

TEZĂ DE DOCTORAT

REZUMAT

**Rolul mediatorilor psihologici în
distresul emoțional la profesorii din
învățământul preuniversitar.
Impactul intervențiilor de dezvoltare
personală**

Coordonator științific:

Prof. univ. dr. Vasile Preda

Doctorand:

Asistent univ. Emilia Lucica Coșa

CLUJ NAPOCA 2011

CUPRINS

Argument

SECȚIUNEA I – FUNDAMENTAREA TEORETICĂ

CAPITOLUL I .

PARADIGME TEORETICO – EXPERIMENTALE ÎN STUDIUL STRESULUI

I.1. Stresul - delimitări și clarificări conceptuale	8
I.1.1. Repere istorice în studiul stresului.....	8
I.1.2. Aspecte etimologice legate de stres.....	9
I. 1.3. Stresul – termeni și definiții	12
I.2. Delimitări și clarificări conceptuale în definirea și studiul stresului ocupațional-organizațional.....	15
I.3. Paradigme teoretico-experimentale în studiul stresului.....	17
I. 3.1. Paradigma stresului ca reacție	17
I.3.1.1. Modelul biologic al stresului	17
I. 3.1.2 Analiza critică a conceptului lui Selye.....	20
I. 3.1.3 Stres și răspuns la stres.....	21
I. 3.1.4 Modelul patogen și consecințele stresului.....	23
I.3.1.5 Burnout ul-consecință a stresului.....	26
I.3.1.5.1. Modele teoretico-explicative ale burnout- ului.....	27
I. 3.2. Paradigma stresului ca stimul.....	30
I.3.2.1. Modelul cauzal – caracteristici și delimitări conceptuale.....	30
I. 3.2.2. Agenții stresori – din mediul organizațional.....	32
I.3.2.3. Teoria evenimentelor de viață.....	33
I.3.2.4. Modelul sociologic al stresului.....	34
I. 3.3. Paradigma tranzacțională (modelul interacționist al stresului și teoria tranzacțională).....	36
I.3.3.1. Teoria tranzacțională a stresului.....	36
I.4. Modele teoretico-experimentale ale stresului organizațional	42
I.4.1 Modele ale stresului ocupațional integrate în paradigma interacționistă....	42
I 4.1.1 Modelul mediu-persoană (Michigan).....	43
I 4.1.2. Modelul vitamină	43
I 4.1.3. Modelul conservării sau pierderii resurselor.....	44
I 4.1.4 Modelul ecologic	46

I 4.1.5 Modelul O.S.I.....	46
I.4.1.6 Modelul potrivirii persoană-mediu.....	46
I. 4.1.7.Modelul dezechilibrului între efort și recompensă.....	47
I.4.1.8. Modelul “ cerere control”.....	48
I. 4.1.9.Modelul compensării solicitărilor și reacțiilor induce.....	49

CAPITOLUL II

MEDIATORI AI DISTRESULUI EMOȚIONAL

II.1. Percepție, evaluare, interacțiune și distres.....	51
II.1.1. Evaluarea cognitivă și distresul emoțional	51
II.2. Mediatori ai distresului emoțional.....	53
II.2.1. Variabile moderatoare și mediatore în procesul distresului emoțional.....	53
II.2.2. Evaluarea primară și secundară și mediatorii distresului emoțional.....	55
II.2.2.1. Gândirea automată mediator al distresului emoțional.....	55
II.2.2.2. Iraționalitate și distres emoțional	55
II.2.2.3. Acceptarea necondițională a propriei persoane – variabilă mediatoare /moderatoare în distresul emoțional.....	56
II.2.2.4 Autoeficacitatea și distresul emoțional	57
II.2.2.5. Controlul și distres emoțional.....	58
II.2.2.6. Optimismul mediator sau mediator al distresului emoțional.....	60
II.2.3. Mecanismele de coping în distresul emoțional.....	60

CAPITOLUL III.

PROFESORUL DIN ÎNVĂȚĂMÎNTUL PREUNIVERSITAR ÎN CONTEXTUL SOLICITĂRILOR ACTUALE

III.1 Roluri, funcții și responsabilități ale cadrelor didactice azi.....	65
III.2. Competența didactică – nucleul profesionalismului didactic.....	68
III.3 Studii privind distresul emoțional în cazul cadrelor didactice.....	74
III.3.1 Agenții stresori specifici cadrelor didactice din mediul preuniversitar	74
III.3.2. Studii privind mediatorii ai distresului emoțional în cazul cadrelor didactice	77

CAPITOLUL IV.

MANAGEMENTUL STRESULUI - STATUT CURENT ȘI DIRECȚII VIITOARE DE CERCETARE

IV.I. Managementul stresului – aspecte generale.....	79
-------------------------------------------------------------	-----------

IV.2. Intervenții de prevenție primară în managementul stresului emoțional	81
IV.2.1. Eliminarea sau reducerea surselor de stres din mediul de lucru	81
IV.2.2. Creșterea calificării cadrelor didactice	82
IV.2.3. Managementul didactic al stresului	82
IV.2.4. Stil de viață sănătos	82
IV.2.4.1. Rolul exercițiilor fizice în prevenirea și combaterea stresului	83
IV.2.4.2. Alimentația sănătoasă și distresul emoțional	84
IV.2.4.3. Bucurie, veselie și umor. Crearea condițiilor pentru a experimenta emoții pozitive	85
IV.2.5. Muzicoterapia	87
IV.2.6. Lectura de relaxare	88
IV.2.7. Odihna și rolul ei asupra distresului emoțional	88
IV.2.8. Cultivarea suportului social	89
IV.2.9. Investiții variate	90
IV.3. Intervenții de prevenție secundară în managementul stresului	90
IV.3.1. Suportul din partea organizației	91
IV.4. Intervenția psihoterapeutică în distresul emoțional	91
IV.4.1. Proceduri și tehnici de terapie comportamentală	92
IV.4.2. Proceduri și tehnici de terapie cognitiv-comportamentală	93
IV.4.2.1. Terapia cognitiv comportamentală - definiții și cadru general	93
IV.4.2.2. Tehnici de intervenție a nivel cognitiv	93
IV.4.2.3. Tehnici de intervenție asupra evenimentului activator stresant	95
IV.4.2.4. Proceduri de inoculare a stresului	95
IV.4.3. Terapia rațional-emoțională și comportamentală (REBT) - variantă a terapiei cognitive comportamentale	96
IV.4.3.1. Cadru și aspecte generale ale REBT	96
IV.4.3.2. ABC-ul terapiei rațional emotive și comportamentale	97
IV.4.3.3. Disputarea/restructurarea convingerilor iraționale	102
IV.4.3.4. Educația rațional emotivă și comportamentală	103
IV.4.4. Tehnici de intervenție la nivel biologic	104
IV.4.4.1. Antrenamentul autogen în distresul emoțional	105
IV.4.4.2. Relaxarea progresivă Jacobson	105
IV.4.4.3. Tehnica biofeed-back-ului	106

IV.4.4.4. Respirația și distresul emoțional.....	106
IV.4.5 Tearpia umanist- existențial –experiențială în distresul emoțional.....	108

SECȚIUNEA II.

CAPITOLUL V.

STUDIU CONSTATATIV. MEDIATORI PSIHOLOGICI IMPLICATI IN DISTRESUL EMOTIONAL SI EPUIZAREA EMOTIONALA LA CADRELE DIDACTICE DIN INVATAMANTUL PREUNIVERSITAR

Justificarea necesității studiului.....	111
V.1.Scop.....	112
V.2.Obiective specifice.....	112
V.3.Ipoteze ale cercetării.....	112
V.4.Metoda.....	113
V.4.1.Subiecții.....	113
V.4.2 Instrumente.....	113
V.4.3 Termene.....	119
V.4. Rezultate obținute și analiza datelor.....	119
V.5. Prelucrarea statistică a datelor obținute și interpretarea rezultatelor.....	119
V.6. Discuții și concluzii ale studiului constatativ.....	143
V.7 Limite ale investigației.....	145

CAPITOLUL VI

CERCETAREA EXPERIMENTAL-EMPIRICĂ. IMPACTUL INTERVENȚIILOR DE DEZVOLTARE PERSONALĂ ASUPRA DISTRESULUI EMOȚIONAL LA CADRELE DIDACTICE DIN MEDIUL PREUNIVERSITAR.

Justificarea necesității cercetării.....	147
VI. 1. Scopul cercetării.....	148
VI. 2. Obiectivele cercetării.....	148
VI. 3. Ipotezele cercetării.....	148
VI. 4. Metoda.....	149
VI. 4. 1. Subiecții.....	149
VI. 4.2. Instrumente.....	150
VI. 5. Design.....	150
VI. 6. Procedură.....	151
VI.7. Intervenție.....	151

VI.8. Desfășurarea și evaluarea programului.....	203
VI.9. Rezultate obținute.....	205
VI.10 Etapa de follow up- după două luni de la finalizarea intervenției.....	222
IV.10.1 Rezultate obținute.....	222
IV.10.2. Concluzii și discuții	245
CAPITOLUL VII.	
CONCLUZII și DISCUȚII	
VII. 1 Concluzii generale.....	249
VII.2. Concluzii specifice studiului constatativ și cercetării experimentale.....	250
VII.3 Valoarea și limitele cercetării.Direcții noi de acțiune.....	255
VII.3.1 Valoarea cercetărilor întreprinse de noi.....	255
VII.3.2. Limite ale investigației.....	257
VII.3.3. Recomandări, perspective de continuare și dezvoltare a cercetării.....	258
BIBLIOGRAFIE	259
Anexe :.....	274

Notă: paginația aferentă capitolelor și subcapitolelor, este cea care se regăsește în lucrarea integrală

CUVINTE CHEIE: stres, paradigme teoretico experimentale, paradigma tranzacțională, stres ocupațional, mediator, moderator, mecanisme de coping, burnout (epuizare profesionala), autoeficacitate, iraționalitate, gândire automată, optimism, EREC, training de dezvoltare personală

PREZENTARE GENERALĂ A TEZEI DE DOCTORAT

În elaborarea tezei de doctorat am pornit de la premisa că *problematika stresului în rândul cadrelor didactice* în pofida dezvoltărilor teoretice sau practic aplicative abordate de specialiștii din diverse domenii de-a lungul timpului, oferă în continuare, poate azi mai mult decât altădată, posibilitatea și necesitatea unor noi deschideri analitice și investigative care să conducă spre un management mai eficient al stresului. Acestea pot fi configurate atât din punct de vedere teoretic cât și din punct de vedere practic aplicativ.

În urma demersurilor de documentare și investigative, am identificat și prezentat trei mari paradigme teoretico experimentale care ne-au permis stabilirea stadiului dezvoltărilor pe această temă și integrarea în acest context a unor modelele actuale ale stresului ocupațional. Identificarea unor mediori ai distresului în general și a celor specifici cadrelor didactice, așa cum apar ei descriși în literatura de specialitate, a constituit punctul de plecare pentru formularea unor ipoteze ce au stat la baza studiului constatativ. Ampla analiză a literaturii de specialitate pe marginea managementului distresului emoțional a condus la surprinderea unor importante orientări și modele care au constituit cadrul teoretic al dezvoltării celor două programe de intervenție propuse în cadrul cercetării aplicative.

Aceste problematici au fost structurate în șapte capitole, dintre care patru s-au orientat spre analiza teoretică a literaturii de specialitate (în contextul temei de cercetare), iar ultimele trei capitole au vizat aspecte de natură operațional-aplicativă respectiv derularea studiului constatativ și a cercetării experimentale, prezentarea, prelucrarea și interpretarea rezultatelor, concluzii și dezvoltări ulterioare precum și o sinteză a contribuțiilor personale, regăsite în cadrul lucrării, care ar putea îmbogăți literatura de specialitate și practica din domeniu.

Lucrarea este încheiată cu sursele bibliografice care au stat la baza elaborării întregului demers. Am extras, 230 de referințe bibliografice, care au contribuit semnificativ la crearea fundamentului științific în derularea cercetării.

« Oamenii sunt tulburați nu de anumite lucruri ci de imaginea lor asupra acestora » Epictet

ARGUMENT

Stresul este perceput ca o *problemă curentă*, aproape de neevitat, cu care majoritatea persoanelor se confruntă zilnic pe toate planurile. În acest domeniu, un sector aparte, datorită multiplelor implicații, îl constituie stresul ocupațional. În pofida dezvoltărilor teoretice sau practic aplicative abordate de specialiștii din diverse domenii de-a lungul timpului, problematica stresului oferă în continuare, poate azi mai mult decât altădată, posibilitatea și necesitatea unor noi deschideri analitice și investigative care să conducă spre un control mai eficient al acestuia. Între profesiile afectate puternic de stres, potrivit studiilor, profesorii se află pe unul din locurile fruntașe. Sănătatea mentală a cadrelor didactice își pune amprenta asupra actului instructiv –educativ și implicit asupra elevilor, asupra personalității acestora. Cercetările demonstrează numeroasele implicații ale distresului emoțional în etiologia diferitelor tulburări și dezechilibre mintale și emoționale care se răsfrâng asupra performanțelor profesionale ale cadrelor didactice. Conștientizând responsabilitatea profesorului și implicațiile unor disfuncțiuni ale personalității acestuia asupra elevilor, nu întâmplător s-a impus obligativitatea examenului psihologic anual.

Evaluarea psihologică a profesorilor din ultimii cinci ani (peste 20.000 de cadre didactice evaluate) ne-a confirmat odată în plus că sunt o categorie profesională puternic afectată de stres, evidențiindu-ne valori tot mai ridicate ale acestuia odată cu fiecare an. Majoritatea cadrelor didactice nu beneficiază de programe de management orientate în acest sens iar acei foarte puțini beneficiari ai unor astfel de intervenții, raportează totuși nivele crescute ale distresului.

Deși în ultimele două decenii, distresul emoțional a fost studiat în concordanță cu Teoria rațional emotivă și comportamentală și s-a evidențiat rolul unor mediatori precum iraționalitatea, numite variabile ale personalității: nevrozismul, locus-ul of control, încrederea în sine, totuși problematica mediatorilor psihologici ai distresului emoțional în cazul profesorilor rămâne cu multe necunoscute și prin urmare și elaborarea unor programe eficiente de management al distresului este dificilă.

Teza de față își propune să abordeze problematica distresului emoțional, în cazul profesorilor din mediul preuniversitar, mai precis să identifice unii mediatori importanți ce apar în relația agenți stresanți distres și interacțiunea dintre ei, în intenția de a oferi o alternativă pentru un management eficient al stresului în rândul profesorilor.

CAPITOLUL I.

Paradigme teoretico-experimentale ale stresului

După cum remarcă majoritatea autorilor, ideea de stres este foarte veche, încă din Antichitate. Cel mai important precursor al teoriei stresului fiind Hipocrate. Contribuții importante în problematica stresului le aduc Pavlov, Canon, Sigmund Freud, dar lansarea în limbajul medical a conceptului de *stres* are loc în anul 1936 și aparține fiziologului canadian Hans Selye, care formulează teoria SGA *Sindromul general de adaptare*. La mijlocul anilor '60 ai secolului XX, pornind de la criticile formulate la adresa paradigmei lui Selye a apărut noțiunea de coping și conceptualizarea modelului tranzacțional al stresului (Lazarus, 1966, 1984, 1986, 1990, 1991) susținut de o cantitate mare de studii.

Stresul ocupațional are o istorie relativ scurtă, primele observații apar începând din 1976. Astăzi se pune accentul mai ales pe elaborarea de programe profilactic-terapeutice de management, derivate din teorii patogenetice deja testate cu succes. De asemenea, orientarea științifică actuală este orientată spre modele explicative ale stresului ocupațional influențate de teoriile sistemice (cibernetice), care relevă rolul incertitudinii, determinărilor probabilistice și feed-back-urilor multiple. Astfel, atenția cercetătorilor s-a focalizat asupra laturii procesuale a acestui fenomen.

În urma parcurgerii literaturii de specialitate, am identificat o serie de accepțiuni ale stresului, care s-au constituit în trei mari paradigme.

1. Paradigma stresului ca reacție (modelul fiziologic și teoria răspunsului)-

„*Stresul este răspunsul fiziologic sau psihologic al individului/organismului la un stresor din mediu* M Zlate”, (2007, p.570) Modelul biologic al stresului aparține lui Selye. Stresul biologic, descris inițial sub numele de sindrom general de adaptare (SGA) – este definit în 1971 de Selye ca fiind suma răspunsurilor nespecifice la orice solicitare a organismului. Acesta prezintă o evoluție stadială, parcurgând trei etape, caracterizate fiecare printr-o serie de modificări: reacția de alarmă, stadiul de rezistență, stadiul de epuizare. (Selye, 1970, 1976, 1983 cit în Baban, 1998; Miclea, 1991; Iamandescu, 1997, Smith. Ed., 2005, Legeron., P. 2003):

Studiul consecințelor stresului asupra stării de sănătate și a relației dintre psihic și somatic, dintre stres și boală (implicarea stresului în patogeneză: vezi Iamandescu, 1999) a dus la formularea unor variante ale modelului fiziologic al stresului, dintre care amintim modelul fiziopatologic al stresului, precum și la apariția unor ramuri interdisciplinare,

psihosomatica (Dunbar 1938-1943, Wolf, Alexander 1950, Brown și Harris, 1989, Kasl și Cooper, 1987, Holmes și David, 1989, Friedman 1990, Williams, 1988, Brown și Harris, 1989, Iamandescu, 1993, Taylor, 1999) și psihoneuroimunologia -(Besedovsky și Locke, Ader, 2001, Schneiderman, 2001, Cohen, 1996, Kemey și Faher, 1998)

Cercetările asupra consecințelor stresului cronic au condus la dezvoltarea conceptul de: „*burnout*” (sindromul de extenuare). Introdus de Bradley (1969) dar preluat și dezvoltat de Freudenberg (1974) și Cristina Maslach (1976), conceptul a cunoscut o serie de restructurări de-a lungul timpului. Contribuția cea mai importantă o are însă C. Maslach.

În urma cercetărilor realizate în ultimii ani s-a ajuns la următoarea definiție a termenului (Shirom , 2003, p.248) “*Burnout-ul este.....o reacție afectivă la stresul permanent al cărui nod central este diminuarea gradată, cu timpul, a resurselor energetice individuale, incluzând expresia epuizări emoționale, a oboselii fizice și a plictiselii, descurajării cognitive*”.

Înțelegerea problematicii complexe a burnout- ului este posibilă în urma analizei modelelor explicativ - interpretative ale acestuia. (Zlate 2007): modele nespecifice: modelele burnout- ului centrate pe coping și modelele burnout- ului centrate pe resurse și modele specifice: modelul procesul (Cherniss, 1980); modelul tridimensional (Maslach, Jackson, 1981, Leiter, Maslach, 1988); și modelul fazic (Golembiewski, Munzeider, 1984, 1988);

2. Paradigma stresului ca stimul (agent stresor)

Stresul este văzut ca o condiție a mediului (Holmes și David, 1989, Dohrenwer, 1986).

Stresorul reprezintă agentul, sursa sau situația, evenimentul de viață - stimul care acționează asupra individului. Volumul de stres produs de acești stresori depinde nu doar de percepția individului, cât și de factori precum tipul de stresori și intensitatea și durata acestora.

Tema centrală a acestei a paradigme o constituie identificarea agenților stresori și clasificarea lor după diferite criterii dar concluziile cu privire la agenții stresori ce provoacă stres sunt imposibil de tras, în condițiile în care aceștia nu sunt stabili și condițiile de muncă și viață ale oamenilor sunt în continuă schimbare.

În cadrul acestei paradigme, Pearlin (1981, 1989) propune modelul sociologic al stresului, subliniind faptul că structurile și relațiile sociale sunt principalele surse de stres. În acest context, o serie de lucrări (Brown & Harris, 1978; Brown & Prudo, 1981; Costello, 1982; Roy, 1978; Solomon & Bromet, 1982 cit de Baban ,A., 2005.) evidențiază relația dintre suportul social deficitar și sănătate (Fiedler, 1991).

3. Paradigma tranzacțională a stresului

Publicarea teoriei lui Lazarus („Psychological Stress and the Coping Process", 1966), este treapta ce conduce spre orientarea cercetărilor din domeniul stresului într-o altă direcție decât cea existentă până acum, contribuind astfel la nașterea unei noi paradigme de cercetare, paradigmă ce se dovedește a ne oferi cea mai elaborată și complexă accepțiune asupra stresului, respectiv teoria tranzacțională a stresului. Din această perspectivă, stresul este definit ca *„o relație particulară de interacțiune între persoană și mediu, în care importantă este evaluarea solicitărilor din mediu care depășesc resursele proprii de adaptare și amenință starea de bine a persoanei; acest proces determină activarea unor mecanisme de coping, respectiv răspunsuri de tip feed-back la nivel afectiv-fiziologic, cognitiv și comportamental.* Lazarus cit. în Baban,A., 1998 p. 189)

Această nouă abordare a stresului, cea tranzacțională aduce cu ea și o serie de concepte noi precum cel de „amenințare”, „tranzacție”, „evaluare”, „coping”. O analiză a literaturii de specialitate ne permite să constatăm că o mare parte din cercetările stresului din această perspectivă se bazează pe evaluare și coping.

În situația în care stimulul este evaluat ca amenințător, se declanșează procesele ce vizează reducerea sau eliminarea lui, numite procese de ajustare sau coping.

Paradigmele stresului au un rol deosebit de important în conceptualizarea și înțelegerea conceptului de stres ocupațional, constituind materia primă pentru cercetătorii care și-au propus elaborarea unor modele explicativ-interpretative ale acestuia.

Modelele explicativ - interpretative elaborate în domeniul stresului ocupațional pornind de la aceste paradigme ne permit corelarea tuturor variabilelor stresului ocupațional. Amintim aici câteva dintre acestea: „modelul ciclurilor” (McGrath, 1976), „modelul interacțional” (Mattson, Ivancevich, 1979), „modelul cerere - control” (Karasek,1979) „modelul persoană - mediu” (French, Caplan Harrison, 1982), „modelul vitamină” (Warr, 1987) „modelul extins” a lui Karasek (Fox, Dwyer, Ganster, 1993) „modelul dezechilibrului efort – recompensă” (Siegrist,1996), „modelul cerere – control - suport social” (Jonson Hall, 1988).

Capitolul II. MEDIATORI AI DISTRESULUI EMOȚIONAL

Potrivit lui Gerald Matthews și col. (2005, p.273) *”o variabilă mediatore leagă direct alte două variabile transmițând efectul unei variabile asupra celeilalte”*. Iar O variabilă

moderatoare ”*modifică relația dintre două alte variabile*” (din punct de vedere calitativ și cantitativ).

Numeroasele lucrări de specialitate (vezi Pavne 1988- Cooper & Payne, 1988, 1991; Jex & Beehr, 1990, Parkes 1989, 1991, 1993; Kahn & Byosiere, 1992; Heane et al, 1995; Kasl, 1996; Baban, 1998 etc.) ne propun diverse clasificări ale variabilelor mediatore sau moderatoare ale stresului

Înțelegerea mediatorilor psihologici ai distresului este facilitată de analiza teoriei evaluării sau tranzacționale a stresului pornind de la arhitectura sistemului psihic uman așa cum e prezentată de David, D., (2006., p. 49)

Așa după cum amintesc Lazarus și Folkman (1984), evaluările individului despre situația respectivă sunt foarte importante. Evaluarea primară, potrivit acestor autori, reprezintă evaluarea amenințării din situația respectivă. Schemele cognitive intervin în realizarea acestei prime evaluări a realității. Prin urmare, gândirea automată, iraționalitatea gândirii și implicit acceptarea necondiționată, toleranța la frustrare, au rol de mediator ai distresului emoțional. Evaluarea secundară evidențiază alți posibili mediator/moderatori ai distresului emoțional respectiv evaluarea resurselor personale, (autoeficacitatea) responsabilizarea celorlalți sau a propriei persoane (locus of control), expectanțele pozitive sau negative față de viitor (optimismul), strategiile de coping.

Capitolul III. PROFESORUL DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PREUNIVERSITAR - ÎN CONTEXTUL SOLICITĂRILOR ACTUALE

Analizând o mare varietate de puncte de vedere despre competențele necesare dascălului, (Chis, V, 2001, Mitrofan, Cerghit, 1986, Potolea, D., 1989) observăm că indiferent de punctul de vedere abordat, competențele didactice sunt legate mai ales de rolurile cadrelor didactice care odată cu evoluția cerințelor societății, se diversifică. În acest context putem înțelege multiplele solicitări și potențiale surse de stres la care este supus dascălul, azi.

Și în România au fost realizate o serie de studii pentru evidențierea agenților stresori specifici cadrelor didactice. Contribuții importante în clarificarea acestora le-a adus Preda, R., 2010.

Studiile privind mediatorii ai distresului la cadrele didactice din mediul preuniversitar au fost orientate spre evidențierea importanței unor factori precum: locusul control (Soh, 1986), autoeficacitatea (Tuettemann și Punch, 1993), mecanismele de coping, răspunsurile

emoționale, burnout-ul, caracteristicile de personalitate și factorii de mediu, ideologia profesorilor - Harris, Halpin și Halpin (1985), cognițiile iraționale (Bernard, Joyce și Rosewarne, 1983; Forman, 1990, Moracco și McFadden, 1981; Kyriacou, 1987; Zingler și Anderson, 1990). Există o serie de studii ce urmăresc asocierea variabilei de gen și vârstă cu distresul emoțional Harris, Halpin și Halpin (1985) evidențiază asocierea genului masculin cu autoritarismul și cu distresul ridicat și vârsta înaintată cu nivele ridicate ale distresului, mecanismele de coping (Kyriacou 2001) sau suportul social

În ultimele două decenii, cercetările realizate au analizat și evidențiat legătura semnificativă dintre cognițiile iraționale și nivelul de stres al profesorilor (Moracco și McFadden, 1981; Kyriacou, 1987; Zingler și Anderson, 1990). Bermejo-Toro și Prieto Ursua (2006) au subliniat legătura dintre cognițiile iraționale și epuizarea emoțională, somatizarea, depresia.

Capitolul IV. MANAGEMENTUL STRESULUI - STRATUT CURENT ȘI DIRECȚII VIITOARE DE CERCETARE

O analiză atentă a literaturii de specialitate existente pe această temă, evidențiază numărul mare de lucrări și orientări privind managementul eficient al stresului, pe de o parte, iar pe de alta, eforturile scăzute ale angajatorilor pentru investiții în direcția unui management eficient al stresului la locul de muncă. Din multiplele clasificări privind modalitate de abordare a managementului stresului Cooper, Dewe, O, Driscoll, 2001, p. 189, Nicole Rasclé, 2003, Băban, A., 1898, Bogathy, Z., 2007, Zlate, M., 200, ne-a reținut atenția sinteza prezentată de Zlate, M, (2007, p. 595) formulată pe baza constatărilor realizate de unii dintre autorii amintiți, privind modalitățile de management al stresului organizațional. Potrivit acesteia, există cele trei nivele de intervenție în vederea gestiunii stresului respectiv, organizațional, al interfeței dintre cel organizațional și cel individual și cel individual. Tipurile de intervenție sunt: de prevenție primară, de prevenție secundară, de terapie și de reabilitare. Prezentarea realizată în continuare pleacă de la această organizare a modalităților de management al stresului și are în vedere și paradigmele teoretico-experimentale ale distresului emoțional.

IV.1. Intervenții de prevenție primară în managementul distresului emoțional se bazează pe supoziția că modul cel mai eficient de combatere a stresului este eliminarea sau reducerea surselor de stres din mediul de lucru (Bogathy, 2007, p. 248). Pe de altă parte, atunci când are loc la nivelul individului sau a interfeței dintre individ și

organizație (Cooper, Dewe, ODriscoll, 2001,p 189, Zlate, 2008, p 596), prevenția primară vizează creșterea calificării, îmbunătățirea abilităților de organizare prin managementul timpului, training al abilităților personale și interpersonale, echilibrarea vieții profesionale și de familie precum și dezvoltarea personală a individului, prin creșterea conștientizării de sine, managementul didactic al stresului și promovarea stilului de viață sănătos. Un stil de viață sănătos implică: exerciții fizice regulate, odihnă, un regim alimentar sănătos, sărac în grăsimi, cu consum de alcool moderat, cu muzică, lecturi de relaxare și metode de contracarare a efectelor negative ale stresului, bună dispoziție, râs, cultivarea suportului social și investiții variate.

IV.2. Intervenții de prevenție secundară în managementul stresului

Scopul intervențiilor de prevenție secundară realizată la nivel organizațional este acela de a îmbunătăți potrivirea dintre angajat și organizație, prin socializarea anticipatorie, ameliorarea comunicării, luării deciziei, managementului conflictelor, dezvoltarea organizațională, managementul carierei (Zlate,M., 2007).

IV.3. Intervenția psihoterapeutică în distresul emoțional

Această formă de intervenție are următoarele scopuri (Zlate, 2007, p. 595):

- a. Instituționalizarea proceselor și serviciilor de sănătate prin sport, programe de binefacere, programe de asistență psihopedagogică a angajaților din cadrul școlii și biofeedback;
- b. Vindecarea tulburărilor prin consiliere psihologică și psihoterapie;
- c. Autovindecarea prin tehnici de autoterapie;

Analizând tehnicile de intervenții psihoterapeutice ce și-au demonstrat eficiența în distresul emoțional am evidențiat următoarele:

I. Intervenții prin psihoterapia cognitiv comportamentală. În cadrul căreia am remarcat mai multe tehnici de intervenție astfel:

1.Tehnici de intervenție la nivel cognitiv. Prin proceduri de restructurare cognitivă – intervenim asupra credințelor iraționale și disfuncționale și le înlocuim cu credințe funcționale și raționale. Procedurile de restructurare cognitivă presupun represiia scopurilor disfuncționale parcurgând o serie de pași (pentru detalii vezi David, D, 2006, p. 159-169) Fiecare pas presupune tehnici specifice (pentru detalii vezi David, D, 2006, p 192).

2.Tehnici de intervenție asupra evenimentului activator stresant - proceduri de rezolvare de probleme și de antrenament asertiv. Aceste proceduri sunt utilizate pentru a modifica și rezolva situațiile problematice exterioare individului, respectiv evenimentele activatoare. Dobson 2001, (cit. de David, 2006, p.192) identifică cinci etape ale tehnicii

rezolvării problemei respectiv: identificare problemei, stabilirea scopurilor, generarea soluțiilor alternative, considerarea consecințelor decizia pentru cea mai bună alternativă și evaluarea.

3. Proceduri de inoculare a distresului. Reprezintă tehnici de adaptare a persoanei la distresul emoțional. Acest lucru se realizează prin achiziționarea de mecanisme de coping cognitiv, comportamental și fiziologic eficient și prin pregătirea pentru noi situații stresante.

II. Intervenții prin terapia rațional emotivă și comportamentală, varianta a terapiei cognitiv comportamentale.

Dezvoltată de Ellis Albert în 1955, teoria și terapia rațional – emotiv - comportamentală (REBT) este o psihoterapie orientată spre acțiune în care indivizii învață să examineze propriile gânduri, credințe și acțiuni, să le înlocuiască pe cele ce le creează emoții nesănătoase și distres și să găsească alternative. Este o terapie multimodală care permite practicienilor să utilizeze multe tipuri de tehnici cognitive, comportamentale care facilitează procesul de rezolvare a problemelor. Un aspect specific acestei forme de intervenție este accentul pus pe prevenția problemelor (Ellis,A., 2000, 2001°,Vernon,1997 cit. de Ann Vernon p.27) fiind concepută ca o terapie educativă de autoajutorare ce permite învățarea unor principii raționale care îi ajută să facă față problemelor. Broder, 2001, cit de Ann Vernon, aprecia că *“a învăța oamenii mai degrabă cum să procedeze, să se facă bine și nu numai să se simtă mai bine este un scop principal al practicienilor REBT”*.

Când vorbim despre principiile de bază ale REBT- ului avem în vedere faptul că *REBT* consideră că *”modul în care gândim determină modul în care simțim și ne comportăm”*

Pentru a ilustra conceptele teoretice și procesul schimbării, Ellis a elaborat modelul conceptual ABC. Cele trei componente principale ale modelului pot fi prezentate astfel:

A (activator)	→	B (beliefs)	→	C (consecințe)
Elementul activator (situația propriu-zisă)		Credințe și convingeri		Consecințe emoționale și comportamentale

Componentele mai sus amintite interacționează, ele existând doar împreună. De altfel, distincția între A, B și C este doar una metodologică, menită să ușureze înțelegerea modelului.

A este evenimentul activator și constituie acele fapte, situații, întâmplări etc. (agentul stresant). Însă nu acesta generează stresul sau problema emoțională, el doar influențează declanșarea acestora, activând automat credințele persoanei (*Windy Dryden și R. DiGiuseppe,2003, Opre,A., 2004, Ellis, A.,2009*).

B reprezintă convingerile persoanei (elementul cognitiv sunt „*cogniții evaluative sau reprezentări personale ale realității*” R. DiGiuseppe, 2003, p. 8). Ele sunt interpretările pe care le face persoana evenimentului vizat sau proiectului în care e implicată precum și evaluarea acestuia în raport cu scopurile proprii. (Opre, A. 2004). Conform teoriei avansate de A. Ellis, convingerile raționale și iraționale și constituie factorii cauzali proximali ai emoției. Convingerile rigide stau la baza tulburărilor emoționale și a distresului emoțional. Alternativa adaptativă la acest mod de evaluare o constituie convingerile raționale care sunt flexibile, logice, realiste, exprimate de cele mai multe ori sub forma dorințelor, a preferințelor și stau la baza emoțiilor funcționale.

C sunt consecințele gândurilor noastre. Acestea sunt manifestate în plan emoțional, comportamental și psihofiziologic/biologic (David, D., 2006) și pot fi *funcționale* sau *disfuncționale, negative și pozitive*. Emoțiile sunt rezultatul interacțiunilor dintre cogniții, comportamente și modificări psihofiziologice sau biologice (Schachter și Singer, 1962 cit de Smith. Ed. 2005).

Emoția și stresul sunt în strânsă legătură, (David, D., 2006, p. 99), emoția implicând adesea răspunsul de stres. „*Dacă evenimentul activator nu corespunde expectanțelor noastre specifice, el poate declanșa răspunsul de stres* „.

REBT apelează la diferite tehnici de restructurare pornind de la cele trei fundamentale (Di Giuseppe, 2003, p. 48): 1. focalizarea pe aspecte logice, 2. focalizarea pe aspecte empirice, 3. focalizarea pe aspecte pragmatice. Aceste convingeri iraționale sunt înlocuite împreună cu pacientul cu convingeri raționale, preferențiale pe care acesta să și le spună în situațiile respective.

III. Intervenția prin educația rațional emotivă și comportamentală (EREC) - o extensie a terapiei rațional emotive și comportamentale. EREC este folosită ca o strategie de eficientizare a prestației și automat de management eficient al stresului.

Programele de educația rațional emotivă și comportamentală includ activități ce permit identificarea emoțiilor, diferențierea acestora, acceptarea necondiționată, disputarea credințelor iraționale, creșterea toleranței la frustrare, acceptarea imperfecțiunii, îmbunătățirea abilităților interpersonale (Vernon, Ann, 2006, 2004, Virginia Waters, 2003). Prin dezvoltarea acestor capacități, individual uman va schimba gândurile automate disfuncționale și iraționalitatea gândirii și va utiliza strategii de coping mai eficiente, controlând astfel nivelul distresului emoțional.

IV. Tehnici de intervenție la nivel biologic. Probabil cel mai puternic instrument pentru reducerea imediată, a efectelor perturbatoare ale distresului emoțional este relaxarea. Această

concluzie este exprimată de Smith 2005, aducând ca argument cele peste 2000 de studii care au examinat și au demonstrat impactul tehnicilor de relaxare profesională. Relaxarea este” *o tehnică psihoterapeutică și autoinformativă, fundamentată științific care urmărește realizarea unei de contracturi musculare și nervoase având ca efect un repaus cât mai eficient, economisirea energiei fizice și psihice, creșterea rezistenței la stres a organismului și diminuarea efectelor negative ale stresului deja instalat*” (Holdevici, I. 2005, p. 51)

Cele mai utilizate tehnici de relaxare sunt: antrenamentul autogen, relaxarea musculară progresivă, controlul respirației și tehnicile de imagerie (Holdevici,I. 2005, p.51, David, D. 2006 p. 214-219)

V. Terapia umanist - existențial – experiențială. Orientarea experiențialist - umanistă își propune valorificarea disponibilităților ființei umane în vedea contracarării alienării, (Holdevici, I.,1996) mai precis, conștientizarea maximală a propriului ei potențial sau atingerea unui nivel superior de conștiință prin care omul să devină conștient de semnificația lumii sale interne și externe și să fie capabil să o construiască.

Tehnicile specifice abordării experiențial – existențial - umaniste sunt foarte variate și le găsim frecvent în celelalte abordări terapeutice. În urma studiile experimentale (cit. de Holdevici, I., 1998 p. 86, 2009,,) s-a demonstrat faptul că efectele terapeutice ale grupului terapeutic vizează printre altele achiziția unor abilități de a face față stresului, atitudini și sentimente mai constructive, o abordare mai obiectivă a realității, scăderea anxietății, reducerea numărului de comportamente defensive cât și o bună conștientizare a comportamentelor defensive care încă mai persistă, creșterea toleranței la frustrare, o mai bună capacitate de a face față sarcinilor cotidiene din familie, de la locul de muncă.

Multiplele experimente realizate în cadrul școlii experiențiale promovate de Mitrofan, I, prezentate în cadrul SPER, evidențiază efectele terapiei experiențiale de grup în distresul emoțional. De altfel, psihoterapia experiențială, explorând și asistând ființa umană este o cale de redobândire a sănătății somato-psiho-sociale. (Mitrofan, 1999, p. 15). De asemenea, potrivit aceleiași autoare, în măsura în care persoana își deblochează și dezvoltă propriile resurse de a face față stresului, putem vorbi de adaptare creativă, adică de sănătate.

Capitolul V. STUDIUL CONSTATATIV. MEDIATORI PSIHOLOGICI IMPLICATI IN DISTRESUL EMOTIONAL SI EPUIZAREA EMOTIONALA LA CADRELE DIDACTICE DIN INVATAMANTUL PREUNIVERSITAR

Prin intermediul prezentului studiu, intenționăm să identificăm incidența distresului și a dimensiunilor burnout-ului, o parte dintre mediatorii psihologici implicați precum și puterea

lor de predicție a distresului și burnout-ului, în intenția de a construi un program de intervenție în vederea unui management eficient al stresului la profesorii din mediul preuniversitar.

V.1. **SCOP:** Identificarea unor mediatori psihologici implicați în distresul emoțional și epuizarea emoțională la cadrele didactice din învățământul preuniversitar;

V. 2. **OBIECTIVE SPECIFICE:**

O.1. Identificarea incidenței distresului emoțional și a dimensiunilor burnout-ului în rândul cadrelor didactice din mediul preuniversitar;

O.2. Cercetarea rolului unor variabile moderatoare (vechime în muncă, sex, vârstă) asupra distresului emoțional, la cadrele didactice din mediul preuniversitar;

O.3. Evidențierea rolului unor variabile moderatoare (vechime în muncă, sex, vârstă) asupra dimensiunilor burnout-ului, în cazul cadrelor didactice din mediul preuniversitar.

O.4. Determinarea măsurii în care distresul emoțional ridicat se asociază cu anumite cogniții iraționale, la cadrele didactice din învățământul preuniversitar;

O.5. Identificarea mecanismelor de coping utilizate de cadrele didactice în raport cu nivelul ridicat al distresului emoțional și cu un nivel ridicat al epuzării emoționale;

O.6. Urmărirea relației dintre orientarea *Locus of Control*-ului și distresul emoțional, respectiv epuizarea emoțională la profesorii din învățământul preuniversitar;

O.7. Evidențierea nivelului autoeficacității resimțit de profesorii din învățământul preuniversitar cu un nivel crescut al distresului emoțional;

V.3. **IPOTEZE ALE CERCETĂRII**

Ipotezele studiului ne-au fost sugerate de numeroasele concluzii ale studiilor din literatura de specialitate și de experiența personală obținută în urma evaluărilor psihologice anuale ale cadrelor didactice:

Ip1. Nivelul distresului emoțional este ridicat la peste 30% dintre profesorii din mediul preuniversitar;

Ip2. Nivelul ridicat al distresului corelează pozitiv cu genul feminin și vechimea crescută în muncă în cazul eșantionului investigat;

Ip3. Există o corelație puternic pozitivă între nivelul ridicat al depersonalizării și vechimea crescută în muncă;

Ip4. Nivelul ridicat al distresului corelează pozitiv cu prezența gândurilor iraționale;

Ip5. Există o corelație pozitivă între nivelul ridicat al distresului și *Locus of Control* extern;

Ip6. Mecanismele de coping centrate pe emoție corelează pozitiv cu epuizarea emoțională;

Ip.7 Nivelul scăzut al autoeficacității corelează pozitiv cu prezența unui nivel ridicat al distresului emoțional;

Ip nulă: Nu există o corelație pozitivă între cogniții iraționale și nivelul distresului emoțional

V.4. METODA:

V. 4.1. SUBIECȚII

În cadrul prezentului demers au fost selectate un număr de 834 cadre didactice având vârste cuprinse între 22-55 ani. Repartiția pe vârste este următoarea: 41% sub 35 ani, 34% cu vârsta cuprinsă între 36-45 ani, 24,2% cu vârsta peste 46 ani (media de vârstă egală cu 35,6 ani). Cadrele didactice participante la studiu au fost împărțite în cinci categorii, în funcție de vechimea în muncă.

Din perspectiva de gen, din numărul total de participanți, se regăsesc 186 persoane de sex masculin (22,3%) și 648 persoane de sex feminin (77,7%). Cercetarea s-a desfășurat în perioada aprilie-septembrie 2010, în școli din județul Mureș, Harghita și Covasna, școli cu care avem legături contractuale în vederea realizării evaluării psihologice anuale a cadrelor didactice. Modalitatea de eșantionare a fost cea nealeatorie - pseudoaleatorie sau de conveniență, fiind utilizați participanți disponibili. Această situație s-a creat din considerente de ordin practic. Participanții au fost rugați să răspundă în scris.

V.4.2. INSTRUMENTE

În vederea verificării validității ipotezelor și atingerii obiectivelor, am aplicat următoarele instrumente:

- PDE – Scala privind profilul distresului emoțional;
- Inventarul de burnout (Christina Maslach);
- Chestionarul de gânduri automate (Hollon și Kendall 1980), pentru evaluarea gândirii disfuncționale IR - R;
- Scala de atitudini și convingeri - pentru evaluarea credințelor iraționale (ATC);
- Chestionarul IPAHC (Multidimensional Locus of Control) pentru evaluarea locus-ului control;
- Scala de autoeficacitate (SES) - pentru măsurarea nivelului autoeficacității;
- Scala COPE - pentru evaluarea mecanismelor de coping;

V. 4.3. TERMENE:

Studiul s-a desfășurat în perioada aprilie - septembrie 2010

V.4.4. REZULTATE OBȚINUTE ȘI ANALIZA DATELOR

Analizele statistice au fost realizate cu ajutorul programului SPSS 17, folosindu-ne de statistici descriptive – analiza frecvențelor procentuale.

V.4.5. PRELUCRAREA STATISTICĂ A DATELOR OBTINUTE ȘI INTERPRETAREA REZULTATELOR

Pentru verificarea ipotezei am prelucrat datele obținute prin aplicarea scalei PDE, folosindu-ne de statistici descriptive – analiza frecvențelor procentuale.

După cum se poate observa din tabelul de mai jos, (Tabel 5.1 doar 7,9% dintre cadrele didactice evaluate au raportat un nivel ridicat al distresului emoțional

	Frecvențe procentuale
Distres ridicat	7,9%
Epuizare emoțională ridicată	6,7%
Depersonalizare	4,4%
Reducerea implicării personale ridicată	7,3%

Tabel 5.1. – Frecvențe distres, dimensiuni burnout

În concluzie, toate aceste date nu permit confirmarea ipotezei legate de incidența de peste 30% a distresului emoțional în rândul cadrelor didactice din mediul preuniversitar

Ipoteza 2: Nivelul ridicat al distres- ului corelează pozitiv cu genul feminin și vechimea crescută în muncă, în cazul eșantionului de cadre didactice investigat;

În prima etapă, analizând corelația dintre distres și celelalte trei variabile, nu am identificat valori semnificative statistic. (Tabel 5.2)

Spearman ro	sex	vârstă	vechime	distres
sex	1,000	-,040	-,047	-,045
vârstă	-,040	1,000	,751**	,037
vechime	-,047	,751**	1,000	,024
distres	-,045	,037	,024	1,000

Tabel 5.2-Corelații distres-sex-vârstă-vechime

Aceleași rezultate au fost obținute și cu Pearson Correlation

Prin intermediul histogramelor, (Figura 5.3) identificăm însă faptul că persoanele de gen masculine, cu vechimea în muncă între 11 și 20 de ani prezintă nivelul cel mai ridicat al distresului iar profesoarele ce au aceeași vechime în muncă, prezintă nivelele cele mai scăzute ale distresului emoțional. De asemenea, profesoarele cu o vechime în muncă de 21-30 de ani, prezintă nivelele cele mai ridicate ale distresului iar profesorii ce au cele mai mici nivele ale distresului au vechimea în muncă cuprinsă între 6 și 10 ani.

Regresia logistică multinomială confirmă că variabila vechime în muncă și variabila sex sunt cei mai buni predictorii ai distresului emoțional. Mai precis, predictorul cel mai

puternic al distresului scăzut este vechimea în muncă între 10 și 20 de ani $b = -1,323$ și variabila de gen feminin. Cu alte cuvinte, profesoarele cu vechimea în muncă cuprinsă între 10 și 20 de ani sunt cele mai puțin stresate.

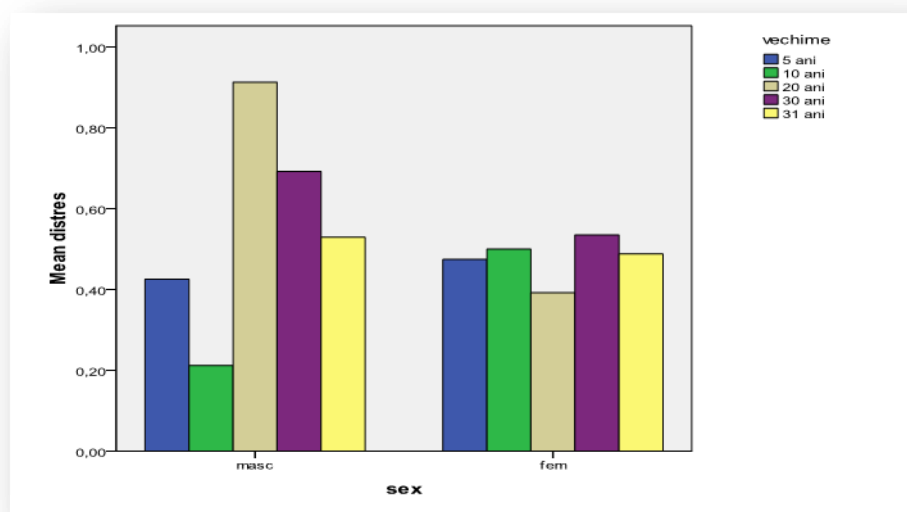


Figura 5.3. Relația vechime-distres-variabila gen

În concluzie, toate aceste rezultate nu permit confirmarea ipotezei legate de corelația nivelului ridicat al distresului emoțional cu genul feminin..

Ipoteza legată de corelația dintre vechimea în muncă și distresul emoțional este confirmată parțial în sensul în care distresul scăzut se asociază cu o vechime scăzută în muncă iar distresul ridicat se asociază cu vechimea cuprinsă între 20 și 30 de ani în general și între 10 și 20 de ani în cazul persoanelor de gen masculin.

Ipoteza : 3. Există o corelație pozitivă între depersonalizare și vechimea în muncă;

Asocierea dintre cele trei dimensiuni ale burnout-ului și variabilele vechime, gen și vârstă evidențiază în cazul eșantionului investigat o serie de informații, confirmate și de alte metode de analiză efectuate:

Spearman rho	Depersonalizarea	Reducerea implicării	Epuizarea	Gen	Vechime	Vârstă
Depersonalizare	1,000	,363**	,637**	-,085*	,175**	,117**
Reducerea implicării	,363**	1,000	,333**	,062	,008	,011
Epuizarea	,637**	,333**	1,000	,005	,101**	,055*
Variabila de gen	-,085*	,062	-,005	1,000	-,043	-,037
Vechime	,175**	,008	,101**	-,043	1,000	,691**

Vârsta	,,117**	,011	,055	-,037	,691**	1,000
--------	----------------	------	------	-------	---------------	-------

Tabel 5.4. Corelații :dimensiunile burnout-ului- vârstă-vechime-variabila gen

Histogramele realizate și rezultatele obținute în urma transformării datelor în date *dummy* au evidențiat o serie de relații suplimentare:

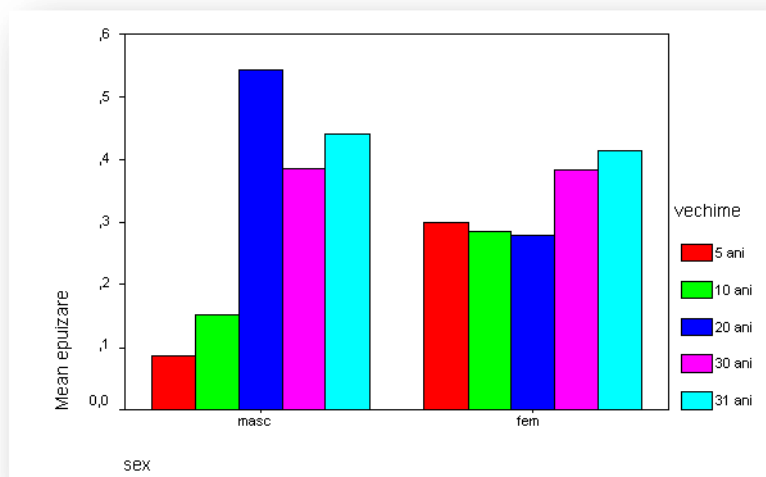


Figura 5.5. Relația epuizare-vechime, variabila gen

- Profesorii (cadre didactice de gen masculin) cu o vechime în muncă cuprinsă între 10 și 20 de ani au nivelele cele mai ridicate ale epuizării emoționale iar profesoarele aparținând aceleiași categorii de vechime în muncă au nivelele cele mai scăzute.
- Profesoarele cu o vechime de peste 31 de ani prezintă nivelele cele mai ridicate ale epuizării emoționale.

În concluzie: aceste date permit confirmarea ipotezei legată de asocierea depersonalizării cu vechimea crescută în muncă.

Ip.4. Nivelul ridicat al distresului corelează pozitiv cu prezența gândurilor iraționale;

Pentru verificarea acestei ipoteze, am prelucrat datele de la Chestionarul de gândire automată (Hollon și Kendall 1980), Scala de atitudini și convingeri și PDE. Sunt interesante rezultatele obținute prin intermediul frecvențelor procentuale: 41% dintre cadrele didactice prezintă un nivel crescut al iraționalității iar raționalitatea ridicată este prezentă la 24,8% dintre cei investigați. De asemenea, un nivel ridicat al gândirii automate ridicată l-am identificat doar la 11,2% dintre cei investigați.

Din tabelul de mai jos (Tabelul 5.6) rezultă existența unor corelații puternic pozitive între iraționalitate și gândirea automată. Mergând mai departe în analiza rezultatelor,

identificăm corelații puternic pozitive între nivelul ridicat al iraționalității și nivelul ridicat al distresului emoțional.

Spearman's rho	Distres	Gândire automată	Iraționalitate	Raționalitate
Distres	1,000	,422**	,175**	,000
Gândire automată	,422**	1,000	,105**	,024
Iraționalitate	,175**	,105**	1,000	-,076*
Raționalitate	,000	,024	-,077*	1,000

Figura 5.6. Corelații distres- gândire automată- iraționalitate- raționalitate

Raportându-ne la variabila de gen, am identificat corelații semnificative între nivelul ridicat al iraționalității și genul feminin, respectiv între nivelul scăzut al iraționalității și genul masculin.

Histogramele realizate ne-au permit evidențierea unor valori ridicate ale distresului în cazul celor ce prezintă iraționalitate scăzută dar un nivel ridicat al gândirii automate și prezența iraționalității mai ales la profesoarele cu vârsta de peste 46 de ani și la profesorii cu vârsta cuprinsă între 36 și 45 de ani. În schimb, gândirea automată este mai prezența la profesorii (persoane de gen masculin) cu vârsta - peste 46 de ani.

Corelația bivariată nu a identificat asocierea semnificativă a gândirii automate cu variabila de gen în schimb a identificat prezența unor corelații puternic pozitive între gândirea automată și vârstă. ($r = 0,12$, $df = 832$, $p = 0,001$)

Prezența unui nivel scăzut al gândirii automate corelează puternic pozitiv cu vârsta de până la 35 de ani ($r = 0,10$, $df = 832$) iar un nivel scăzut al iraționalității corelează puternic pozitiv cu vechimea de până la 5 ani în învățământ, $r = 0,86$, vârsta de până la 35 de ani $r = 0,84$, variabila de gen masculin $r = 0,75$ și gândirea automată scăzută $r = 0,11$. De asemenea, gândirea automată ridicată corelează puternic pozitiv cu genul masculin $r = 0,11$, iar un nivel mediu al gândirii automate corelează cu genul feminin $r = 0,10$.

Rezultatele obținute prin regresia logistică multinomială ne permit să concluzionăm că predictorii ce diferențiază cel mai bine distresul scăzut este gândirea automată scăzută cu un coeficient de ponderare de b de 3,361, iraționalitatea 0 cu un coeficient de ponderare b de 1,657.

În concluzie:

Toate aceste date permit validarea ipotezei astfel că: există corelații puternic pozitive între iraționalitate și distres emoțional

Ip.5. Există o corelație pozitivă între nivelul ridicat al distresului și Locus of Control exterior;

Pentru a verifica această ipoteză, am recurs la aplicarea chestionarului “Locus of control”. Analiza frecvențelor (Tabelul 5.7) ne permite să remarcă faptul că, locusul control extern este prezent doar la 20,3% dintre cadrele didactice

	Frecvențe	Procentaje
Locus intern	665	79,7
Locus extern	169	20,3
Total	834	100,0

Tabelul 5.7. Frecvențe locus of control

Analiza diagramelor de mai jos (Figura 5.8) ne ajută să remarcăm că persoanele din cadrul eșantionului investigat, de gen feminin, tind să aibă un locus of control intern iar cele de gen masculin un locus of control extern. De asemenea pe măsură ce înaintează în vârstă orientarea locus control este spre exterior. Aceste date sunt în concordanță și cu alte date din literatura de specialitate.

Analizând alte legături ale locusului control cu celelalte aspecte investigate, (Tabel 5.8) am ajuns la următoarele concluzii:

Locus control extern corelează puternic pozitiv cu distresul ridicat. Analiza de regresie logistică a evidențiat faptul că, locus of control este un predictor destul de slab pentru distresul emoțional, cu un coeficient de ponderare de b de 0,989.

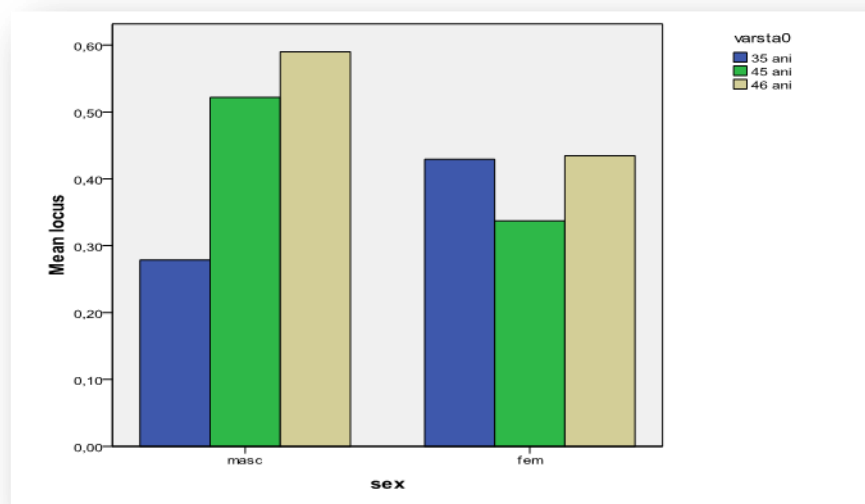


Figura 5.8. Relația locus of control- variabila gen -vârstă

Toate aceste date conduc la validarea ipotezei potrivit căreia “Există o corelație pozitivă între nivelul ridicat al distresului și Locus of Control exterior”.

Ip.6. Mecanismele de coping centrat pe emoție corelează pozitiv cu epuizarea emoțională;

În vederea verificării validității ipotezei, am recurs la analiza datelor obținute cu ajutorul Scalei de evaluare a mecanismelor de coping COPE și a Inventarului de Burnout.

O primă analiză (*Tabelul 5.9*) ne oferă următoarele date ce permit validarea ipotezei.

Sperman rho	Coping problemă	Coping emoție	Epuizare	Depersonalizare	Reducere
Coping problemă	1,000	-,150**	-,145**	-,137**	,133**
Coping emoție	-,150**	1,000	,335**	,340**	,214**
Epuizare	-,143**	,335**	1,000	,333**	,637**
Depersonalizare	-,137**	,340**	,333**	1,000	,363**
Reducere implicării	-,133**	,214**	,637**	,363**	1,000

Tabel 5.9. Corelații dimensiuni burnout – mecanisme de coping

Corelația bivariată cu variabila vârstă și vechime evidențiază asocierea pozitivă dintre copingul centrat pe emoție și variabila vechime în muncă ($r = 0,97^{**}$, $df=832$) și dintre copingul centrat pe emoție și vârstă ($r = 086^*$, $df = 832$). Datele obținute nu au evidențiat corelații semnificative între strategiile de coping și variabila de gen. O altă analiză corelațională prin care am urmărit asocierea celor două strategii de coping cu variabila distres emoțional ne-a evidențiat prezența unei asocieri puternic pozitive între distresul ridicat și copingul centrat pe emoție și o corelație puternic negativă a distresul cu copingul centrat pe probleme.

În concluzie, toate aceste date permit validarea ipotezei potrivit căreia, mecanismele de coping centrat pe emoție corelează pozitiv cu epuizarea emoțională

Ip.7 Nivelul scăzut al autoeficacității corelează pozitiv cu prezența unui nivel ridicat al distresului emoțional;

Pentru verificarea ipotezei am aplicat și analizat rezultatele chestionarului de autoeficacitate. În urma unor analizelor statistice, am constatat prezența unui nivel ridicat al autoeficacității la 44,8 % dintre cadrele didactice investigate. De asemenea am identificat prezența unui nivel scăzut al autoeficacității doar la 14,9% dintre cadre didactice.

Analizând asocierea autoeficacității cu anumite variabile ce țin de gen, vârstă sau vechime.(*Figura 5.10*) evidențiem prezența unui nivel mai crescut al autoeficacității în cazul persoanelor de gen masculin și feminin cu o vechime în muncă de peste 31 de ani și vârsta de peste 46 de ani. În cazul profesorilor, acestea manifestă nivelele cele mai scăzute ale autoeficacității în perioada vechimii 5-10 respectiv 10-20 de ani. De asemenea, datele obținute prin intermediul histogramelor ne-au permis să observăm că profesoarele cu nivele

scăzute ale autoeficacității prezintă nivelele cele mai ridicate ale distresului emoțional iar profesorii cu nivele medii ale autoeficacității prezintă nivelele cele mai ridicate ale distresului emoțional. Se constată în cazul ambelor categorii de subiecți că autoeficacitatea ridicată se asociază cu nivele mai scăzute ale distresului emoțional Corelația bivariată nu a identidicat prezența unei corelații seminificative între autoeficacitate și variabila de gen, respectiv vârstă,

După cum se poate vedea în tabelul de mai jos (*Tabelul 5.11*), distresul emoțional corelează puternic negativ cu autoeficacitatea, mai precis cadrele didactice investigate ce au un nivel crescut al autoeficacității tind să prezinte nivele scăzute ale distresului emoțional.

			autoefic	distres
Spearman's rho	autoefic	Correlation Coefficient	1,000	-,266**
	distres	Correlation Coefficient	-,266**	1,000

Tabelul 5.11. Corelații autoeficacitate -distres

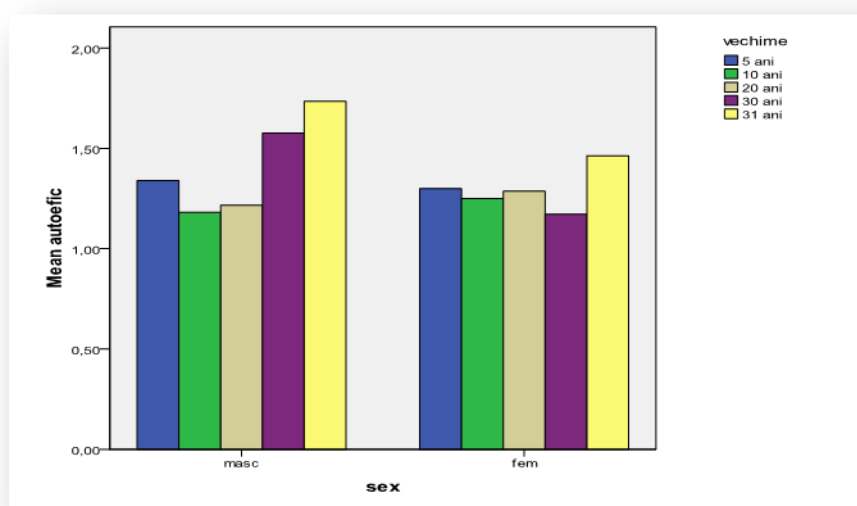


Figura 5.10. Relația autoeficacitate,vechime, variabila de gen

Toate aceste datele obținute vin să confirme ipoteza noastră ce susține existența unei corelații puternic pozitive între distresul ridicat și autoeficacitatea scăzută. Analizele suplimentare prin intermediul analizelor de regresie logistică ne-au demonstrat autoeficacitatea ridicată este un predictor important pentru distresul emoțional scăzut cu coeficient de ponderare de b de $-1,613$.

Capitolul VI. CERCETAREA EXPERIMENTAL - EMPIRICĂ. IMPACTUL INTERVENȚILOR DE DEZVOLTARE PERSONALĂ ASUPRA DISTRESULUI EMOȚIONAL LA CADRELE DIDACTICE DIN MEDIUL PREUNIVERSITAR

Justificarea necesității cercetării

Rezultatele studiului nostru constatativ și analiza cadrului conceptul oferit de terapia și educația rațional emotivă și comportamentală ne-au încurajat să dezvoltăm un program bazat pe principiile educației rațional emotive și comportamentale care să vizeze modificarea credințelor iraționale care mediază distresul.

Deoarece, în urma studiului constatativ, pe locul doi între predictorii distresului scăzut a ieșit autoeficacitatea ridicată, înaintea iraționalității, ne punem întrebarea dacă nu există programe la fel de eficiente sau mai eficiente în managementul distresului emoțional și prin urmare considerăm că este importantă compararea eficienței programului dezvoltat, cu un alt program, program centrat pe dezvoltarea unor abilități specifice pentru prevenirea sau ameliorarea distresului emoțional respectiv, orientat spre mecanismele de coping (adică locul doi și patru între predictorii distresului emoțional) și autoeficacitate.

Analiza comparativă a eficienței celor două tipuri de intervenție și cu grupul de control va permite și examinarea mecanismelor care determină această eficiență.

VI. 1. SCOPUL CERCETĂRII:

Studiul vizează construirea, implementarea și investigarea eficienței, a două forme de intervenție, în cazul cadrelor didactice din mediul preuniversitar, cu un nivel ridicat al distresului emoțional;

VI. 2. OBIECTIVE SPECIFICE:

O.1. Urmărirea efectelor intervenției prin EREC asupra nivelului distresului emoțional, imediat după finalizarea intervenției și după trei luni de la aceasta;

O.2. Evidențierea legăturii dintre intervenția prin training pentru abilitare personală și nivelul distresului emoțional înregistrat de cadrele didactice imediat după finalizarea intervenției și după trei luni de la finalizarea acesteia;

O.3. Urmărirea eficienței celor două forme de intervenție, după finalizarea intervenției și pe termen lung, după trei luni de la aceasta;

O.4 Examinarea mecanismelor care determină eficiența acestor forme de intervenție;

VI. 3. IPOTEZE

Ip.1. Se prezumă faptul că există diferențe semnificative statistic între nivelul distresului emoțional obținut înainte de intervenție și imediat după finalizarea intervenției prin EREC, în cazul cadrelor didactice din mediul preuniversitar cu distres emoțional ridicat;

Ip.2. Se prezumă faptul că există diferențe semnificative între nivelul distresului emoțional obținut înainte de intervenție și imediat după finalizarea intervenției prin Training al abilităților personale, în cazul cadrelor didactice din mediul preuniversitar cu distres ridicat;

Ip.3 Se prezumă faptul că există diferențe semnificative statistic între valoarea distresului emoțional obținut de cele două grupe (EREC și de Training al abilităților personale) și grupul de control imediat după finalizarea intervenției;

Ip.4. Se prezumă faptul că există diferențe semnificative statistic între nivelul distresului emoțional obținut imediat după finalizarea intervenției și cel obținut la trei luni de la finalizarea acesteia la grupului de intervenție prin Training al abilităților personale;

Ip.5. Se prezumă faptul că există diferențe semnificative statistic între nivelul distresului emoțional obținut înainte de intervenție și după trei luni de la finalizarea acesteia, în cazul grupului training al abilităților personale;

Ip.6. Se prezumă faptul că nu există diferențe semnificative statistic între nivelul distresului emoțional obținut imediat după finalizarea intervenției și cel obținut la trei luni de la finalizarea acesteia la grupul de intervenție prin EREC;

Ip.7. Se prezumă faptul că există diferențe semnificative statistic între nivelul distresului emoțional obținut înainte de intervenție și după trei luni de la finalizarea acesteia, în cazul grupului EREC;

Ip. 8 Se prezumă faptul că există diferențe semnificative statistic între valoarea distresului emoțional obținut de grupul EREC și cea obținută de grupul Training al abilităților personale, la trei luni de la finalizarea intervențiilor, în cazul cadrelor didactice din mediul preuniversitar;

Ipoteza nulă. Nu există diferențe semnificative statistic între nivelul distresului emoțional obținut prin Training și cel obținut prin EREC după trei luni de la finalizarea intervenției;

VI.4. METODA:

VI.4.1 SUBIECȚII:

Eșantionul utilizat este alcătuit din 72 de cadre didactice cu un nivel ridicat al distresului emoțional. Cadrele didactice ce au corespuns criteriului de includere în studiu au fost repartizate aleatoriu în una din cele trei condiții experimentale – cele două grupe experimentale (grupul EREC și grupul de training al abilităților personale) și grupul de control. Grupurile sunt echivalente din perspectiva următoarelor variabile: numărul persoanelor, nivelul distresului emoțional, sex.

În ceea ce privește repartiția pe vârste, majoritatea celor dispuși a se implica, 80% au vârsta sub 35 ani, 16% au vârsta cuprinsă între 36-45 ani, 4% au vârsta peste 46 ani. Dintre

aceștia 91,7 % sunt de gen feminin și 8,3% de gen masculin. Din perspectiva vechimii în muncă, 69,4 au o vechime mai mică de 5 ani, 16,6 au o vechime cuprinsă între 6 și 10 ani și restul de 14 % au o vechime mai mare de 11 ani.

Cercetarea s-a desfășurat în perioada ianuarie – aprilie 2011 iar re-testarea (follow-up-ul) s-a realizat în luna iulie 2011. Tuturor participanților li s-a garantat confidențialitatea în legătură cu rezultatele probelor aplicate.

VI.4.2. INSTRUMENTE:

Toți participanții la studiu au fost evaluați înainte de intervenție din perspectiva nivelului distresului și a variabilelor presupuse a media efectele intervenției EREC și a trainingului abilităților personale –respectiv utilizând aceleași instrumente utilizate în cadrul studiului constatativ plus scala de optimism.

VI.5 . DESIGN:

Designul utilizat este unul experimental de bază, tip I, cu o **variabilă independentă** (tipul intervenției), care are trei modalități:

1. Intervenție prin educație rațional emotivă și comportamentală - în grup
2. Training al abilităților personale (autocunoaștere, afirmare/impunere asertivă, managementul timpului, negociere, schimbarea procedurilor de muncă – mecanisme de coping, autoeficacitate) - în grup
3. Grup de control

Variabila dependentă este nivelul distresului emoțional;

Variabilele mediatore ipotetice sunt:

- a) Evaluările cognitive (credințele iraționale)
- b) Gândirea automată
- c) Autoeficacitatea
- d) Mecanismele de coping

Variabila moderatoare : optimismul

VI.6 PROCEDURĂ:

Cadrele didactice eligibile pentru studiu, pe baza rezultatelor obținute în faza studiului preliminar și dispuse să participe, au fost distribuite randomizat în unul din cele trei grupuri:

1. Intervenție prin educație rațional emotivă și comportamentală – numit de noi Grupul EREC
2. Training al abilităților personale – numit de noi Grupul training
3. Grupul de control

Pentru fiecare din cele două forme de intervenție se stabilește un protocol de intervenție de 13 de ședințe pe parcursul a 13 săptămâni

VI.6.1. INTERVENȚIE

Condiția ERCT (13 ședințe, două grupe a câte 12 persoane) Intervenția vizează modificarea credințelor iraționale.

Programul este conceput ținând cont de specificul activității cadrelor didactice și urmărește modificarea credințelor iraționale care mediază distresul emoțional: credințele absolutiste, autoevaluarea globală negativă, catastrofarea și toleranța scăzută la frustrare.

Module: *Stres și management al stresului Paradigma ABCDE*, „Credințe raționale - credințe iraționale”, „Tehnici de restructurare cognitivă”, „Managementul stresului”, „Evaluarea globală negativă”, „Anxietatea și controlul acesteia”, „Cum să scăpăm se sentimentele de vinovăție”, „Amână”, „Cum controlăm depresia”, „Furia - sursă de stress ce poate fi controlată” „Managementul relațiilor interpersonale”.

VII.7.2. Condiția Training al abilităților personale (13 ședințe de grup a câte 90 minute) – două grupe a câte 12 persoane

Intervenția vizează dezvoltarea resurselor personale de a face față factorilor stresogeni.

Mai precis programul de training al abilităților personale, urmărește creșterea conștientizării de sine, managementul didactic al stresului, managementul situațiilor generatoare de distres în mediul școlar: timpul, clasa de elevi, conflictele și antrenament asertiv prin tehnici comportamentale respectiv dezvoltarea unor strategii de coping centrat pe probleme și coping centrat pe emoții prin tehnici comportamentale și de relaxare.

Este organizat pe nouă module și conceput pornind de la specificul activității cadrelor didactice din mediul preuniversitar și principalele surse de stres ocupațional specifice acestora.

Desfășurarea și evaluarea programului: Programele s-au derulat în cadrul a patru grupe: câte două pentru fiecare intervenție Grupul A și B pentru EREC și grupele C și D pentru Training al abilităților personale. În linii generale, în toatele grupele am identificat trei momente principale în evoluția acestora pe care le putem numi: de tatonare, (primele două la grupele de training, respectiv trei ședințe la grupele EREC) de acomodare și de creștere (începând de la ședința V respectiv VI).

Intervenția s-a realizat săptămânal după programul de la școală iar multe dintre cadrele didactice veneau încărcate de emoții negative ce nu aveau legătură cu tema abordată

în acea zi dar simțeau nevoia să conducă discuția în direcția sursei de stres experimentat recent.

VI.9. Rezultate obținute:

Rezultatele obținute și discuțiile au fost realizate pe marginea fiecărei ipoteze de cercetare și ne-au permis validarea tuturor ipotezelor preformulate.

Pentru a urmări evoluția valorilor în timp în cazul grupului EREC și al celui de training și a verifica validitatea ipotezelor:1,2,4,5,6,7 am recurs la următoarele analize statistice: statistici descriptive: histograme pentru studierea formei distribuției scorurilor pentru fiecare variabilă, Testul Wilcoxon, Testul t pentru eșantioane perechi.

Pentru evidențierea diferențelor existente între cele două respectiv trei grupe și verificarea validității ipotezelor 3 și 8 am recurs la următoarele analize statistice: teste neparametrice Testul Kruskal - Wallis pentru date necorelate, Testul U Mann –Whitney dar și teste parametrice: Metoda one way Anova pentru eșantioane independente, Testul t pentru eșantioane independente, Anova mixtă two - way.

În cazul grupului EREC, analiza ne-a permis identificarea unor diferențe semnificative între nivelul distresului emoțional obținut înainte și cel al distresului emoțional obținut după intervenție ($N = 24$, $z = -4,28$, p bidirecțional = $0,00$). Testului t pentru eșantioane perechi (cu $t = 13,954$, diferența = 23 cu un nivel de semnificație mai mic de $0,05$, p unidirecțional = $0,00$) a confirmat acest fapt. Aceste rezultate s-au păstrat în timp, în sensul în care, după trei luni nu am identificat exista diferențelor semnificative între nivelul distresului emoțional înregistrat la finalul intervenției și la re testare ($N = 24$, $z = -1,620$, p bidirecțional = $0,105$), aspect confirmat și cu ajutorul testului t eșantioane perechi, $t = 0,958$, diferența = 23 cu un nivel de semnificație mai mare de $0,05$, p unidirecțional = $0,135$. Analizând comparativ valorile distresului obținut înainte de intervenție, la test și la re test am identificat diferențe semnificative statistic.

Raportându-ne la etalonul Scalei PDE constatăm că nivelul distresului a scăzut în medie de la un distres ridicat la distres mic.

Toate aceste date demonstrează eficiența intervenției prin EREC asupra distresului emoțional, atât pe termen scurt cât și pe termen lung și confirmă ipotezele formulate inițial în acest sens, respectiv Ip.1, ip.4 și ip-5

Prin intermediul aceluiași analize statistice am identificat modificările survenite și asupra celorlalte variabile avute în atenție. Rezultatele obținute cu ajutorul Testului Wilcoxon au evidențiat existența unor diferențe semnificative între valoarea iraționalității din cele două situații, test - posttest ($N = 24$, $Z = -4,123$, p bidirecțional = $0,00$), a gândirii automate, (N

=24, $Z = -4,032$, p bidirecțional = 0,00), a autoeficacității ($Z = -2,556$, $p = 0,01$), a copingului centrat pe emoție ($Z = -3,028$, $p = 0,002$) și optimismului ($Z = -3,06$ și p bidirecțional = 0,002). Rezultatele au fost confirmate și de testul t pentru eșantioane perechi (vezi Tabelul 6.1) În schimb, rezultatele obținute cu ajutorul ambelor categorii de metode statistice au demonstrat schimbări ne semnificative în cazul mecanismelor de coping centrate pe probleme $Z = -,450$ cu un p bidirecțional de ,652 (ne semnificativ statistic) $t = 0,689$, $p = 0,498$

Variabila		N	Media	Std.dev.	Min	Max		
Paired Differences								
Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference		t	df	Sig. (2-tailed)	
			Lower	Upper				
irationalitate - irationalitate2	-3,416667	1,976309	,403412	2,582145	4,251189	8,469	23	,000
copinge - copinge2	-10,333333	16,44402	3,35662	3,38963	17,27703	3,078	23	,005
copinga - copinga2	-2,25000	,15,99524	3,26502	-4,50420	9,00420	,689	23	,498
optimism - optimism2	-,75000	1,11316	,22722	-1,22005	-,27995	-3,301	23	,003

Tabelul 6.1 – Testul t pentru eșantioane perechi

Variabila	N	Media
Iraționalitate - Follow-up	24	2,91
Iraționalitate - posttest	24	2,79
Gândire automată - Follow-up	24	23,25
Gândire automată - posttest	24	23,41
Autoeficacitatea - Follow-up	24	35,70
Autoeficacitatea - posttest	24	35,50
Optimism Follow-up	24	32,75
Optimism - posttest	24	32,54
Coping emoție - Follow-up	24	59,83
Coping emoție posttest	24	60,16
Coping probleme - Follow-up	24	60,00
Coping probleme - posttest	24	59,45

Tabelul 6.2 – Testul t pentru eșantioane perechi

Analizând comparativ rezultatele obținute la posttest și la retest am constatat diferențe ne semnificative statistic. Ușoarele modificări survenite dar ne semnificative statistic pot fi observate în Tabelul 6.2

În cazul grupului training, analiza statistică ne-a permis identificarea unor diferențe semnificative între nivelul distresului emoțional obținut înainte de intervenție și cel al

distresului emoțional obținut după intervenție ($N = 24$, $z = -4,287$, p bidirecțional = $0,00$). De altfel, indicii statistici ai datelor obținute la test și posttest cu ajutorul Testului t pentru eșantioane perechi, pot fi observați și în Tabelul 6.3 diferența dintre valoarea medie fiind de 24,95.

Analiza comparativă a valorilor distresului obținut la posttest și retest evidențiază existența unor diferențe semnificative statistic. ($N = 24$, $z = -3,931$, p bidirecțional = $0,00$). Testului t a remarcat o creștere a valorii mediei distresului de la 39,95 la 43,33 diferența dintre ele fiind de 3,38, valoarea t de -5,758 cu un prag dif. semnificativ demonstrează că cele două medii diferă semnificativ în direcția anticipată.

Pentru a vedea în ce măsură totuși programul de training a avut eficiență, am mai analizat comparativ valoarea distresului înregistrată înainte de intervenție și cea înregistrată după trei luni de la intervenție. Testul t pentru eșantioane perechi a evidențiat o diferență semnificativă a valorii mediei distresului de 21,583, un $t = 8,814$, $df = 23$, $p = 0,00$.

Raportându-ne la etaloanele testului, remarcăm faptul că de la o medie a distresului de 64,91- distres ridicat s-a ajuns la o medie a distresului de 43,33- distres de nivel mediu.

	Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
				Lower	Upper			
distres 1 distres 2	24,95833	12,26688	2,50397	19,77848	30,13818	9,968	23	,000
autoefic 1 autoefic2	-6,79167	2,93375	,59885	-8,03048	-5,55285	-11,341	23	,000
copingp1 copingp2	-21,16667	17,14812	,50035	28,40768	-3,92565	-6,047	23	,000
copinge1 copine2	19,04167	12,72614	2,59771	13,66789	24,41545	7,330	23	,000
optimism optimism2	-4,50000	4,14938	,84699	-6,25213	-2,74787	-5,313	23	,000
iratin - iration2	,37500	1,63687	,33412	-,31619	1,06619	1,122	23	,273
ration - ration2	-,58333	1,01795	,20779	-1,01318	-,15349	-2,807	23	,010

Tabel 6.3 Testul t pentru eșantioane perechi - Grupul de training

Analiza celorlalți mediatori avuți în atenție a permis identificarea unor diferențe semnificative între cele două situații, înainte și după intervenție, în cazul coping - ului centrat pe emoție ($z = -4,261$, $p = 0,00$), al optimismului ($z = -3,626$, $p = 0,00$) și al autoeficacității. ($z = -4,211$, $p = 0,00$) Rezultatele au fost confirmate și cu ajutorul testului T (Vezi tabelul

6.3). În cazul iraționalității, constatăm faptul între cele două evaluări nu s-au înregistrat diferențe semnificative cu nici unul dintre teste (Testul Wilcoxon: $z = -1,342$, $p = 0,18$ și testul $t = 1,122$).

Pentru a evidenția mecanismele de acțiune ale programului de training, am urmărit modificarea celorlalte variabile implicate, în cele trei luni de la intervenție cât și în cele șase luni scurse de la inițierea programului.

Apelând la aceleași analize statistice am evidențiat următoarele aspecte:

Există diferențe semnificative statistic între valoarea obținută imediat după intervenție și cea obținută la trei luni de la intervenție, în cazul următorilor mediatori: optimism, ($z = -2,214$, $p = 0,027$) și coping centrat pe emoție ($z = -3,572$, $p = 0,00$ și $t = -3,405$ și $p = 0,002$)

	95% Confidence Interval of the Difference					Sig. (2-tailed)
	Mean	Lower	Upper	t		
distres2 - distres3	-3,37500	-4,58746	-2,16254	-5,758	23	,000
irationalitate2 – irationalitate 3	-,12500	-,31435	,06435	-1,366	23	,185
Gândire automată2 – gândire automată3	-,12500	-,61226	,36226	-,531	23	,601
autoeficacitate2 - autoeficacitate3	,58333	-,25119	1,41786	1,446	23	,162
optimism2 - optimism3	,58333	,08656	1,08011	2,429	23	,023
Coping emoție2 – coping emoție3	-1,70833	-2,74625	-,67042	-3,405	23	,002
Coping probleme2 – coping probleme3	,87500	-,40889	2,15889	1,410	23	,172

Tabel 6.4. Testul t pentru eșantioane perechi - Grupul de training- retest-posttest

În schimb, nu am identificat diferențe semnificative între cele două situații după intervenție și după trei luni în cazul coping-ului centrat pe probleme. ($Z = 1,314$, $p = 0,189$) iraționalității, ($Z = -1,342$, $p = 0,180$, iar $t = -1,366$, $p = 0,185$), gândirii automate ($Z = -,677$, $p = 0,498$ iar $t = -,531$, $p = 0,601$) autoeficacității. ($Z = -1,549$, $p = 0,121$). Toate rezultatele au fost confirmate și de testul t pentru eșantioane perechi (Tabelul 6.4)

Analiza comparativă realizată între momentul inițial, înainte de intervenție și după trei

	Distres3 – distres1	irationalitate3 – irationalitate1	g.automată3 – g.automată1	Autoeficacitate 3 autoeficacitate1	optimism3 –optimism1	Coping emoție3 coping emoție1	Coping probleme3 coping probleme1
Z	-4,287 ^a	,000 ^b	-3,406 ^a	-4,153 ^c	-3,358 ^c	-4,216 ^a	-4,111 ^c
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000	1,000	,001	,000	,001	,000	,000

Tabel 6.4. Testul Wilcoxon – distres, mediatori distres – test-posttest grup training luni de la interventie, ne-a permis identificarea unor diferențe semnificative la nivelul tuturor mediatorilor avuți în atenție, mai puțin iraționalitatea gândirii. (Vezi tabelul 6.4)

Datele au fost confirmate și cu ajutorul testul t pentru eșantioane perechi (Tabelul 6.5)

Tabel 6.5 Testul t pentru eșantioane perechi - Grupul de training- test-follow-up

În concluzie, după trei luni de la intervenția prin training, avem un nivel al distresului

	95% Confidence Interval of the Difference						
	Mean	Std. Deviation	Lower	Upper			
iratin - iration3	,25000	1,72576	-,47873	,97873	,710	23	,485
gauto - gautom3	3,04167	3,53220	1,55015	4,53318	4,219	23	,000
autoefic - autoefic3	-6,20833	3,55062	-7,70763	-4,70904	-8,566	23	,000
optimism - optimism3	-3,91667	4,37301	-5,76323	-2,07011	-4,388	23	,000
copinge - copinge3	17,33333	12,77112	11,94056	22,72610	6,649	23	,000
copinga - copingp3	-20,29167	17,78978	-27,80363	-12,77970	-5,588	23	,000

emoțional de nivel mediu, cu o gândire automată și irraționalitate ridicate, optimism ridicat, autoeficacitate ridicată, tendințe medii de utilizare a copingului centrat pe emoție și a copingului centrat pe problem.

Toate aceste date ne conduc la concluzia că programul de training al abilităților personale a condus la modificări semnificative ale majorității mediatorilor distresului emoțional și la scăderea semnificativă a nivelului distresului emoțional, după trei luni de la intervenție. *Dat fiind cele menționate, se confirmă ipotezele prestabilite ce vizează eficiența programului de trening respectiv Ip.2,6,7.*

Deși grupele erau echivalente din perspectiva valorii distresului, Imediat după intervenție testul Kruskal Wallis a constatat că scorurile pentru distres diferă semnificativ ($x^2 = 46,18$, $df = 2$, p bidirecțional = 0,00) iar Testul U Mann Whitney a evidențiat următoarele date:

- Nu există diferențe semnificative între nivelul distresului la grupele la care am intervenit ($U = 271$, p bidirecțional = 0,75);
- Nivelul distresului sunt semnificativ mai mic la grupul EREC comparativ cu cel de control ($U = 4,4$, p bidirecțional = 0,00).;
- Nivelul distresului este semnificativ mai mic la grupul Training decât la grupul de control ($U = 4,5$, p bidirecțional = 0,00.);

Existența unor diferențe semnificative este confirmată de raportul F ($F = 44,63$, $p = 0,00$) și de Testul t pentru eșantioane independente.

Apelând la metoda ANOVA mixtă two-way am evidențiat faptul că interacțiunea dintre cele trei condiții și schimbările care au avut loc în timp sunt semnificative statistic $F = 63,69$ $p = 0$.

Analizând comparativ datele înregistrate după trei luni de la finalizarea intervenției cu ajutorul aceluiași metode statistice constatăm că:

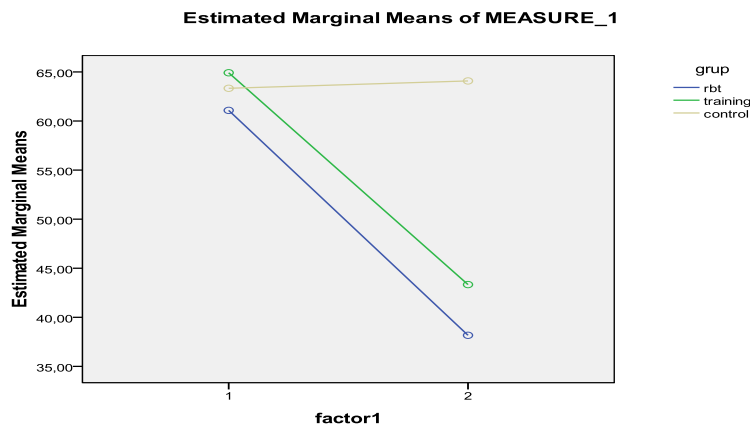
- Grupul EREC prezintă un nivel al distresului mai mic decât grupul training. Diferențele dintre cele două grupe sunt de această dată semnificative statistic ($U = -1,993$, p *bidirecțional* = 0,046).

- Nivelul distresului este semnificativ mai mic, la trei luni după intervenție, la grupul Training comparativ cu cel de control ($U = -5,674$, p *bidirecțional* = 0,00).

- Nivelul distresului este semnificativ mai mic la trei luni după intervenție la grupul EREC decât la grupul de control ($U = -5,960$, p *bidirecțional* = 0,00).

Datele au fost confirmate și cu Metoda one way Anova, (raportul $F = 42,868$, $p = 0,00$) și de Testul t pentru eșantioane independente iar metoda ANOVA mixtă two-way evidențiază faptul că există o interacțiune semnificativă între valori imediat după intervenție și la trei luni de la intervenție și condiția experimentală.

Analiza graficelor de mai jos ne permite să remarcăm faptul că, diferențele semnificative între valoarea distresului emoțional al grupelor de training și EREC, este dată de scăderea nivelului distresului în cazul grupului EREC și creșterea acestuia, în cazul grupelor training. Chiar dacă, înainte de intervenție, profesorii din grupul training prezentau o valoare medie a distresului mai mare decât cei din grupul EREC, diferența dintre cele două valori era de -3,833, ne semnificativă statistic.



Grafic 6.1. Evoluția nivelului distresului înainte de intervenție – la trei luni după intervenție în cele trei condiții experimentale

Imediat după intervenție, diferența dintre cele două grupe a scăzut fiind de $-0,833$ urmând ca după trei luni de la intervenție diferența dintre grupe să crească mai mult decât în faza inițială dinainte de intervenție ajungând la $-5,166$, o diferență semnificativă statistic.

Pentru a analiza mai amănunțit eficiența celor două programe de intervenție, am analizat comparativ și valorile celorlalte variabile avute în atenție.

Analiza comparativă a valorilor înregistrate înainte de intervenție diferențe semnificative statistic între cele trei grupe la autoeficacitate, optimism și coping centrat pe probleme (grupa EREC prezintă valori mai ridicate decât celelalte două)

După intervenție, valoarea mediatorilor avuți în atenție a suferit o serie de modificări .

Analiza descriptivă cu ajutorul Metodei one way Anova, ne permite să observăm mai ușor diferențele existente între grupe Existența unor diferențe semnificative între cele trei grupe este confirmată și de raportul F.

Din tabelul de mai jos se poate observa ușor direcția în care apar diferențele între cele două respectiv trei grupe:

Variabile		Media	Std. Deviation	Variabile		Media	Std.Deviation
Iraționalitatea2	EREC	2,79	1,93	Optimism	EREC	32,54	5,45
	Training	7,50	1,64		Training	32,79	3,96
	Control	7,66	1,68		Control	27,58	4,71
Gândirea Automată 2	EREC	23,41	4,87	Coping emoție 2	EREC	60,16	20,56
	Training	30,91	7,63		Training	68,16	12,61
	Control	33,79	7,56		Control	87,04	12,99
Autoeficacitatea	EREC	35,50	3,29	Coping probleme 2	EREC	59,45	22,27
	Training	36,54	2,28		Training	77,95	14,64

	Control	29,91	2,90		Control	50,75	19,65
--	---------	-------	------	--	---------	-------	-------

Tabel 6.6 Compararea mediilor celor trei grupe la variabilele studiate

În cazul Iraționalității, există diferențe semnificative între nivelul iraționalității cadrelor didactice din grupul de EREC și celelalte două ($U = 21,50, p = 0,00$ EREC-Training și $U = 15,50, p = 0,00$ EREC-Control. În schimb, nu există diferențe semnificative între cadrele didactice din grupul de control și cei din grupul Training. Aceleași concluzii am tras și în cazul gândirii automate. EREC-Training $U = 93,50, p = 0,00$ și EREC-control $U = 59, p = 0,00$, Training - control $U = 218, p = 0,14$ Testul t pentru eșantioane independente a confirmat aceste date.

În cazul autoeficacității, Testul U Mann și testul t pentru eșantioane independente ne relevă faptul că nu există diferențe semnificative între cadrele didactice participante la grupurile de intervenție în schimb acestea diferă semnificativ de grupul de control ($U = 19, p = 0,00$ Training-control și $U = 54, p = 0,00$ EREC-control). în sensul în care prezintă nivele mai ridicate ale autoeficacității. (Training-control $t = 8,787, df = 46, p$ bidirecțional = 0,00 și EREC-control: $t = 6,227, df = 46, p$ bidirecțional = 0,00). Aceleași aspecte le-am evidențiat și în cazul optimismului

În cazul mecanismelor de coping utilizate de cadrele didactice în urma intervenției, Testul U Mann a remarcat inexistența diferențelor semnificative între grupurile la care s-a intervenit în privința utilizării mecanismelor de coping centrate pe emoții dar existența unor diferențe semnificative între aceste două grupe în cazul mecanismelor de coping centrate pe probleme $U = 83,50, p = 0,01$. În schimb, grupul de control diferă semnificativ de celelalte două în privința mecanismelor de coping centrate pe emoții ($U = 78, p = 0,00$ Training - control și $U = 078,50, p = 0,00$ EREC-control,) .De asemenea, am remarcat diferențe semnificative între grupul de control și grupul de training în cazul mecanismelor de coping centrate pe probleme ($U = 83,50, P = 000$). În schimb, între grupul EREC și cel de control nu există diferențe semnificative din această perspectivă.

Analiza cu ajutorul Testului t pentru eșantioane independente ne-a condus la aceleași concluzii.

Analiza realizată la nivelul mediatorilor **după trei luni de la intervenție** a evidențiat faptul că valoarea acestora a cunoscut o serie de modificări astfel (Tabel 6.7)

Nivelul iraționalității și al gândirii automate nu s-a schimbat simțitor la trei luni după intervenție. Date ce confirmă o dată în plus eficiența programului EREC asupra iraționalității și gândirii automate.

În cazul autoeficacității, Testul U Mann Whitney a evidențiat faptul că, Grupul EREC prezintă un nivel al autoeficacității mai mic decât cel de training dar diferențele sunt ne semnificative statistic în schimb grupul de control prezintă valori semnificativ mai mici decât ambele grupe în care s-a intervenit.

Dar, dacă la trei luni de la intervenție, profesorii din grupul training prezintă ușoare tendințe de scădere a nivelului mediu al autoeficacității cei din grupul EREC prezintă ușoare tendințe spre creșterea autoeficacității. Același lucru a fost evidențiat și în cazul optimismului.

În cazul mecanismelor de coping utilizate de cadrele didactice remarcăm faptul că:

- Există diferențe semnificative după trei luni de la intervenție, la mecanismele de coping centrate pe emoție, între grupurile la care s-a intervenit $U = -2,249, p = 0,02$.
- Grupul de control diferă semnificativ de celelalte două grupe astfel: $U = -4,191, p = 0,00$ Training – control și $U = -4,525, p = 0,00$ EREC - control;

Analiza cu ajutorul Testului t pentru eșantioane independente ne-a condus la aceleași concluzii.

În cazul copingului centrat pe probleme, am remarcat faptul că la trei luni de la intervenție diferența dintre grupul training și celelalte două grupe scade puțin deoarece grupul EREC prezintă o creștere a tendinței de utilizare a copingului centrat pe probleme iar grupul Training o scădere. Prin urmare, intervenția prin training are o influență puternică asupra copingului centrat pe probleme imediat după intervenție iar în timp, chiar dacă aceste tendințe cunosc o ușoară scădere, persoanele beneficiare continuă să utilizeze mai mult acest timp de coping. De asemenea, chiar dacă intervenția prin EREC a avut un efect destul de mic asupra modificării tendinței de utilizare a copingului centrat pe probleme, în timp, tendințele nu scad ci prezintă ușoare creșteri.

În concluzie, toate aceste date permit validarea ipotezelor prestabilite.

Capitolul VII. CONCLUZII ȘI DISCUȚII

VII.1 Concluzii generale:

O concluzie generală care se desprinde în urma întregului demers realizat de noi în vederea elaborării prezentei teze este faptul că în ciuda multiplelor perspective din care este astăzi abordat stresul, a miilor de lucrări de specialitate realizate pe această temă, rămâne încă un subiect controversat care scapă controlului nostru.

VII.2. Concluzii specifice studiului constatativ și cercetării experimentale

În cadrul amplului studiu constatativ realizat pe un eșantion de 834 de cadre didactice din județul Mureș, Harghita și Covasna am identificat un nivel ridicat al distresului emoțional doar la 7,9 % dintre cadrele didactice investigate. Rezultatele obținute deși neconforme cu rezultatele altor studii, sunt explicabile în contextual dat (Vezi limite ale studiului constatativ). Prelucrările avansate ale tuturor datelor obținute ne-au condus la rezultate interesante și deosebit de utile în contruirea și implementarea programelor de intervenție.

Iată câteva dintre acestea:

- Între profesorii investigați, cadrele didactice de gen masculin cu vechimea în activitatea didactică cuprinsă între 11 și 20 de ani prezintă nivelele cele mai ridicate ale distresului emoțional.
- Cel mai puternic predictor al distresului emoțional scăzut este gândirea automată scăzută, autoeficacitatea ridicată și iraționalitatea scăzută.
- Locus controlului extern corelază puternic cu distresul ridicat iar cadrele didactice de gen masculin tind să aibă un locus control extern.
- Cei mai importanți mediatorii ai distresului emoțional sunt gândirea automată, autoeficacitatea, iraționalitatea gândirii precum și copingul centrat pe emoție crescut. Efectele acestora sunt moderate de locus of control, variabila de gen, vârstă și vechime în muncă.
- Variabila vechime în muncă are un rol important în moderarea efectelor altor mediatorii în raport cu distresul emoțional. Profesorii (cadre didactice de gen masculin) cu o vechime în muncă cuprinsă între 10 și 20 de ani au nivelele cele mai ridicate ale distresului, ale epuizării emoționale și ale reducerii implicării personale iar profesoarele aparținând aceleiași categorii de vechime în muncă au nivelele cele mai scăzute atât ale distresului cât și ale epuizării emoționale. În schimb, profesoarele prezintă cele mai mari nivele ale epuizării emoționale și depersonalizării după 31 de ani. Nivelele cele mai ridicate ale distresului și ale reducerii implicării personale în cazul profesoarele le întâlnim la vechimea în muncă cuprinsă între 21 și 30 de ani.

Depersonalizarea la ambele sexe se asociază cu vechimea în muncă de peste 31 de ani..

Datele obținute în urma studiului constatativ ne-au încurajat în dezvoltarea a două programe de management al distresului, centrate pe mediatorii identificați: programul EREC: iraționalitate, autoeficacitate și programul training: mecanisme de coping și autoeficacitate.

În urma implementării celor două programe și a evaluării rezultatelor obținute, atât imediat după intervenție cât și după trei luni de la finalizarea intervenției, am ajuns la următoarele concluzii:

Ambele programe de intervenție au condus la scăderea semnificativă atât la sfârșitul intervenției cât și după trei luni de la intervenție a nivelului distresului emoțional în cazul cadrelor didactice implicate. Programul EREC a condus la un nivel al distresului scăzut manifestat și după trei luni de la intervenție dar programul de training s-a dovedit a fi mai puțin eficient din acest punct de vedere, nivelul distresului cunoscând creșteri semnificative statistic în cele trei luni scurse de la finalizarea intervenției. Totuși, valoarea distresului se situează și în cazul grupului training la un nivel mediu, potrivit etalonului PDE fiind scăzut semnificativ față de valoarea inițială.

Analizând comparativ mai amănunțit eficiența celor două programe de intervenție, am constatat că nu există diferențe semnificative ale nivelului distresului emoțional între cele două grupe imediat după intervenție dar după trei luni de la intervenție profesorii din grupul EREC prezintă un nivel semnificativ mai scăzut al distresului decât cei din grupul training. De asemenea, ambele grupe în care am intervenit manifestă un nivel semnificativ mai scăzut al distresului atât imediat după intervenție cât și după trei luni de la intervenție, decât grupul de control.

În concluzie:

- Ambele tipuri de intervenție sunt eficiente în scăderea valorii distresului emoțional doar că intervenția prin training este mai puțin eficientă pe termen lung decât cea prin EREC;
- Ambele programe de intervenție sunt eficiente în creșterea autoeficacității și a optimismului doar că intervenția prin training este mai eficientă pe termen scurt decât cea prin EREC iar intervenția prin EREC este mai eficientă pe termen lung.
- Intervenția prin Training s-a dovedit a fi mai eficientă decât cea prin EREC în utilizarea mecanismelor de coping centrate pe probleme și emoții.
- Intervenția prin EREC este mai eficientă decât cea de training în scăderea iraționalității și gândirii automate precum atât de termen scurt cât și pe termen lung.

VII.3.Valoarea și limitele cercetării. Direcții noi de acțiune

VII.3.1.Valoarea cercetarilor întreprinse de noi

Lucrarea „*Rolul mediatorilor psihologici în distresul emoțional la profesorii din învățământul preuniversitar. Impactul intervențiilor de dezvoltare personală*” valorificând

perspective de analiză multiple, în vederea investigării acestui fenomen complex numit „distres”, deschide numeroase oportunități de reflecție, analiză și acțiune practică.

În cele ce urmează vom realiza o sumarizare a principalelor contribuții teoretice și empirice ale acestei teze, așa cum rezultă din capitolele prezentate anterior. Pe parcursul lucrării am indicat o serie de limite și direcții viitoare de cercetare. Replicarea rezultatelor proprii și testarea empirică a unor ipoteze sau explicații speculative lansate în această lucrare, ar putea aduce contribuții semnificative domeniului distresului emoțional al cadrelor didactice și nu numai.

Capitolul 1 s-a axat pe prezentarea cadrului teoretic care a oferit suport studiilor realizate. În acest capitol al tezei am trecut în revistă următoarele aspecte:

- Analiza critică a paradigmatelor teoretico experimentale ale distresului cu evidențierea argumentelor teoretice și empirice formulate în favoarea paradigmei tranzacționale a distresului emoțional;
- Definirea conceptelor și prezentarea celor mai cunoscute modele explicative ale burnout-ului;
- Descrierea mecanismelor de acțiune, din perspectiva diferitelor modele teoretice, a stresului ocupațional;

Capitolul 2 oferă o perspectivă sintetică asupra contribuțiilor teoretice, metodologice și empirice ale studiilor derulate în vederea identificării factorilor cu rol mediator și moderator care pot intensifica răspunsul fiziologic și emoțiile negative ce rezultă din perceperea stimulului ca amenințător dar au influență și asupra proceselor cognitive de evaluare.

Capitolul 3 oferă o imagine amplă asupra strategiilor privind managementul distresului, așa cum apare în literatura de specialitate.

Capitolul 4 analizează rolul și statutul profesorului din mediul preuniversitar în contextul solicitărilor actuale și aduce o serie de argumente empirice legate de incidența distresului și sursele de stres specifice activității didactice.

Capitolul 5 și 6 aduc cele mai importante contribuții în plan experimental și practic-aplicativ:

- studiu constatativ realizat pe un eșantion format din 834 cadre didactice din mediul preuniversitar, în vederea identificării mediatorilor psihologici ai distresului, a incidenței distresului și burnout-ului precum și selectării eșantionului necesar cercetării aplicative;
- cercetarea experimentală, care a presupus realizarea de intervenții prin intermediul celor două programe EREC și training al abilităților personale, asupra celor 48 de cadre

didactice cu distres ridicat respectiv verificarea eficacității celor două programe de intervenție;

În lucrarea de față am încercat să aducem argumente teoretice și empirice în favoarea ideii că un management eficient al distresului pleacă de la identificarea mediatorilor psihologici ai distresului. Investigatiile întreprinse au evidențiat importanța unor studii constatative corect realizate, în identificarea incidenței distresului emoțional și a dimensiunilor burnout ului. Concluziile studiilor în care am investigat mediatorii distresului emoțional la profesori au aratat că gândirea automată ridicată, autoeficacitatea scăzută și iraționalitatea ridicată au valoarea de predicție cea mai puternică între mediatorii evaluați, asupra distresului emoțional ridicat.

O altă contribuție importantă ține de integrarea rezultatelor noastre în contextul literaturii de specialitate pre-existente.

Din perspectivă aplicativă, o contribuție originală a tezei este aceea că oferă două programe validate științific, unul prin Training al abilităților personale iar celălalt prin Educație Rațional Emotivă și Comportamentală pentru managementul distresului emoțional la cadrele didactice din mediul preuniversitar. Pornind de la prelucrarea datelor obținute în urma implementării programelor, am demonstrat utilitatea ambelor programe de intervenție dar pe termen lung eficiența mai crescută a programului de intervenție prin Educație Rațional Emotivă și Comportamentală comparativ cu cel prin training al abilităților personale. Mai precis, programele dezvoltate și implementate de noi, demonstrează eficiența crescută a intervenției asupra celor mai puternici predictorii ai distresului: autoeficacitatea și iraționalitatea în scăderea nivelului distresului emoțional.

Considerăm că valoarea deosebită a lucrării este asigurată, în principal, de elemente legate de contribuțiile în planul practic-aplicativ:

- îmbinarea abordărilor teoretice și cele practic-aplicative;
- oferirea de soluții pertinente validate în cadrul cercetării prezentate dar și în activitatea practică curentă privind managementul distresului emoțional în cazul profesorilor din mediul preuniversitar;
- investiția de creativitate în activitățile și exercițiile propuse (peste 40% dintre acestea sunt propuneri personale și 40% sunt adaptări ale unor exerciții existente) și exersate de-a lungul timpului, și în cadrul prezentei intervenții, în alegerea temei de cercetare și în operaționalizarea ei.

Concluziile desprinse încurajează spre introducerea în programele de formare inițială a unor module orientate spre creșterea nivelului autoeficacității, a optimismului, a

mecanismelor de coping centrate pe probleme și spre scăderea gândirii automate și a iraționalității care să asigure o eficiență crescută în plan personal și profesional viitorului cadru didactic.

De asemenea, rezultatele obținute prin studiile realizate de noi aduc argumente în favoarea implementării în cadrul școlilor a programelor de management al distresului susținute de psihologul școlar.

VII.3. 2.Limite ale investigației

Cunoaștem faptul că onestitatea și încrederea sunt calități absolut necesare unui cercetător. Ne permitem să fim rezervați în interpretarea datelor și formularea generalizărilor. Există câteva motive care fac ca validitatea investigațiilor noastre să fie limitată. Menționăm aici faptul că aplicarea instrumentelor a fost realizată în școli cu care avem relații contractuale de trei ani în vederea realizării evaluării psihologice anuale iar cadrele didactice investigate ne cunoșteau din perspectiva rolului ce presupunea evaluarea stării de sănătate emoțională și mentale și considerăm că există probabilitatea asocierii celor două situații și drept urmare cadrele didactice au manifestat o tendință de a furniza informații favorabile unei stări emoționale și mentale bune.

Un alt motiv este legat de eșantionul de subiecți care nu are o reprezentativitate națională ci doar din cele trei județe, Mureș, Harghita și Covasna și marea majoritate erau de gen feminin.

De asemenea, media de vârstă a cadrelor didactice implicate în programele de intervenție a fost scăzută, dat fiind interesul ridicat pentru astfel de programe a cadrelor tinere, aflate în primii ani de învățământ. Pe de altă parte, deoarece evaluările din cadrul programului experimental au fost realizate în momente diferite ale anului școlar, există posibilitatea intervenției și a altor factori cu rol mediator sau moderator, care au scăpat controlului nostru. Nu avem pretenția că am identificat toți meditorii distresului emoțional sau că am putut realiza o ierarhizare a lor în funcție de puterea de predicție a distresului. Am făcut doar un pas în acest imens labirint numit STRES.

VII.2.3. Recomandări, perspective de continuare și dezvoltare a cercetării

În final, ne dorim să formulăm o serie de recomandări și direcții viitoare de acțiune. În primul rând în cercetările viitoare să se țină cont de limitele investigațiilor noastre, prin investigarea unor eșantioane mai mari de cadre didactice atât din mediul urban, cât și din mediul rural, din diferite tipuri de instituții școlare și din diferite zone ale țării. De asemenea, mai multă atenție la personalul ce realizează investigațiile pentru a controla mai bine intervenția factorilor accidentali. Considerăm importantă, continuarea investigațiilor în

vederea identificării și a altor factori cu rol mediator sau moderator în distresul emoțional respectiv rolul suportului social, rolul grupului în programele de intervenție, rolul stabilității emoționale etc.

Știm că nu există încă suficienți specialiști pe intervenții în EREC care să lucreze cu profesorii în vederea reducerii nivelului distresului emoțional. Prin urmare, dat fiind scăderea semnificativă a nivelului distresului manifestată și în urma programului de training al abilităților personale, nu trebuie să renunțăm din start la un astfel de program mai ales în cazul în care avem la îndemână psihologi, specializați pe programe de dezvoltare personală. Atunci când avem însă posibilitatea de a alege între cele două credem că este de dorit să alegem varianta intervenției prin EREC. De asemenea, în cadrul formării inițiale a cadrelor didactice, disciplina consiliere și orientare să aibă o orientare practică prin implementarea unor module care să vizeze managementul distresului emoțional

BIBLIOGRAFIE SELECTIVĂ

- **Aniței, M.**, (2007), *Psihologie experimentală*. Editura Polirom, Iași.
- **Atkinson, R. și Atkinson, R.** (2002). *Introducere în psihologie*, Editura Tehnică, București.
- **Bandura, A.** (2001), Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual review of Psychology*, 52, 1–26.
- **Băban, A.** – (2005) *Psihologia sănătății*, Suport de curs Universitatea „Babeș Bolyai”, Cluj – Napoca.
- **Bermejo-Toro, L., Prieto-Ursua, M.** (2006). Teachers’ irrational beliefs and their relationship to distress in the profession. *Psychology in Spain*. 10(1), 88-96
- **Blank, R., Schroder, J.P.**, (2011) *Managementul stresului*, Editura All, București.
- **Bocoș, M.**, (2007), *Teoria și practica cercetării pedagogice*, Ediția a II-a, Editura Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca.
- **Bogathy, Z., Pitariu, H. și col.** (2007) *Psihologie organizațională*, Editura Polirom, Iași.
- **Brate, A.**,(2005), Orientări actuale în studiul stresului ocupațional și perspective ale dezvoltării sănătății în muncă, în *Revista de psihologie organizațională*, vol. V, Nr.1.
- **Brilon, M.**,(2010), *Emoții pozitive, emoții negative și sănătatea*, Editura Polirom, Iași.
- **Brough, P., Pears, J.**, (2004), Evaluating the influence of the type of social support on job satisfaction and work related psychological well being, *Internațional Journal of Organizational behaviour*, 8, p 472-485
- **Chiș, V.**, (2005), *Pedagogia contemporană. Pedagogia pentru competențe*, Casa cărții de știință, Cluj Napoca.
- **Cooper, C.L. Dewe, P.L., O, Driscoll, M.P.**(2001) *Organizational Stress: A Review and Critique of Theory, Research, and Application*, Sage publication, Thousand Oaks
- **Cristea, I.A., Benga, O., Opre, A.** (2008). The implementation of a rational-emotive education intervention for anxiety in a 3th grade classroom: an analysis of relevant procedural and developmental constraints. *Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies*. 8(1), 31-52
- **Dafinoiu, I., Vargha, J.L.**(2005) *Psihoterapii scurte*, Editura Polirom, Iași.
- **David, D.**,(2006), *Tratat de psihoterapii*, Editura Polirom, Iași.

- **Dryden, W., Ellis, A.** (2001). Rational Emotive Behavior Therapy, în Dobson, K.S. *Handbook of Cognitive-Behavioral Therapies. Second edition.* The Guilford Press, New York.
- **Ellis A.** (2009) *Cum să vă controlați anxietatea. Terapia comportamentului emotiv rațional*, Editura Meteor Press, București.
- **Ellis A.,** (2006) *Terapia comportamentului emotiv rațional*, Editura Antet, București.
- **Ellis, A.,** (2007), *Ghid pentru o viață rațională.* Editura Romanian Psychological Testing Services, Cluj-Napoca.
- Encyclopedia of Stress*** (2007), Second Edition, New York: Academic Press.
- **Folkman, S. & Lazarus, R.S.** (1980). An analysis of coping in a middle-aged community sample. *Journal of Health and Social Behavior*, 21, 219-239.
- **Folkman, S., Lazarus, R.S.** (1985) If it changes, it must be a process; study of emotion and coping , during three stage of college examination, *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 150-170.
- **Gallwey, T. W.,** (2011) *Jocul interior și stresul*, Editura Spandugino, București.
- **Gary, S.,** (2007) *Secretele longevității. Gimnastica minții, diete, combaterea stresului, sport*, Editura Polirom, Iași.
- **Gheorghiu, D.,** (2004), *Statistica pentru psihologi.* Editura Trei, București.
- **Gilboua S., Shirom, A., Fried, Y., Cooper, C.,** (2008) A meta-analisis of work demands stressors and job performances, Examining men and moderating effects, *Personnel Psychology*, 61, p 227-271.
- **Goleman, D.,** (2008) *Inteligența emoțională*, Editura Curtea Veche, Ediția a 3-a, București.
- **Goleman, D., McKee, A., Boyatzis, R.** (2007), *Inteligența emoțională în leadership*, Bucuresti, Editura Curtea Veche, București.
- **Graziani, P., Swendsen, J.** (2004), *Le Stress. Emotions et stratégies d'adaptation*, Nathan Université/Sejer.
- **Haddoum, M.,** (2011), *Cum să-ți întărești încrederea în tine*, Editura Trei, București.
- **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.
- **Hayes, C.,** (2006), *Stress Relief for Teachers*, Routledge, London and New York: Taylor & Francis Group.

- **Holdevici, I.**, (2005), *Psihoterapia cognitiv-comportamentală. Managementul stresului pentru un stil de viață optim*, Editura Științelor Medicale, București.
- **Holdevici, I.**,(2009), *Tratat de psihoterapie cognitiv comportamentală*, Editura Trei, București.
- **Howitt, D., Cramer, D.** (2010) *Introducere în SPSS pentru psihologie*, Editura Polirom, Iași
- **Ignat, A., A.**,(2010), “Teachers’ Satisfaction with Life, Emotional Intelligence and Stress Reactions”, *Journal of Educational Sciences & Psychology* Ed. Psy.
- **Ionescu, M.**, (2006) *Schimbări paradigmice în educație și învățare*, Editura Eikon, Cluj-Napoca.
- **Ionescu, M.**, (2007), *Instrucție și educație*, Editura „Vasile Goldiș” University Press, Arad.
- **Ionescu, M.**, (coord.), (2007) *Abordari conceptuale si praxiologice în științele educatiei*, Editura Eikon, Cluj-Napoca.
- **Ionescu, M., Bocoș, M.**, (coord.) (2009) *Tratat de didactică modernă*, Editura Paralela 45, Pitești.
- **Iucu, R.**, (2004) *Formarea cadrelor didactice. Sisteme, politici, strategii*, Editura Humanitas Educațional, București.
- **Joița E.**, (2002) *Educația cognitivă*, Polirom, Iași.
- **Joița, E.**, (coord.), (2007) *Formarea pedagogică a profesorului. Instrumente de învățare cognitiv-constructivistă*, Editura Didactică si Pedagogică, București.
- **Knaus, W.**, (2004) Rational emotive education: trends and directions. *Romanian Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies*. 4(1), 9-22
- **Kokkinos, C.M.**, (2007) Job stresors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal o Educational Psychology*, 77, p. 229-243.
- **Langdon, K.**, (2006) *WorkLofe: Manage Stress*, Editura Dorling, Kindersley.
- **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.**, (1991) *Emotion and adaptation*, Oxford University Press, New York.

- **Lemeni, G., Miclea, M.,** (coord.), (2004) *Consiliere și orientare*, Editura ASCR, Cluj- Napoca.
- **Lemeni, G., Tărău, A.,** (2004) *Consiliere și orientare - ghid de educație pentru carieră*, Editura ASCR, Cluj-Napoca.
- **Mattheews, G.,** (2000b) Stress and emoțion physiology, cognition and health în D.S. Gupta, D.S. și Gupta,R.M., *Psychology for psychiatrists*, p.143-174, Whurr Publishers, Londra
- **Matthews, G., Deary, I. J., Whiteman, M.,C.,** (2005) *Psihologia personalității*, Editura Polirom, Iași.
- **Mercier, S.,Espert, M. P.,** (2009) *Ai grijă singur de sănătatea ta. Alimentație, activități fizice, sexualitate, somn, stres*, Editura Niculescu, București.
- **Mitrofan, N.,** (1988) *Aptitudinea pedagogică*, Editura Academiei, București.
- **Montgomery, C., Rupp, A.A.,** (2005) A Meta-analysis for Exploring the Diverse Causes and Effects of Stress in Teachers, în *Canadian Journal of Education*, 28, 3, p. 458-486.
- **Opre, A.,** (coord.), (2004) *Dezvoltarea inteligenței emoționale prin educație rațională emotivă și comportamentală*, Suport de curs Universitatea „Babeș Bolyai”, Facultatea de Psihologie, Cluj Napoca.
- Oxford English Dictionary
- **Pitariu, H.,** (2003) Stresul profesional la manageri corelativii ale personalității în contextul tranzacției socioeconomice din România, *Revista de psihologie organizațională*, Vol. III, nr. 3-4.
- **Preda,V.,** (2004) *Terapii prin mediere artistică*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj Napoca.
- **Preda,V.R.,** (2006) Modele explicative și metode de investigare a mecanismelor de gestionare a stresului, în: M. Ionescu (coord.), *Abordari conceptuale si praxiologice în științele educației*, Editura Eikon, Cluj-Napoca.
- **Preda,V.R.,** (2010) Perceperea climatului școlar, sentimentul de apartenență la instituție și problematica epuizării profesionale. În: Preda, V., (coord.). *Dinamica educatiei speciale*, Presa Universitara Clujeană, Cluj-Napoca.
- **Riga S, Riga D,** (2009) *Vulnerabilitate, stres și senescență. Mișcarea și activitatea fizică - factori anti- îmbătrânire*, Palestrica Mileniului III. Civilizatie si Sport : 10(1): 7.
- **Saunier, E.,** (2008) *Să muncim fără stres*, Editura Curtea Veche, București.

- **Schreiber, S.S.**, (2004) *Vindecă stresul, anxietatea și depresia fără medicamente și fără psihanaliză*, Editura Elena Francisc Publishing, București.
- **Schroder, J.P.**, (2011) *Cum să depășim burnout-ul. Suprasolicitarea emoțională și profesională*, Editura ALL, București.
- **Shirom, A.**, (2003) Job-related burnout: A review, în J.C.Quick, L.E.Tetrick (eds.), *Handbook of Occupational Health Psychology*, American Psychological Association, Washington, DC.
- **Smit, Ed., Nolen, S., Fridrickson, B.**, (2004) *Introducere în psihologie*, Editura Tehnică S.A., București.
- **Szentagotai, A., David, D., Lupu, V., și Cosman, D.** (2008) Rational Emotive Therapy, Cognitive Therapy and medication in the treatment of major depressive disorder: Theory of change analysis. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice and Training*, 4, 523-538.
- **Șoitu, L.**,(2006) *Strategii educaționale centrate pe elev*, UNICEF, București.
- **Trip, S.**, (2007) *Educație Rațional-Emotivă și Comportamentală: Formarea deprinderilor de gândire rațională la copii și adolescenți*, Editura Universității din Oradea, Oradea.
- **Trip, S.**, (2007) *Introducere în consilierea psihologică*, Editura Universității din Oradea, Oradea.
- **Trip, S., Vernon, A., McMahon, J.**, (2007) Effectiveness of rational-emotive education. A quantitative meta-analytical study. *Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies*. 7(1), 81-94
- **Truchot, D.**, (2004) *Epuisement professionnel et burnout. Concepts, modes, interventions*, Dunod, Paris p.202-203
- **Ursu M.,A.**, (2007) *Stresul organizațional- modalități de identificare, studiere, prevenire și combatere*, Editura Lumen, București.
- **Vernon, A.**, (2004) Rational-emotive education, *Romanian Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies*, 4(1), 23-37.
- **Vernon, A.**, (2006) *Dezvoltarea inteligenței emoționale. Educație rațional emotivă și*
- **Vernon, A.**, (2008) *Programul Pașaport pentru succes în Dezvoltarea Emoțională, Socială, Cognitivă și Personală a adolescenților din clasele IX-XII*. Editura RTS, Cluj-Napoca.

- **Wallace, J.C, Edwards, B.D., Arnold, T., Frazier, D.M., Finch, M.L.,** (2009) Work stressors, role-based performance and the moderating influence of organizațional support, *Journal of Applied Psychology*, 94,I 2009, p 254-262.
- **Whetten, D.,Cameron, K.,** (2002) *Developing management skills*, Editura Prentice Hall.
- **Wilkinson, G.,** (2008) *Să înțelegem stresul*, Editura Minerva, București.
- **Zlate, M.,** (2007) *Tratat de psihologie organizațional managerială,Vol.II*, Editura Polirom, Iași.