, nr. 3, p. 525-537.
- Bolognini, M., Plancherel, B., Núñez, R., Bettchart, W. (1994)**, *Préadolescence. Théorie, recherche et clinique*, Paris, ESF.
- Bourne, Edmund, Ph.D. (1998)**. *Healing Fear. New Approaches to Overcoming Anxiety*, New Harbinger Publications Inc., CA
- Bouchamma, Y., David, M., Saint-Germain, M. (2005)**, Leadership et stress en milieu minoritaire francophone, *McGill Journal of Education*, vol. 40, nr. 2, Spring, p. 285-303.
- Braconnier, A. (2004)**, *Petit ou grand anxieux*, Paris, Odile Jakob.
- Bradette, S., Marcotte, D., Fortin, L., Royer, E., Potvin, P. (1999)**, Stratégies d'adaptation: comparaison entre des adolescents qui présentent des difficultés scolaires et d'autres qui n'en présentent pas, *Revue québécoise de psychologie*, vol. 20, nr. 3, p. 61-73.
- Brisson, C., Blanchette, C., Guimont, C. et all. (1998)**, Reliability and validity of the French version of the 18-item Karasek "Job Content Questionnaire", *Work Stress*, 12, p. 322-326.
- Brouwers, A., Tomic, W. (2000)**, A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management, *Teaching and Teacher Education*, 16, 2, p. 239-254.
- Bruchon-Schweitzer, M.L. (1994)**, Les problèmes d'évaluation de la personnalité aujourd'hui, *L'orientation scolaire et professionnelle*, 23, p. 35-57.

- Bruchon-Schweitzer, M. (2001)**, Coping et stratégies d'ajustement face au stress, *Recherche en soins infirmiers*, nr. 67, p. 68-82.
- Bruchon-Schweitzer, M.L., Dantzer, R. (1994)**, *Introduction à la psychologie de la santé*, Paris, P.U.F.
- Brunet, L. (2003)**, Stres et climat de travail chez les enseignants, *Revue Exercer*, nr. 68.
- Brunet, L, Savoie, A. (1999)**, *Le climat de travail*, Montreal, Ed. Logique.
- Burisch, M. (2002)**, A longitudinal study of burnout: the relative importance of dispositions and experiences, *Work and Stress*, vol. 6, nr. 1, p. 1-17.
- Campbell, J. (1880)**, Self-Esteem and Clarity of the Self-Concept, *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 59, n. 3.
- Canouï, P., Mauranges, A. (2004)**, *Le burn out. Le syndrome d'épuisement professionnel des enseignants. De l'analyse aux réponses*, Paris, Masson.
- Carpentier-Roy, M.C. (1991)**, *Organisation de travail et santé mentale chez les enseignants du primaire et du secondaire*, Québec, Centrale de l'Enseignement du Québec.
- Carton-Caron, A. (2004)**, *Stratégies de coping chez les sportifs*, Thèse Ph.D., Université Charles de Gaule-Lille 3.
- Carver, S. C. (1997)**, You Want to Measure Coping But Your Protocol's Too Long: Consider the Brief COPE, *International Journal of Behavioral Medicine*, 4, 1, p. 92-100.
- Carver, S.C., Scheirer, M.F., Weintraub, J.K. (1989)**, Assessing Coping Strategies: A Theoretically Based Approach, *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 2, p. 267-283.
- Cau-Bareille, D. (2009)**. *Les départs à la retraite chez les enseignants: autour de quel malaise, de quelles pénibilités et souffrances en lien avec travail?* 2e Forum Travail et Syndicalisme de l'Institut de recherches de la FSU, Université de Lyon.
- Chabrol, H., Callahan, S. (2004)**, *Mécanismes de défense et coping*, Paris, Dunod.
- Chan, D. W. (1998)**, Stress, coping strategies, and psychological distress among secondary school teachers in Hong Kong, *American Educational Research Journal*, 35,1, p.145-163.
- Charlesworth, E, A., Nathan R. (1985)**. *Stress Management*, New York, Ballantine Edition.
- Châteaux, V., Seiler, E., Spitz, E. (2004)**, *Violence perçue et stress chez les enseignants*, Congrès international "Hommes et organisations: la santé au coeur des enjeux de l'entreprise", Nancy, Metz, p. 18-21.
- Chiș, V. (2004)**. *Pedagogia contemporană-Pedagogia pentru competențe*. Cluj-Napoca, Editura Casa Cărții de Știință.
- Chouanière, D., Langevin, V., François, M. (2007)**, *La place des questionnaires dans le dépistage et la prévention des risques psychosociaux*, INRS, Paris.
- Ciofu, I. (1978)**, *Psihofiziologia emoției*, în: I. Ciofu, M. Golu, C. Voicu, *Tratat de psihofiziologie*, vol. I, București, Editura Academiei.

- Coater, T.J. Thorence, C.E. (1976)**, Teacher anxiety: a review with recommendation, *Review of educational research*, 34, 3.
- Cohen, F., Wills, T.A. (1985)**, Stress, social support, and buffering hypothesis, *Psychological Bulletin*, 98, 2, p. 310-357.
- Compas, E.B. and colab. (2001)**, Coping With Stress During Childhood and Adolescence: Problems, Progress, and Potential Theory and Research, *Psychological Bulletin*, vol. 127, nr. 1, p. 87-127.
- Compas, B.E., Davis, G.E., Forsythe, C.J., Wagner, B.M. (1987)**, Assessment of major and daily stressful events during adolescence: The adolescent perceived events scale, *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55, p. 534-541.
- Compas, B.E. (1987)**, Stress and life events during childhood and adolescence, *Clinical Psychology Review*, 7, 3, p. 275-303.
- Compas, E.B. and colab. (2001)**, Coping With Stress During Childhood and Adolescence: Problems, Progress, and Potential Theory and Research, *Psychological Bulletin*, vol. 127, nr. 1, p. 87-127.
- Connor-Smith, J.K. and colab. (2000)**, Responses to stress in adolescence: Measurement of coping and involuntary stress responses, *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 68, 6, p. 976-992.
- Corten, Ph. (2004)**, Stress et stress pathologique, *Psychopathologie du travail*, Bruxelles, ULB.
- Cousson-Gélie, F., Bruchon-Schweitzer, M., Quintard, B., Nuissier, J., Rasclen, N. (1996)**, Analyse multidimensionnelle d'une échelle de coping: validation française de la WWC (Ways of Coping Checklist), *Psychologie Française*, 41, 2, p. 155-164.
- Couzon, E., Dorn, F. (2003)**, *Soyez un stressé*, Paris, ESF.
- Cox, T., Tisserand, M., Taris, T. (2005)**, The conceptualization and measurement of burnout: Questions and directions, *Work & Stress*, vol. 19, nr. 3, p. 187-191.
- Cox, T., Tisserand, M., Taris, T. (2005)**, The conceptualization and measurement of burnout: Questions and directions, *Work & Stress*, vol. 19, nr. 3, p. 187-191.
- Cox, T., Ferguson, E. (1991)**, *Individual Differences, Stress and Coping*, în: C.L. Cooper, R. Payne (eds), *Personality and Stress: Individual Differences in the Stress Process*, Chichester, UK, Wiley, p. 7-30.
- Cummings, A.L., Curtis, K. (1992)**, Social Problem Solving Cognitions and Strategies of Student Teachers, *The Alberta Journal of Educational research*, 37, 4, p. 255-268.
- Curchod-Ruedi, D., Doudin, P.-A., Peter, V. (2009)**, Le soutien social comme facteur de protection du burnout des enseignants. *Prismes*, 10, p. 55-58.
- Cyrulnik, B. (2002)**, *Un merveilleux malheur*, Paris, Odile Jacob.
- Dall'Ava, M-C, Albaret, J-M. (1998)**, Relaxation et processus de coping à l'adolescence: réflexions et quelques limites, *Evolutions Psychomotrice*, vol. 10, nr. 39, p. 49-53.
- David, D. (2006)**, *Psihologie clinică și psihoterapie. Fundamente*, Iași, Editura Polirom.
- Debarbieux, E. (1999)**, *La violence en milieu scolaire – 2, Le désordre des choses*, Paris, ESF.

- De Keyser, V., Hansez, I. (1996)**, Vers une perspective transactionnelle du stress au travail: Pistes d'évaluations méthodologiques, *Cahiers de Médecine du Travail*, 33, 3, p. 133-144.
- Demerouti, E., Bakker, A.B., Jonge, J. et al. (2001)**, Burn-out and engagement at work as a function of demands and control, *Scand. Journal Work Health*, 27, 4, p.279-286.
- Demo, D. (1985)**, The Measurement of Self-Esteem: Refining Our Methods, *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 48, nr. 6.
- Di Fabio, A., Majer, V., Taralla, B. (2006)**. Corrélatifs de la Teacher Self-Efficacy: caractéristiques personnelles et attitude envers le travail. *Psychologie du travail et des organisations*, 12, p. 263-277.
- Dionne-Proulx, J. (1995)**, Le stress aux travail et ses conséquences potentielles à long terme: le cas des enseignants québécois, *Revue Canadienne de l'Éducation*, 20, 2. p. 146-155.
- Dion, G., Tessier, R. (1994)**, Validation de la traduction de l'inventaire d'épuisement professionnel de Malsach et Jackson, *Revue Canadienne de Sciences Comportamentales*, 26, p. 210-227.
- Dionne-Proulx, J. (1995)**, Le stress aux travail et ses conséquences potentielles à long terme: le cas des enseignants québécois, *Revue Canadienne de l'Éducation*, 20, 2. p. 146-155.
- Donati, C. (2002)**, *Le stress intelligent*, Paris, Demos.
- Dorman, J.P. (2003)**, Relationship between school and classroom environment and teacher burnout, *Social Psychology of Education*, 6, p. 107-127.
- Doudin, P.-A., Ramel, S. (coord., 2009)**. Intégration et inclusion scolaire. Du déclaratif à leur mise en oeuvre. *Revue des HEP et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin*, 9, p. 24-30.
- Doudin, P.-A., Curchod-Ruedi, D., Peter, V. (2009)**. Le soutien social comme facteur de protection du burnout des enseignants. *Prismes / Revue Pédagogique HEP*, 10, p. 55 – 58.
- Doudin, P.-A. (2009)**. De la différenciation structurale à l'enseignement différencié: quelles conséquences pour la santé des enseignantes? *6-ème Congrès suisse de pédagogie spécialisée à l'Uni Tobler*, Berne.
- Dubois, N. (1984)**, Une échelle française de locus of control, *Revue de Psychologie Appliquée*, 54, 216-233.
- Dubow, E.F., Schmidt, D., McBride, J., Edwards, S., Merk, F.L. (1993)**. Teaching children to cope with stressful experiences: implementation and evaluation of a primary prevention program. *Journal of Clinical Child Psychology*, 22,, p. 428-440.
- Duveau, A., Houbre, B., Tragno, M. (2004)**, *La santé au travail des enseignants: revue de la littérature*, Congrès international "Hommes et organisations: la santé au coeur des enjeux de l'entreprise", Nancy, Metz, p. 6-9.
- Dworkin, A.G. (1987)**, *Teacher Burnout in the Public Schools*, New York, State University of New York Press.
- D'Zurilla, T.J. (1990)**, Problem-solving training for effective stress management and prevention, *Journal of Cognitive Psychotherapy: An International Quarterly*, 4, p. 327-354.

- D'Zurilla, T.J., Nezu, A.M. (1990)**, Development and preliminary Evaluation of Social Problem-Solving Inventory, *Psychological Assessment: A Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 2, 2, p. 156-163.
- D'Zurilla, T.J., Sheedy, C.F. (1991)**, The relation between social problem-solving ability and subsequent level of psychological stress in college students, *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, p. 841-846.
- D'Zurilla, T., Chang, E.C. (1995)**, *The relation between social problem solving and coping*, Cognitive Therapy and Research, 19, 5, p. 547-562.
- Endler, N.S. (1997)**, Stress, Anxiety and Coping: The Multidimensional Interaction Model, *Canadian Psychology*, 38, 3, p. 136-153.
- Endler, N.S., Parker, J.D.A. (1998)**, *L'inventaire de coping pour situations stressantes (CISS)*, Paris, ECPA.
- Endler, N.S., Parker, J.D.A. (1990)**, Multidimensional assessment of coping: a critical approach, *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, p. 844-854.
- Eugénée, J.-C. (2003)**, Stressé...vous avez dit stressé, *Intendance*, Janvier.
- Evans, L. (1997)**. Understanding teacher morale and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 13, p. 831-845.
- Evers, W.J., Brouwers, A., Tomic, W.(2002)**, Burnout and self-efficacy: a study teachers' beliefs when implementing an innovative educational system in the Netherlands, *British Journal of Educational Psychology*, 72, p.227-245.
- Faessier, C-M., Moulin, F. (2005)**, *Santé et bien-être des enseignants en Suisse romande: analyse de la situation et propositions de mesures de promotion de la santé*, Lausanne, Département Formation continue de la Haute Ecole Vaudoise, Direction des Etudes Postgradues en Human Systems Engineering, 136 p.
- Farber, B. A. (1984)**, Stress and burnout in suburban teachers, *Journal of Educational Research*, 77, p. 325-331.
- Farber, B.A., Miller, J. (1981)**, Teacher burnout: A psycho-educational perspective, *Teachers College Record*, vol. 83, nr. 2, p. 235-243.
- Fimian, M.J. (1984)**, The Developemnt of an Instrument to Measure Occupational Stress in Teachers: The Teacher Stress Inventory, *Journal of Occupational Psychology*, 57, 4, p. 277-293.
- Fimian, M.J., Santoro, T.M. (1983)**, Sources and manifestation of occasional stress as reported by full time special education teacher, *Exceptional Children*, 3, p. 13-20.
- Floru, R., Cnockaert, C.J. (1996)**, Stress professionnel et Burnout, *Les Cahiers de l'Actif*, nr. 264/265.
- Folkman, S. (1984)**, Personal control and stress and coping process: A theoretical analysis, *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, p. 839-852.

- Folkman, S. (1997)**, Positive psychological states and coping with severe stress, *Social Science and Medicine*, 45, 8, p. 1207-1221.
- Folkman, S., Lazarus, R.S. (1985)**. If it changes in must be a process: Study of emotion and coping during the stage of a college examination, *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, p. 150-170.
- Folkman, S., Lazarus, R.S. (1988 a)**. The relationship between coping and emotion, *Social and Scientific Medicine*, 26, p. 309-317.
- Folkman, S., Lazarus, R.S. (1988 b)**. *Ways of Coping Questionnaire*, Research edition, Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Folkman, S., Lazarus, R.S. (1988 c)**. Coping as a mediator of emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 3, 466-475.
- Folkman, S., Moskowitz, J.T. (2000)**. Positive affect and other side of coping. *American Psychologist*, 55, 647-654.
- Fontaine, O., Colucci, M-A., Meyer, M. (2004)**, *Maîtrise des facteurs environnements et bio-psycho-sociaux des milieux de travail: vers un modèle interactionniste diagnostic des facteurs de risque liés au stress et propositions d'interventions de prévention*, Programme d'appui scientifique à la protection des travailleurs en matière de santé. Rapport final ST/12/012.
- Fortes, M. (2003)**, *La dynamique de l'estime de soi et soi physique. Un regard nouveau sur la variabilité et le fonctionnement des modèles hiérarchiques*, Thèse, Université Montpellier I.
- Fox, K.R. (2000)**, Self esteem, self-perceptions and exercise, *International Journal of Sport Psychology*, 31, p. 228-240.
- Fox, T., Griffiths, A., Rial-Gonzales, E. (2000)**, *Research on work – related stress*, European Agency for Safety and Health at Work, Office d'édition de l'UE, Luxembourg.
- Freeman, A. (1987)**, The coping teacher, *Research in Education*, 38, p. 1-38.
- Freudenberger, H.J. (1974)**, The Staff Burn-Out syndrome in alternative institution, *Psychotherapy: theory, research and practice*, vol 12, nr. 1, p. 35-47.
- Freudenberger, H.J. (1974)**, Staff burnout, *Journal of Social Issues*, vol. 30, nr.1, 9.159-165.
- Friedman, I.A., Farber, B. (1992)**, Professional self-concept as a predictor of teacher burnout, *Journal of Educational research*, vol. 85, nr. 1, p. 28-35.
- Friedman, I.A. (2000)**, Burnout in teachers: shattered dreams of impeccable professional performance, *Journal of Clinical Psychology*, vol. 56, nr. 55, p. 595-606.
- Frijda, N. (1989)**, *Les théories des émotions. Un bilan*, in: B. Rimé, R.K.Scherer, *Les émotions*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- Frydenberg, E., Lewis, R. (1991)**, Adolescent coping: the different ways in which boys and girls cope, *Journal of Adolescence*, 14, p. 119-133.

- Frydenberg, E., Lewis, R. (1996)**, The Adolescent Coping Scale: Multiple forms and applications of a self report inventory in a counselling and research context, *European Journal of Psychological Assessment*, 12, p. 224-235.
- Gadzelea, M.B. (2004)**, Development and analyses of the stress inventory, *College Student Journal*, June, p. 1-10.
- Garneau, J. (1988)**, *Le stress: causes et solutions*, *La lettre du psy (magazine électronique, vol. 2, nr. 8, p. 1-5)*.
- Gendron, B. (2007)**, Des compétences au capital émotionnel et bien-être et mal-être au travail des enseignants, *Actualité de la recherche en Education et la Formation*, Strasbourg.
- Genoud, A.P., Brodard, F., Reicherts, M. (2009)**, Facteurs de stress et burnout chez les enseignants de l'école primaire, *Revue européenne de psychologie appliquée*, 59, p. 37-45.
- Girdano, D.A., Everly, G.S. (1990)**, *Controlling stress and tension*, New York, Prentice Hall.
- Glass, D.C., McKnight, J. (1996)**, Perceived control, depressive symptomatology and professional Burn-Out: a review of the evidence, *Psychology and Health*, 11, p. 23-48.
- Glyshaw, K., Cohen, L.H., Towbes, L.C. (1989)**, Coping strategies and psychological distress: Prospective analyses of early and middle adolescents, *American Journal of Community Psychology*, 17, p. 607-623.
- Gobancé, L., Berjot, S., Paty, B. (2005)**, *Rôle et place de l'estime de soi dans le modèle transactionnel du stress*, in: S. Berjot, B. Paty (sous la direction), *Stress et faire face aux menaces de l'identité*, vol. 4, p. 125-153.
- Gonpil, G., Seyle, H. (1993)**. *Înțelepciunea stresului*, (traducere de Madeline Karacarian), București, Ed. Coresi.
- Goleman, D., McKee, A., Boyatzis, R. (2007)**, *Inteligența emoțională în leadership*, București, Editura Curtea veche.
- Gonpil, G., Seyle, H. (1993)**. *Înțelepciunea stresului*, (traducere de Madeline Karacarian), București, Ed. Coresi.
- Govaerts, S., Gregoire, J. (2004)**, Stressful academic situations: study on appraisal variables in adolescence, *European Review of Applied Psychology*, 54, p. 261-171.
- Graziani, P., Swendsen, J. (2004)**, *Le Stress. Emotions et stratégies d'adaptation*, Nathan Université/Sejer.
- Grebot, E., Paty, N., Dephanix, N.G. (2006)**. Styles défensifs et stratégies d'ajustement ou coping en situation stressante. *L'Encéphale*, 32, p. 315-324.
- Greenberg, S.F. (1984)**, *Stress and the teaching profession*, New York, Paul H. Brookers Publishing Co.
- Greer, J., Greer, B. (1992)**, Stopping burnout before it starts: Prevention measures at preservice levels, *Teacher Education and Special Education*, 15, 3, p. 168-174.



- Guglielmi, R.S., Tatrow, K. (1998)**, Occupational stress, burnout, and health in teachers: A methodological and theoretical analysis, *Review of Educational Research*, 68,1, p. 61-69.
- Guillet, O. (2007)**, *Stress, modèles et application*, Lorient, Département QLIO.
- Haan, N. (1977)**, *Coping and Defending*, New York, Academic Press.
- Halbesleben, J.R.B. (2006)**. Sources of social support and burnout. A meta-analytic test of the conservation of resources model. *Journal of Applied Psychology*, 91, 5, p. 1134-1145.
- Harvey, Y. (202)**, *Le problème du stress et sa gestion chez les enseignants à l'ordre primaire: une exploration*, Thèse pour l'obtention de grade de PhD., Université du Québec à Chicoutimi (UQAC).
- Hazanov-Boskovitz, O. (2003)**, *Etude du coping des adolescents dans un contexte expérimental*, Thèse Ph.D., Université de Genève.
- Hellemans, C. (2005)**, *Le modèle cognitif de gestion de stres et ses implications pragmatiques*, în: S. Berjot, B. Paty (sous la direction), *Stress et faire face aux menances de l'identité*, vol. 4, p. 33-65.
- Hellemans, C., Karnas, G. (1999)**, Épreuve de validation du modèle de Karasek auprès de travailleurs du secteur tertiare. Relation du modèle avec les "tensions mentales", *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 49, 3, p. 215-224.
- Higgins, T. (1987)**, Self-Discrepancy: A Theory Relating Self and Affect, *Psychological Review*, 94, nr. 3.
- Holahan, C.J., Moos, R.J. (1991)**, Life Stressors, Personal and Social Resources and Depression: A 4-Year Structural Model, *Journal of Abnormal Psychology*, 100, 1, p. 31-38.
- Holahan, C.J., Moos, R. J. (1985)**, Personal and contextual determinants of coping strategies, *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, p. 946-955.
- Horenstein, M.J. (2006)**, *Qualité de vie au travail des enseignants du premier et du second degré*, Imprimé par Graphic Rivière, MGEN.
- Hubermann, M. (1989)**, *La vie des enseignants: évolution et bilan d'une porofession*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- Huebeck, B., Neill, T. J. (1999)**, *Stability and Change of Adolescent Coping Styles and Mental Health: An Intervention Study*, Canberra, The Australian National University, Divison of Psychology.
- Ilfeld, F.W. (1980)**, Coping styles of Chicago adults: Description, *Journal of Human Stress*, 6, p. 2-10.
- Ionescu, M. (2005)**. *Instrucție și educație*. Arad, "Vasile Goldiș" University.
- Ionescu, M. (coord., 2007)**, *Abordări conceptuale și praxiologice în științele educației*, Cluj-Napoca, Editura Eikon.
- Ionescu, Ș., Jacquet, M-M., Lhote, C. (2002)**, *Mecanisme de apărare. Teorie și aspecte clinice*, Iași, Polirom.
- Ivancevich, J.M., Matesson, M.T., Preston, C. (1982)**, Occupational stress, type A behavior, and physical well being, *Academy of Management Journal*, 25, p. 373-391.

- Janos, M., Georges, P., Parent, S. (1998)**, L'environnement éducatif à l'école secondaire: un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu, *Revue Canadienne de Psychoéducation*, 27, 2, p. 285-306.
- Janosz, M., Thebaud, M., Bouthillier, C., Brunet, L. (1998)**, *Perception du climat scolaire et épuisement professionnel chez les enseignants*, Montreal, Université de Montreal.
- Janot, L. (2005)**, Réactions émotionnelles et cognition des situations stressantes chez les enseignants d'école primaire, *Recherches & éducations*, 10.
- Janot, L. (2006)**. *Stress perçu de l'enseignant et logique d'action face à la violence dans l'école*, These de Ph.D., Université Boreaux 2.
- Jaoul, G., Kovess, V. (2004)**. Le burnout dans la profession enseignante. *Annales Medico-Psychologiques*, 162, 1, p. 26-35.
- Jefrey, D. (2006)**, Violence vécue par des jeunes enseignants du secondaire et décrochage de la profession, *International Journal on Violence and Schools*, 2, december, p. 15-34.
- Jolly, A. (2002)**, *Stress et traumatisme. Approche psychologique de l'expérience d'enseignants victimes de violence*, Thèse de docteur, Université de Reims Champagne Ardene
- Katz, R. (1978)**, Job longevity as a situational factor in job satisfaction, *Administrative Science Quarterly*, 23, p. 204-223.
- Karasek, R.A. (1979)**. Job demands, job decision latitude and mental strain: implication for job redesign. *Administrative Scientific Quarterly*, 24, 285-308.
- Karasek, R., Brisson, Ch. & colab. (1998)**, The Job Questionnaire (JCQ). An Instrument for Internationally Comparative Assessments of Psychological Job Characteristics, *Journal of Occupational Health Psychology*, vol. 3, nr. 4, p. 322-355.
- Katz, R. (1978)**, Job longevity as a situational factor in job satisfaction, *Administrative Science Quarterly*, 23, p. 204-223.
- Khebbeb, A. (2006)**, Stress et satisfaction au travail dans le métier d'enseignant universitaire, *Revue de Sciences Humaines*, nr. 25, p.5-18.
- Kobasa, S.C., Maddi, S.R., Zola, M.A. (1983)**, Type A and Hardiness, *Journal of Behavioral Medicine*, 6, p. 41-51.
- Koczoni-Zurek, S. (2007)**, Teachers' Professional Development and Burnout Syndrome, *The New Educational Review*, 2, p. 25-42
- Kokkinos, C.M., Panayiotou, G, Davazoglou, A.M. (2005)**. Correlates of teacher appraisals of student behaviors. *Psychology in the Schools*, 42, 1, p. 79-89.
- Kokkinos, C.M. (2007)**. Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77, p. 229-243.
- Kovess-Masféty, V., Seidel, C., Sévilla, C. (2001)**. Difficulté au travail, souffrance au travail, médicalisation, *Séminaire sur le travail enseignant: Burnout et enseignement*, Université Paris V.

- Krause, N., Stryker, S. (1984).** Stress and well-being: the buffering role of locus of control beliefs, *Social Science and Medicine*, 18, p. 783-790.
- Kyriacou, C. (1987).** Teacher stress and burnout. An international review, *Educational Research*, 29, p. 146-152.
- Kyriacou, C. (2001).** Teacher stress: directions for future research, *Educational Review*, vol.53, nr. 1, p. 27-35.
- Kyriacou, C., Pratt, J. (1985).** Teacher stress and psychoneurotic symptoms, *British Journal of Educational Psychology*, 55, p.61-64.
- Kyriacou, C., Sutcliffe, J. (1978).** Teacher stress: prevalence, sources and symptoms, *British Journal of Educational Psychology*, 48, p. 159-167.
- Kyriacou, C., Sutcliffe, J. (1979 a).** A note on teacher stress and locus of control, *Journal of Occupational Psychology*, 52, p.227-228.
- Kyriacou, C., Sutcliffe, J. (1979 b).** Teacher stress and satisfaction, *Journal of Educational Research*, 21, p.88-96.
- Labruffe, A. (2004).** *Pour en finir avec le stress*, Paris, Chiron.
- Miclea, M. (1997).** *Stres și apărare psihică*. Cluj-Napoca, Presa Universitară Clujeană.
- Rutter, M. (1993).** Resilience: Some conceptual Consideration. *Journal of Adolescent Health*, 14, 8, 626-631.
- Lauga, D., Rascle, N. (2004),** *Stress et épuisement professionnel chez les enseignants français en élémentaire*, Congrès international "Hommes et organisations: la santé au coeur des enjeux de l'entreprise", Nancy, Metz, p.10- 14.
- Launis, K., Koli, A. (2004),** Le bien-être au travail en mutation chez les enseignants – une nouvelle approche guidée par la théorie culturelle et historique de l'activité, *Pistes*, vol. 6, nr. 2, p. 1-18.
- Lazarus, R.S. (1966),** *Psychological stress and the coping process*, New York, McGraw-Hill.
- Lazarus, R.S. (1991).** *Emotion and adaptation*. New York, Oxford University Press.
- Lazarus, R.S. ( 1993).** From psychological stress to the emotions: A history of changing outlooks. *Annual Review of Psychology*, 44, 1, 1-21.
- Lazarus, R.S. (2000).** Toward better research on stress an coping. *American Psychologist*, 55, 665-673.
- Lazarus, R.S. (2006).** Emotions and Interpersonal Relationships: Toward a Person-Centered Conceptualization of Emotions and Coping, *Journal of Personality*, 74, 1, 9-46.
- Lazarus, R.S., Folkman, S. (1984),** *Stress, appraisal and coping*, New York, Springer Publ. Co.
- Lazarus, R.S., Launier, R. (1978),** *Stress-related transaction between person and environment*, în: L. Pervon, M. Lewis (Eds.), *Perspectives in interactional psychology*, Plenum, New York, p. 287-327.
- Lazarus, R.S. (1990),** Theory-Based Stress Measurement: Author's Response, *Psychological Inquiry*, I, p. 41-51.

- Lazarus, R.S., Folkman, S. (1987)**, Transactional theory sand research on emotions and coping, *European Journal of Personality*, 1, p. 141-169.
- Lazarus, R.S., Launier, R. (1978)**, *Stress-related transaction between person and environment*, în: L. Pervon, M. Lewis (Eds.), *Perspectives in interactional psychology*, New York, Plenum, p. 287-327.
- Legrain, P. (2005)**. *Stress et recherche d'aide chez les élèves. Comment faire face sans perdre la face?*, în: S. Berjot, B. Paty (sous la direction), *Stress et faire face aux menaces de l'identité*, vol. 4, p. 349-388.
- Légeron, P. (2001)**. *Le stress au travail*, Paris, Odile Jacob.
- Légeron, P., Cristofini, R. (2006)**, *Enquête sur le stress professionnel. Raport complet. Etude menée auprès de la population active du Luxembourg du 29.06.05 au 05.09.05*, OGB-L et Ligue Luxembougeoise d'Hygiène Mentale, Paris, STIMULUS.
- Letor, C. (2006)**, Reconnaissance des compétence émotionnelles comme compétence professionnelles: le cas des enseignants, *Les Cahiers de Recherche en Education et Formation*, nr. 53, decembre, p. 1-35.
- Levesque, M., Blais, R.M., Hess, U. (2004)**, Dynamique motivationnelle de l'épuisement et du bien-être chez des enseignants africains, *Revue canadienne des sciences du comportement*, 36, 3, p. 190-201.
- Lourel, M., Gueguen, N. (2007)**. Une méta-analyse de la mesure du burnout à l'aide de l'instrument MBI, *L'Encéphale*, 33, p. 947-953.
- Lourel, M., Gana, K., Wawrzyniac, S. (2005)**. L'interface „vie privée – vie au travail”: adaptation et validation française de l'échelle SWING (survey work-home interaction - Nijmegen). *Psychologie du travail et des organisations*, 11, p. 227-239.
- Luthar, S. (2000)**. The construct of Resilience. *Child Development*, 71, 3, p. 543-562.
- Marcel, J.F. (2004)**. Les pratiques enseigants de gestion des imprévus, *Psychologie et Education*, AFPS, nr. 1.
- Maslach, C. (1976)**. Burn-Out, *Human Behavior*, 5, p. 15-22.
- Maslach, C., Jackson, E.S. (1981)**. The measurement of experienced burnout, *Journal of Occupational Behaviour*, vol. 2, p. 99-113.
- Maslach, C., Jackson, S.E., Leiter, M.P. (1986)**. *Maslach Burnout Inventory Manuel*, 3-e edition, Palo Alto, Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C., Leiter, M. P. (1999)**. Burnout and engagement in the workplace, *Advance in Motivation and Achievement*, 11, p. 275-302.
- Maslach, C., Schaufeli, W.B. Leiter, M.P. (2001)**. Job burnout, *Annual Review of Psychology*, 52, p. 397-422.
- Massoudi, K. (2005)**, *Les mécanismes d'adaptation au stress. Sommes-nous tous égaux face au stress ?* Université de Lausanne, Institut de Psychologie.

- Mathieu, J.E., Zajac, D.M. (1990).** A review and meta-analysis of antecedents, correlates, and consequences of organizational commitment, *Psychological Bulletin*, vol. 108, nr. 2, p. 171-194.
- Matte, I., Montgomery, C., Demers, S. (2006),** *Les stress, l'épuisement professionnelle, le locus of contrôle et les mecanismes d'adaptation au stress chez les professeurs universitaires francophones*, Actes du 22-émé congrès international de l'Association internationale de pédagogie universitaire (AIPU), Genève.
- Maugniotte, A. (2004, sous la direction),** Sentiment d'insécurité et éducation, *Eduquer, Sécuriser*, L'Hartman, Paris, p. 7-17.
- McCrae, R. R. (1982),** Age differences in the use of coping mechanisms, *Journal of Gerontology*, 37, p. 454-460
- McCrae, R. R. (1984),** Situational determinants of coping responses: Loss threat, and challenge, *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, p. 919-928.
- McCrae, R. R., Costa, P.T., Jr. (1986),** Personality, coping, and coping effectiveness in an adult sample, *Journal of Personality*, 54, 2, p. 385-405.
- Menge, O. (2000),** *Epuisement professionnelle des enseignants*, Canton du Valais, Departement de l'éducation, Office de Recherche et de Documentation Pédagogique.
- Miclea, M. (1997),** *Stres și apărare psihică*, Cluj-Napoca, Presa Universitară Clujeană.
- Monat, M.A., Lazarus R.S. (1991),** *Stress and coping*, New York, Columbia University Press.
- Montgomery, C. (2001),** *Le stress des stagiaires en enseignement et la démarche de résolution de problèmes sociaux*, Thèse pour l'obtention de grade de PhD., Université Laval, Québec
- Montgomery, C. (2004),** Student Teachers' Stress and Social Problem-Solving Skills, *Journal of Cognitive Education and Psychology (onlyne)*, vol.3, nr. 3, February, p. 342-348
- Montgomery, C., Rupp, A.A. (2005),** A Meta-analysis for Exploring the Diverse Causes and Effects of Stress in Teachers, *Canadian Journal of Education*, 28, 3, p. 458-486.
- Montgomery, C. (2007),** Discours réflexifs des stagiaires forts et faibles en enseignement, *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, vol. 10, nr. 2, p. 89-110.
- Moos, R.H., Schaefer, J. A. (1993),** *Coping resources and processes: current concepts and measures*, în: L. Goldberger, S. Bernitz (eds.), *Handbook of stress: theoretical and clinical aspects*, 2-e ed., New York, Free Press, p. 234-257.
- Moser, G. (1992),** *Les stress urbains*, Paris, Armand Colin.
- Muller, L., Spitz, E. (2003),** Evaluation multidimensionnelle du coping: Validation du Brief COPE sur une population française, *L'Encéphale*, 29, 1, p. 507-518.
- Murray-Harvey, R. and colab. (2000),** Under Stress: the concerns and coping strategies of teacher education students, *European Journal of Teacher Education*, 23, 1, p. 19-35.
- Murray-Harvey, R. and colab. (2000),** Under Stress: the concerns and coping strategies of teacher education students, *European Journal of Teacher Education*, 23, 1, p. 19-35.

- Nandrino, J.L., RéveillèC. et all. (2003)**, Sensibilité aux tracas quotidiens et personnalité des étudiants: importance du facteur Nevrosisme, *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 53, p. 239 – 244.
- Nelson, D.(1987)**, Organizational socialization:A stress perspective, *Journal of Occupational Behavior*, 8, p. 311-324.
- Otero Lopez, J.M. and colab. (2008)**, An Integrative Approach to Burnout in Secondary School Teachers: Examining the Role of Student Disruptive Behaviour and Disciplinary Issues, *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8, 2, p. 259-270.
- Paoli, P., Merllié, D. (2000)**, *3éme Enquête européenne sur les conditions de travail*, Fondation européenne pour amélioration des conditions de vie et de travail.
- Papart, J. P. (2003)**, *La santé des enseignants et des éducateurs de l'enseignement primaire. Rapport à l'organisation du travail*, Actions en Santé Publique, Département de l'action sociale et de la santé, Genève36 p.
- Parker, J.D.A., Endler, N.S. (1992)**, Coping with coping assessment: A critical review, *European Journal of Personality*, p. 321-344.
- Parkes K.R. (1984)**, Locus of control, cognitive appraisal, and coping in stressful episodes, *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, p. 655-668.
- Patterson, J.M., McCubbin, H.L. (1987)**, Adolescent coping style and behaviors: Conceptualisation and measurement, *Journal of Adolescence*, 10, p. 163-187.
- Paulhan, I., Bourgeois, M. (1995)**, *Stress et coping: Les strategies et ajustement à l'adversité*, Paris, P.U.F.
- Paulhan, I., Nussier, J., Quintard, B., Cousson, F., Bourgeois, M. (1994)**, La mesure du coping: Traduction et validation française de l'échelle de Vitaliano, *Annales Médico-Psychologiques*, 152, p. 192-299.
- Payne, R.L., Fletcher, B.C.(1983)**, Job demands, supports and constraints as predictors of psychological strain among school teachers, *Journal Vocational Behavior*, 22, p. 136-147.
- Pedrabissi, L., Santinello, M., Rolland, J-P. ( 1993)**. *Role des variables de contexte dans l'émergence du burn-out. Une approche interculturelle.* În: *La psychologie du travail à l'aube du XXIe siècle*. Paris, Éditions EAP.
- Peiffer, V. (2001)**, *Stress Management*, London, Harper Collins Publishers.
- Pelfrene, E., Vlerick, P., Mak, A.P. et all. (2001)**, Scale reliability and validity of the Karasek "Job Demand-Control-Support" model in the belstress study, *Work Stress*, 15, p. 297-313.
- Pélessié, J. (2003)**, Le phénomène d'humiliation en milieu scolaire, *Pratiques Psychologiques*, 3, p. 75-88.
- Pépin. R. (1991)**, Diagnostic et gestion du stress au travail, *Revue internationale de gestion*, 16, p. 8-18.
- Pépin. R. (2000)**, Gérer le stress négatif au travail à l'aube du XXI-e siècle, *Gestion*, 25, 2, p. 49-59.

- Percek, A. (1993)**, *Stresul și relaxarea*, București, Teora.
- Petersen, A.C., Crockett, L. J.**, Pubertal timing and grade effects on adjustment, *Journal of Youth and Adolescence*, 14, p. 191-206.
- Plana, A.B., Fabregat, A.A., Gassio, J.B. (2003)**, Burnout syndrome and coping strategies: A structural relations model, *Psychology in Spain*, vol. 7, nr.1, p. 46-55.
- Plancherel, B., Nunnez, R., Bolognini, M., Leidi. C., Bettschart, W. (1992)**. Evaluation des événements existentiels comme prédicteurs de la santé psychique à la préadolescence. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 42, 229-239.
- Plutchik, R. (1995)**, *A Theory of Ego Defenses*, în: H.R. Conte, R. Plutchik (edit.), *Ego Defenses: Theory and Measurement*, New York, John Willey & Sons, p. 13-37
- Preda, V.R. (2006)**, Mecanismele de coping și caracteristicile personalității adolescenților, *Revista de Psihopedagogie*, 2, p. 130-140.
- Preda, V.R. (2006)**, *Factori stresanți, anxietate, stimă de sine și strategii de coping la vârsta adolescenței*, în: V. Preda (coord.), *Elemente de psihopedagogie specială*, Cluj-Napoca, editura Eikon, p. 246-272.
- Preda, V.R. (2006)**, *Modele explicative și metode de investigare a mecanismelor de gestionare a stresului*, în: M. Ionescu (coord.), *Abordări conceptuale și praxiologice în științele educației*, Cluj-Napoca, Editura Eikon, p. 126-14.
- Preda, V.R. (2008)**. *The Conditions of Inclusive Education. Psychologist's and Teacher's Opinions*. În: T. Bonfiels, J. Doyle, S. Kiefer (Ed.), *Social Inclusion and Exclusion in Education*, Linz, State College of Teacher Education, p. 59-72.
- Preda, V.R. (2010)**. *Perceperea climatului școlar, sentimentul de apartenență la instituție și problematica epuizării profesionale*. În: V. Preda (coord.), *Dinamica educației speciale*, Cluj-Napoca, Presa Universitară Clujeană, p. 67-82.
- Pressman, S.D., Cohen, S. (2005)**. Does Positive Affect Influence Health? *Psychological Bulletin*, 13,16, 925-971.
- Radu, I. (1991, coordonator)**. *Introducere în psihologia contemporană*, Cluj-Napoca, Ed. Sincron
- Radu, I. și colab. (1993)**, *Metodologie psihologică și analiza datelor*, Cluj-Napoca, Editura Sincron.
- Ramaciotti, D., Perriard, J. (2000)**, *Les coûts du stress en Suisse*, Groupe de Psychologie Appliquée (GPA) de l'Université de Neuchâtel.
- Rasclé, N. (1994)**, *Le soutien social dans la relation stress-maladie*, în: M.L. Bruchon-Schweitzer, R. Dantzer (Eds.), *Introduction à la Psychologie de la Santé*, Paris, P.U.F., p.125-153.
- Rasclé, N. (2000)**, Testing the mediating role of appraised stress and coping strategies on employee adjustment in a context of job mobility, *European Review of Applied Psychology*, 50, p. 301-307.
- Rasclé, N. (2001)**, *Facteurs psychosociaux du stress professionnels*, în: M. Bruchon-Schweitzer, B. Quintard (Eds.), *Personnalité et malades: stress, coping et ajustement*, Paris, Dunod, p.219-238.

- Rasclé, N., Irachabal, S. (2001)**, Médiateurs et modérateurs: implications théoriques et méthodologiques dans le domaine du stress et de la psychologie de la santé, *Le travail humain*, 64, 2, p. 97-118.
- Reichert, M. (1999)**. *Comment gérer le stress. Le concept des règles cognitivo-comportementales*. Fribourg. Editions Universitaires.
- Ria, L. (2001)**, *Les préoccupations des enseignants débutants en Education Physique et Sportive. Etude de l'expérience professionnelle et conception d'aides à la formation*, Thèse de doctorat, STAPS, Université de Montpellier 1.
- Ria, L., Saurvy, J., Sève, C., Durand, M. (2001)**, Les dilemmes des enseignants débutants: Etudes lors des premières expériences de classe en Education Physique, *Science et Motricité*, 42, p. 47-52.
- Ribes, G. (2005)**, *Coping et strategies d'adaptation*, Université Lumière Lyon 2, Laboratoire de la Santé et du Développement.
- Rice, K.G., Mindy, A.H., Petersen, A.C. (1993)**, Coping with challenge in adolescence: a conceptual model and psycho-educational intervention, *Journal of Adolescence*, 16, p. 235-251.
- Rivolier, J. (1989)**, *L'homme stressé*, Paris, P.U.F.
- Rolland, J-P. (1998)**, *Manuel de l'Inventaire de Coping pour Situations Stressantes*, Paris, ECPA.
- Ross, A. (1992)**, *The Sense of Self: Research and Theory*, New York, Springer Publishing Company.
- Rotter, J.B. (1966)**, Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement, *Psychological Monographs*, 80, 1.
- Royer, N., Loisele, J. et al. (2001)**, Le stress des enseignants québécoise à diverses étapes de leur carrière, *Vie pédagogique*, 119, avril-mai.
- Rudică, T. (2006)**, *Psihologia frustrației*, Iași, Editura Polirom.
- Russel, D.W. , Altmaier, E., Van Venzen, D. (1987)**. Job-related stress, social support and burnout among classroom teachers. *Journal of Applied Psychology*, 72, p. 269-274.
- Rutter, M. (1993)**. Resilience: Some conceptual Consideration. *Journal of Adolescent Health*, 14, 8, p. 626-631.
- Santinello, M. (1990)**. *La syndrome des burnout*. Pordenone, Erip.
- Schaufeli, W.B., Taris, T.W. (2005)**, The conceptualization and measurement of burnout, *Work & Stress*, July-September, 19, 3, p. 256-262.
- Schwab, R.L., (1996)**, *Teacher stress and burnout*, in: J. Sikula (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education*, New York, MacMillan, p. 52-57.
- Scherer, K.R. (1984)**, Les émotions. Fonctions et composants, *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 1, p. 9-19.
- Scherer, K.R. (1990)**, Stress et coping: Nouvelles approches, *Cahiers Psychologiques Genevois*, 9, p. 147-154.
- Scherer, K.R., Scherer, U. (1990)**, *COPING-INDEX: Manual*, Geneva, Université de Geneva



- Schwarzer, R., Knoll, N. (2002).** Positive Coping: Mastering Demands and Searching for Meaning. To appear. In: S.J. Lopez, C.R. Snyder (Eds.), *Handbook of Positive Psychological Assessment*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Schwarzer, R., Knoll, N., Rieckmann, N. (2003).** Social support. In: A. Kaptein, J. Weinman (Eds.). *Introduction to health psychology*. Oxford, England: Blackwell.
- Seiffge-Krenke, I., Shulman, S. (1990),** Coping style in adolescence: a cross-cultural study, *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 21, p. 351-377.
- Seiffge-Krenke, I. (1994),** *Le coping à l'adolescence: âge, sexe et différences culturelles*, in: M. Bolognini, B. Plancherel, R. Núñez, W. Bettschart et. al., *Préadolescence. Théorie, recherche et clinique*, Paris, ESF.
- Seiffge-Krenke, I. (1994),** *Le coping à l'adolescence*, in: Bolognini, M., , *Préadolescence. Théorie, recherche et clinique*, ESF, Paris, p. 173-183.
- Seiffge-Krenke, I. (1995),** *Stress, Coping and Relationships in Adolescence*, New Jersey, Lawrence Erlbaum.
- Selye, H. (1962),** *Le stress de la vie*, Paris, Gallimard.
- Selye, H. (1960).** *The concept of stress in experimental physiology. Stress and psychiatric disorder*. Oxford, Blackwell.
- Serrar-Merrouni, I. (2001),** *Les facteurs déterminants de la prévention du burnout: identification des ressources d'ajustement au stress professionnel chez des enseignants du système de l'enseignement secondaire marocain*, Thèse de doctorat, Rabat, Université Mohammed V-Souissi.
- Siegrist, J. (1990),** Adverse health effects of high-effort/low-reward conditions, *Journal Occupational of Health Psychology*, 1, p. 27-41.
- Simmons, R.G., Burgeson, R., Carlton-Ford, S. (1987),** The impact of cumulative change in early adolescence, *Child Development*, 58, p. 1220-1234.
- Simmons, R. (1997).** *Stress*, Boston, Element Book Limited
- Smilanski, V. (1984),** External and internal correlation of teachers satisfaction and willingness to report stress, *British Journal of Educational Psychology*, 54, p. 84-92.
- Sonstroem, R.J. (1984),** Exercise and self-esteem, *Exercise and Sport Sciences Reviews*, 12, p. 123-155.
- Sonstroem, R.J. (1978),** Physical estimation and attraction scales: rationale and research, *Medicine and Science in Sport*, 10, p. 97-102.
- Sonstroem, R.J. (1997),** The physical self-system: a mediator of exercise and self-esteem, in: K.R. Fox (ed.), *The physical self: from motivation to well-being*, Champaign, III, *Human Kinetics*, 2, p. 3-26.
- Sonstroem, R.J., Morgan, W.P. (1989),** Exercise and self-esteem: rationale and model, *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 21, p. 239-337.

- Spector, P.E. (1986)**, Perceived control by employees: a meta-analysis of studies concerning autonomy and participation as work, *Human Relations*, 39, p. 1005-1016.
- Spector, P.E., O'Connell, B.J. (1994)**, The contributions of personality traits, negative affectivity, locus of control and type-A to the subsequent reports of job stressors and job strains, *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 67, p. 1-11.
- Spielberger, C.D. (1993)**, *Inventaire d'Anxiété Etat-Trait forme Y*, Paris, Centre de Psychologie Appliquée.
- Stein, J.S., Book, E.H. (2007)**, *Forța inteligenței emoționale*, București, Editura Allfa.
- Talbot, S. (2004)**, *Hormonul stresului. Efecte și soluții*, București, Editura Paralela 45, Pitești, București.
- Tardif, M., Lessard, C. (1999)**, *Le travail enseignant au quotidien*, Bruxelles, Edition De Boeck.
- Tatar, M., Yahav, V. (1999)**, Secondary school pupils' perceptions of burnout among teachers', *British Journal of Educational Psychology*, 69, p. 457-468.
- Terry, D.J. (1994)**, Determinants of coping: The role of stable and situational factors, *Journal of Personality and Social Psychology*, 66, p. 895-910.
- Thoits, P.A. (1986)**, Social support as coping assistance, *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 54, p. 416-423
- Tolor, A., Fehon, D. (1987)**, Coping with stress: A study of male adolescents' coping strategies as related to adjustment, *Journal of Adolescent Research*, 2, p. 33-42.
- Travers, C.J., Cooper, C.L. (1999)**, *Teachers Under Pressure: stress in the teaching profession*, London, Roudledge.
- Valentiner, D.P., Holahan, C.J., Moos, R.H. (1994)**, Social support, appraisal of event controllability, and coping: an integrative model, *Journal of personality and Social Psychology*, 66, 6, p. 1094-1102.
- Van Der Doef, M., Maes, S. (1999)**, The job demand-control (-support) model and psychological well-being: a review of 20 years of empirical research, *Work Stress*, 13, 2, p. 87-114.
- Van Maanen, J., Schein, E.H. (1979)**, *Toward a theory of organizational socialization*, în: B. Staw (Ed.), *Research in Organizational Behavior*, vol. 1, Greenwich, JAI Press, p. 209-245.
- Verpraet, G. (2001)**, *Les enseignants et la précarité sociale*, Paris, P.U.F.
- White, A., (1999)**. *Stres and Anxiety*, Godsfield Press, New York
- Vitaliano, P.P. (1993)**, *Manual for the Revised Ways of Coping Checklist (RWCCCL) and Dimensions of Stress Scales (DSS)*, Washington University
- Vorpe, G., Sangsue, J. (2002)**, *L'influence du climat scolaire*, Groupe de Psychologie Appliqué, Université de Neuchâtel.
- Wallston, K.A. (1989)**, *Assessment of control in health-care settings*, în: A. Steptoe, A.D. Apples (Eds.), *Stress, personal control and health*, New York, Willey, p. 85-105.

**Watson, D., Clark, I.A. (1984)**, Negative affectivity: The disposition to experience-aversive emotional states, *Psychological Bulletin*, 96, p. 465-490.

**White, A., (1999)**, *Stres and Anxiety*, New York, Godsfield Press.

**Wollrath, M., Alnaes, R., Torgersen, S. (1994)**, Coping and personality disorders, *Journal of Personality Disorders*, 8, p. 53-63.

**Zeidner, M., Endler, N.E. (1996)**, *Handbook of coping: theory, reasearch, implications*, New York, Wiley.

**Zeitlin, S. (1985)**, *Coping inventory: a measure of adaptative behaviour*, Chicago, Scholastic Testing Service.

**Zellmer, D.D. (2004)**, Teaching to Prevent Burnout in the Helping Professions, *Analytic Teaching*, vol. 24, 1, p. 20-25.

xxx *Carrefour santé social. Enquête – Santé et conditions de travail des enseignants en début de carrière*, Paris, MGEN, UNSA éducation, 2009.

**Bibliografie on-line:**

**Băban, A., Schwarzer, R., Jerusalem, M. (1996)**, *Rumanien Version of General Self-Efficacy Scale*, <http://userpage.fu-berlin.de/~health/rumania.htm>

**Brenninkmeijer, V., Van Yeperen, N.W. (2001)**, About the advantages and disadvantages of a unidimensional approach in burnout research: When and how may we combine the burnout dimensions into a single concept?,  
<http://www.google.fr/search?hl=ro&q=burn-out+syndrome&start=330&sa=N> (accesat în 05.09.2008)

**Brunet, L. (1996)**, *Le stress dans l'enseignement*,  
<http://www.f-d.org/stressenseignement.htm>, accesat în 06.08.2008.

**Brunet, L.(2006)**, *Stress et climat de travail chez les enseignants*,  
<http://www.forres.ch/colloque/stress-climat-brunet.htm> (accesat în 20.05.2008)

**Canoui, P., Mauranges, A. (2004)**, *Le burn out. Le syndrome d'épuisement professionnel des soignants. De l'analyse aux réponses*, Paris, Masson, 225 p.  
[http://www.univ-lille3.fr/theses/CARTON\\_CARON\\_ANNE/html/these\\_toc.html](http://www.univ-lille3.fr/theses/CARTON_CARON_ANNE/html/these_toc.html)

**Carton-Caron, A. (2004)**, *Strategies de coping chez les sportif*, Thèse Ph.D., Université Charles de Gaule-Lille 3,  
[http://www.univ-lille3.fr/theses/CARTON\\_CARON\\_ANNE/html/these\\_toc.html](http://www.univ-lille3.fr/theses/CARTON_CARON_ANNE/html/these_toc.html)(accesat în 25.05.2008)

**Colombat, Ph., Pronost, A-M., Le Burn Out**, [http://www.grasspho.org/?-Souffrance-des-soignants-&id\\_article=75](http://www.grasspho.org/?-Souffrance-des-soignants-&id_article=75) (accesat în 04.09.2008)

**Corten,Ph. (2004)**, *La souffrance des soignants*,  
 Congres/Conferences/2004\_Jolimont/2-Souffrance\_Burnout.ppt (accesat în 04.09.2008)

- Corten, Ph. and colab. (2007)**, Impact psychopathologique du Burn-Out, <http://www.google.fr/search?hl=ro&q=burn-out+syndrome&start=400&sa=N> (accesat în 04.09.2008)
- Costin, G.A., Fogarty, M.J., Yarrow, A. (1992)**, *Student Teacher Stress in Practice Teaching*, Internet document <http://www.swin.edu.au/aare/conf92/COSTG92.400>
- Delphine, C.P. (2006)**, De l'émotionnel au relationnel. De la déroute au Burn-Out, <http://www.google.fr/search?hl=ro&q+burn+out+syndrome&start=500&sa=N> (accesat în 05.09.2008)
- Dorman, J. P. (2003)**, Testing a model for teacher burnout, *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, vol. 3, p. 35-47, <http://wwwpsicopolis.com/burnout/budoc1.htm> (accesat în 05.09.2008)
- Evers, W.J., Tomic, W. (2002)**, *Students' perceptions of incidence of burn-out among their teachers*, <http://www.google.fr/search?hl=ro&q+burn+out+syndrome&start=370&sa=N>
- Frydenberg, E., Lewis, R. (1993)**, *Tools: Adolescent Coping Scale*, <http://www.wilderdom.co/tools/ToolsAdolescentCopingScale.html>
- Giroux, P. (2006)**, *Facteurs de stress chez les enseignants*, <http://www.opossum.ca/guifef/archives/002852.html> (accesat în 01.03.2008)
- Greenglass, E. and colab. (1999)**, *The Proactive Coping Inventory (PCI): A Multidimensional Research Instrument*, <http://userpage.fu-berlin.de/~health/poland.htm> (accesat în 07.07.2008)
- Guité, F. (2008)**, *Facteurs de stress chez l'enseignant*, <http://www.opossum.ca/guifef/archives/oo2852.html> (accesat în 09.06.2008)
- Greenglass, E. and colab. (1999)**, *The Proactive Coping Inventory (PCI): A Multidimensional Research Instrument*, <http://userpage.fu-berlin.de/~health/poland.htm>, (accesat în 07.07.2008)
- Ioannou, I., Kyriakides, L. (2005)**, Structuring a Model for the Determinants of Vocational Teacher Burnout, <http://www.google.fr/search?hl=ro&q=burn-out+syndrome&start=380&sa=N> (accesat în 05.09.2008)
- Jolly, A. (2002)**, *Stress et traumatisme. Approche psychologique de l'expérience d'enseignants victimes de violence*, Thèse pour obtenir le grade de PhD., Université de Reims, <http://www.anne-jolly.com/publications/these/these.php> (accesat în 09.07.2008)
- Kirsch, E. (2004)**, *Le stress et sa gestion chez les enseignants*, <http://scholar.google.fr/scholar?q=1%27Inventaire+du+Soi+physique&hl=ro&1r=&sta...> (accesat în 09.07.2008)
- Lorio, E. (2008)**, *Le syndrome Général d'Adaptation*, [http://www.lorio.eu/dossier/stress\\_SGA\\_syndrome\\_general-d\\_adaptation.html](http://www.lorio.eu/dossier/stress_SGA_syndrome_general-d_adaptation.html) (accesat în 05.09.2008)

- Messina, J., Messina, C. (2006),** *Tools for Personal Growth Stress reduction*, <http://www.coping.org/growth/stress.htm> (accesat în 03.01.2007)
- Montgomery, C. Bujold, N., Bertrand, R., Dupuis, Fr. (2001),** Étude des caractéristiques psychométriques des indicateurs de stress et de la résolution de problèmes sociaux chez les stagiaires en enseignement, <http://www.google.fr/serach?hl=ro&q=epuisement+cez+les+enseignats&start+90&> (accesat în 06.08.2008)
- Montgomery, C. (2004),** Student Teachers' Stress and Social Problem-Solving Skills, *Journal of Cognitive Education and Psychology (online)*, 3, 3, p. 342-350 [www.iace.coged.org](http://www.iace.coged.org)
- Ogresta, J., Rusac, S., Zorec, L. (2008),** Relation Between Burnout Syndrome and Job Satisfaction Among Mental Health Workers, *Public Health*, [www.cmj.hr](http://www.cmj.hr) (accesat în 04.09.2008).
- Rohart, D.J. (2007),** *L'angoisse et le stress à l'école*, <http://leportique.revues.org/document942.html> (accesat în 01.03.2008)
- Tessier, R., Dion, G., Mercier, C. (1989).** Stress et santé au travail chez les éducatrices en garderie: le rôle atténuateur du soutien social. *Santé mentale au Québec*, XIV, 2, p. 39-50. (<http://id.erudit.org/iderudit/031513ar>)
- Whittemore, G.K. (2006),** *The correlation between GPA and coping strategies*, <http://clearinghouse.missouriwestern.edu/manuscripts/456.asp> (accesat în 12.03.2007)
- \*\*\* **Burn out syndrome: échelle Maslach Burn Out Inventory (MBI),** <http://www.masef.com/scores/burnoutsyndromeechellembi.htm> (accesat în 04.09.2008).
- \*\*\* **Briser le silence du burnout,** <http://www.lagruyere.ch/archives/2004/04.10.19/gruyere.htm> (accesat în 18.06.2008)
- \*\*\* **Coping Strategies Scale,** <http://www.caleton.ca/diversity/copesurvey/files/copescales.html>
- \*\*\* **Inventory Development. Relationship with Other Construct,** [http://instructionaltech.net/tsi/other\\_constructs.htm](http://instructionaltech.net/tsi/other_constructs.htm) (accesat în 12.03.2008).
- \*\*\* **Inventaire des ses symptômes de stress,** <http://www.psychomedia.qe.ca/stress1.htm> (accesat în 29.02.2008).
- \*\*\* **Le stress dans l'enseignement,** <http://f-d.org/stressenseignement.htm> (accesat în 29.02.2008)

