



UNIVERSITATEA BABEȘ-BOLYAI
BABEȘ-BOLYAI TUDOMÁNYEGYETEM
BABEȘ-BOLYAI UNIVERSITÄT
BABEȘ-BOLYAI UNIVERSITY
TRADITIO ET EXCELLENTIA



UNIVERSITATEA BABEȘ-BOLYAI
FACULTATEA DE PSIHOLOGIE ȘI ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI
ȘCOALA DOCTORALĂ PSIHOLOGIE COGNITIVĂ APLICATĂ

TEZĂ DE DOCTORAT
SUPORTUL SOCIAL ȘI STAREA DE BINE ÎN ȘCOLILE
PUBLICE DIN ROMÂNIA:
O ANALIZĂ RELAȚIONALĂ A STAKEHOLDERILOR
MULTIPLI ÎN ACTUL EDUCAȚIONAL

DOCTORAND: MUNTEAN ARCADIUS FLORIN

COORDONATOR ȘTIINȚIFIC: PROF. UNIV. DR. PETRU LUCIAN CURȘEU



CAPITOLUL I. INTRODUCERE ȘI FUNDAMENTARE TEORETICĂ.....	1
Introducere și relevanța cercetării.....	1
CAPITOLUL II. OBIECTIVELE CERCETĂRII ȘI METODOLOGIA GENERALĂ	9
Obiective teoretice, metodologice, practice și metodologia generală	9
CAPITOLUL III CONTRIBUȚII ORIGINALE DE CERCETARE.....	13
3.1. Studiul 1: O Explorare a Suportului Social și a Epuizării Resurselor în ceea ce Privește Costurile și Beneficiile Comportamentelor Organizaționale Cetățenești în cazul Profesorilor din Sistemul de Învățământ Public.....	13
3.2. Studiul 2: ”Primesc Suport, Gândesc mai bine” - Cogniții disfuncționale, Suportul Social și Comportamentele Contraproductive din Școlile din România.....	14
3.3. Studiul 3: “Prea Mulți Prieteni, Prea Puțin Sprijin”: o Explorare a Costurilor și Beneficiilor Relaționale ale Prietenilor Adolescenților în Raport cu Auto-eficacitatea, Depresia și Anxietatea.....	15
3.3. Studiul 4: “Totul se Rezumă la Adolescenți”: Un Model Interdependent de Tip Actor-Partener în Cazul Încrăderii, Implicării și a Satisfacției cu Școala Pentru Diadele Adolescent-Părinte.....	16
CAPITOLUL IV CONCLUZII ȘI DISCUȚII GENERALE	17
4.1. Obiective teoretice	18
4.2. Obiective metodologice.....	21
4.3. Obiective practice.....	22
4.4. Limite	26



REFERINȚE BIBLIOGRAFICE29

I. CAPITOLUL I. INTRODUCERE ȘI FUNDAMENTARE TEORETICĂ

1.1. Introducere și Relevanța Cercetării

Sistemul educațional poate fi conceptualizat ca fiind un sistem complex, alcătuit din actori multipli care interacționează într-o manieră inderdependentă. O componentă centrală în cadrul acestui sistem o reprezintă școlile, organizații sau sisteme sociale în care indivizii lucrează împreună într-o manieră coordonată pentru a atinge scopuri comune (Norlin, 2009). Datorită acestui aspect și prin prisma principiului sistemelor deschise, școlile pot fi înțelese ca entități complexe care operează pe baza principiului input - process - output (Katz & Kahn, 1978). Așadar, datorită interacțiunii constante cu contextul extern (social, economic, politic) școlile urmăresc producerea eficienței organizaționale, adaptându-se constant la cerințele societății (Lunenburg, 2010).

În unitățile de învățământ, diferiți actori sau stakeholderi interacționează pentru a spori calitatea actului educațional. Prin stakeholders ne referim la persoane, grupuri care pot influența sau sunt influențate de îndeplinirea obiectivelor organizaționale (Freeman, 2005). În linie cu aceste definiții, profesorii, elevii și părinții ocupă un rol de stakeholder important în actul educațional, având cele mai frecvente și puternice interacțiuni care implică rezolvarea de probleme, luare de decizii și îmbunătățirea procesului de învățare (Wood & Su, 2019; Hammonds, 2022; Sliwka & Istance, 2006; Munthe & Westergård, 2023).

Pentru a descrie și înțelege în profunzime actorii educaționali imersați în acest sistem, putem utiliza o varietate de lentile conceptuale, de la psihologie educațională până la psihologia organizațională. Dintre toate acestea, domeniul cu potențialul cel mai ridicat în accelerarea cunoașterii din contextul educațional îl reprezintă domeniul psihologiei organizaționale datorită



abordării supraordonate de a înțelege modul în care indivizii gândesc, simt și se comportă la locul de muncă, echipele de lucru, cultura și climatul organizațional, cât și instituțiile și organizațiile în ansamblul lor (Nord, 1980; Giberson, 2015). Există numeroase studii în care sesizăm elemente specifice psihologiei organizaționale aducând plus valoare în mediul educațional dintr-o perspectivă a stakeholderilor, fie că vorbim despre leadership în sistemul educațional (Bush și Glover, 2014; Tucaliuc, Curșeu și Muntean, 2023) performanța, stresul și nivelul de încărcare în muncă profesorilor la locul de muncă (Asaloei, Wolomasi și Werang, 2020; Jomud și colab., 2021; Reinke, Herman, Stormont și Ghasemi, 2025) cultura și climatul organizațional în școli și efectele acestora (MacNeil, Prater și Busch, 2009) comportamentele organizaționale cetățenești în școală (Somech și Ohayon, 2020, Oplatka, 2009) sau satisfacția și angajamentul organizațional al profesorilor (Zeinabadi, 2010; Toropova, Myrberg și Johansson, 2021; Bellibaș, Gümüş și Chen, 2024). Sub această perspectivă dinamica diferiților stakeholderi poate fi studiată îndeaproape întocmai datorită faptului că școlile reprezintă un microcosm al societății (National Association of School Psychologists, 2020)

Această perspectivă teoretică a fost consolidată, așa cum ne indică analize bibliometrice, de creșterea semnificativă a interesului pentru comportamentul organizațional înregistrată între 1994 și 2019 (Sott, Bender, Furstenau, Machado, Cobo și Bragazzi, 2020). În acest context, sănătatea și starea de bine a angajaților a devenit tot mai importantă (Wright și Cropanzano, 2000). Un element central al comportamentului organizațional în școală este starea de bine, având multiple implicații importante asupra elevilor, profesorilor și personalului școlar (Miller, Connolly și Maguire, 2013; Simovska et. al, 2016; Heidmets și Liik, 2014; McCallum, 2021; Norozi, 2023). Dintr-o perspectivă organizațională, mediul școlar, definit atât prin spațiul fizic dat de clădire și context, cât și prin valorile instituționale, climatul școlii, structura de guvernare

și politicile guvernamentale, poate exercita o influență semnificativă asupra stării de bine a personalului școlar (Argyris, 1978, Schein, 1996, Biggio și Cortese, 2013). Impactul stării de bine devine evident prin efectele negative ale absenței sale. De exemplu, burnout-ul profesorilor este asociat cu metode ineficiente de management clasei și al comportamentelor disruptive (Lamude și Scudder, 1992), absenteeism (Schonfeld, 2001) părăsirea job-ului (Marvel și colab., 2006; Whipp și colab., 2007) sau cu intenția de a părăsi organizația (Klassen și Chiu, 2011).

În cazul elevilor, stakeholderul central în actul educațional, promovarea stării de bine a devenit un punct critic în agenda educațională datorită beneficiilor importante (Joing și colab., 2020). Starea de bine a elevului este considerată o condiție necesară procesului de învățare în școală, precum și un rezultat esențial în educație la nivel globală (Govorova și colab., 2020). De asemenea, în studiul lor longitudinal, Kiuru și colab. (2020) evidențiază faptul că starea de bine sporește performanța academică, rezultate în linie cu concluziile unei intervenții longitudinale derulate pe parcursul a 15 luni asupra stării de bine a elevilor (Adler, 2016).

Implicarea în muncă sau școală (school/work engagement) este un alt comportament organizațional important atât în psihologia educațională, cât și în cea organizațională. Implicarea în muncă poate fi definită ca fiind energia cognitivă, emoțională și comportamentală direcționată spre rezultate organizaționale pozitive (Shuck și Wollard, 2010) în timp ce implicarea la școală poate fi înțeleasă în mod similar ca fiind măsura în care elevii sau părinții sunt angrenați în activități și practici școlare, contribuind astfel la dezvoltarea unui sentiment de angajament și apartenență față de școală și activitățile educaționale care au loc (Goodall și Montgomery, 2014). În cazul mediului educațional, atât implicarea părinților cât și a elevilor în școală reprezintă factori esențiali în performanța academică și starea de bine (*eng. well-being*) la școală (Bussu și Pulina, 2020; Goodall și Montgomery, 2014; Lei, Cui și Zhou, 2018; Mielitynen și colab.,

2023). În procesul de înțelegere a stării de bine a elevului, nu putem neglija efectele moderate ale implicării părinților în educația copiilor (Reynolds, 1992; Sullivan și Feinn, 2012; Thomas, Muls, De Backer și Lombaerts, 2020).

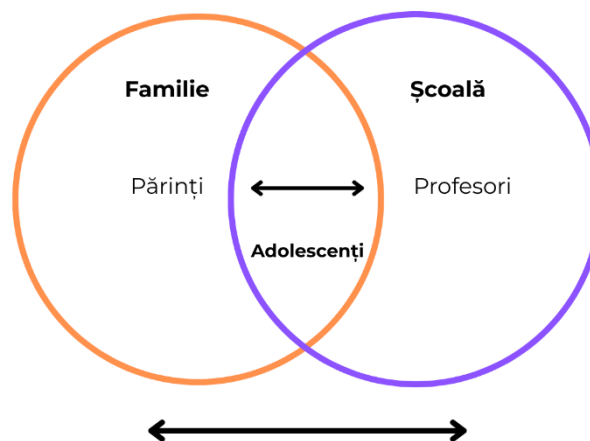
Un element foarte important atât în comportamentul organizațional cât și în dinamica actorilor multipli îl constituie suportul social, un factor cu numeroase implicații în viața organizațională, de la implicarea în muncă/motivație până starea de bine (Bakker, Hakanen, Demerouti, & Xanthopoulou, 2007; Brough & Pears, 2004). Cercetări actuale subliniază importanța acestuia ca resursă ocupațională cu rol protectiv împotriva solicitărilor ocupaționale (Jolly și colab., 2021) fiind atât de necesar în medii de muncă dinamice cu solicitări ridicate, precum este microcosmosul școlilor (Bakker, Hakanen, Demerouti, & Xanthopoulou, 2007) în care interacțiunile dintre multipli stakeholderi aduc complexitate și dinamică ridicată.

Analiza bibliometrică a cercetărilor educaționale din România evidențiază un potențialul interdisciplinar considerabil, reflectat tot mai pregnant în literatura de specialitate românească (Cretu și Grosseck, 2025). În acest context, lucrarea de față își propune să aprofundeze impactul psihologiei organizaționale în cazul instituțiilor educaționale prin abordarea perspectivei stakeholderilor multipli, care au un rol atât de important în viața acestor organizații dinamice și vii, focalizându-ne pe trei direcții importante: starea de bine a profesorilor, a elevilor și implicarea părinților. Generarea de cunoaștere pe aceste trei paliere, prin adresarea discrepanțelor dintre teorie și practică, poate stimula viața organizațională prin intervenții și bune practici ancorate în psihologie organizațională, care să îmbunătățească, per ansamblu, sectorul educațional.

O aprofundare a dinamicii dintre stakeholderi multipli în procesul educațional poate oferi fundația proiectării intervențiilor cu impact crescut susținerea stării de bine și a performanței

organizațională (Tucaliuc, Curșeu și Muntean, 2023). Suportul social, starea de bine și implicarea la școală pot oferi direcții care, subliniate și de aparatul conceptual al psihologiei organizaționale, să sporească calitatea actului educațional și a climatului organizațional din școli (Jolly și colab., 2021; Lindel și Brandt, 2000, McEvoy și Welker, 2000; Kelley, Thornton și Daugherty, 2005) catalizând ulterior intervenții și bune practici școlare care să accelereze progresul. În centrul dinamicii interacțiunilor se află adolescenți, fiind elementul care constituie finalitatea intervențiilor. Adolescenții (elevii) sunt beneficiarii principali ai actului educațional fiind influențați direct sau indirect de orice intervenție care are ca scop stimularea calității actului pedagogic sau performanța organizațională.

Figura 1. Dinamica actorilor educaționali



Deși starea de bine în contextul educațional a fost studiată în mod aprofundat (Kaya și Erdem, 2021; Maricuțoiu și colab., 2023; Tejada-Gallardo, Blasco-Belled, Torrelles-Nadal și Alsinet, 2020; Wang, Burić, Chang și Gross, 2023) schemele cognitive disfuncționale ale profesorilor și impactul lor în viața școlară au fost investigate doar recent (Tucaliuc, Curșeu și

Muntean, 2023) fiind până în momentul de față un număr restrâns de studii care abordează efectele schemelor disfuncționale în contextul de muncă (Tezel, Kışlak și Boysan, 2015; Bamber, 2006, Ragins și Verbos, 2007). Asemenea scheme cognitive dezadaptative timpurii au un efect semnificativ asupra stării de bine al indivizilor (Young, 1998, Baldwin, 1992) acționând ca un filtru cognitiv de interpretare al informațiilor sociale (Baldwin, 1992, Rumelhart, 1974). Studii recente ilustrează faptul că atunci când se calculează ca procent (proporția cazurilor cauzate de o anumită afecțiune în raportul cu totalul cazurilor din toate cauzele) proporția prevalența tulburărilor mentale în România este de 11,89% (tulburări depresive 3,51% și tulburările de anxietate 3,86%) (Brătucu și colab, 2022) iar complementar știm din alte studii faptul că schemele dezadaptative timpurii se asociază puternic cu tulburările mentale (Thimm și Chang, 2022). Datorită acestor prevalențe și concluzii, este impetuos necesar să luăm în considerare și modul în care schemele dezadaptative timpurii acționează în activitatea profesorilor pentru a accelera proiectarea intervențiilor de prevenție și intervenție în starea de bine.

Lipsa de conectarea socială și singurătatea este foarte prezentă în adulții care prezintă tulburări mentale și (Michalska da Rocha și colab., 2017; Nenov-Matt și colab., 2020; Stickley & Koyanagi, 2016) iar suportul social la muncă stimulează reciprocitatea și suportul oferit înapoi (Bowling, Beehr și Swader, 2005) ameliorând aceste efecte. În limbajul psihologiei organizaționale, suportul social deseori este oferit în cadrul comportamentelor organizaționale cetățenești (OCB; Oplatka, 2006) sub forma comportamentelor de ajutorare extra rol ce pot furniza direct suport social în termen de resurse instrumentale sau emoționale (Jolly și colab., 2021). Totuși, nu există la ora actuală o imagine clară despre impactul pe care suportul social la muncă îl are în tamponarea efectele negative ale schemelor disfuncționale timpurii ale profesorilor, iar în ceea ce privește comportamentul de ajutorare extra-rol, oferirea de ajutor

poate avea consecințe negative asupra individului, translatate prin epuizarea resurselor personale (Koopman, Lanaj și Scott, 2016). În cazul profesorilor din școlile de învățământ românesc investigarea dinamicii pe care o au atât schemele disfuncționale cât și comportamentele de ajutorare poate oferi claritate și ghidaj în elaborarea protocoalelor de prevenție și intervenție care să impacteze indirect performanța și starea de bine a școlii.

În ceea ce privește elevii, ceilalți stakeholderi importanți, suportul social la școală poate fi regăsit în relațiile de prietenie, considerate virtuozose și cu implicații benefice în starea de bine (*eudaimonie*, Sherman, 1987; Chung și colab., 2018; Newcomb și Bagwell, 1995; Schacter și colab., 2021). În ciuda acestor aspecte favorabile, nu sunt documentate până în prezent eventualele consecințe ale numărului de prieteni, cu precădere consecințele unui număr prea mare de prieteni. Datorită faptului că adolescenții au resurse limitate pentru a întreține un număr crescut de relații autentice (Hobfoll, 1989) există probabilitatea ca întreținerea unui număr crescut de prietenii să producă consecințe negative, afectând în final starea de bine a adolescentului. Această ipoteză nu a fost testată până acum în literatura de specialitate, având implicații asupra posibilelor intervenții la nivel de școală pentru cultivarea stării de bine în rândul adolescenților.

Implicarea părinților la școală a fost de asemenea evidențiată în literatura de specialitate ca fiind un factor important în starea de bine a elevilor (Cripps și Zyromski, 2009; Richards și colab., 1991; Simons-Morton și Chen, 2009) fiind de asemenea conturată o asociere pozitivă între starea de bine a elevului și implicarea sa în școală (Van Ryzin, Gravely, & Roseth, 2009). Studii recente semnaleză nevoia ardentă de a investiga împreună implicarea elevului și cea a părintelui pentru a furniza strategii de stimularea a implicării mutuale la școală, pe fondul numărului redus de studii care abordează această relație (Yang și colab., 2023). Asemenea



strategii pot stimula satisfacția cu școala și cu procesul educațional per ansamblu atât pentru elevi (Lewis, Huebner, Malone, Valois, 2011) cât și pentru părinți (Oberfield, 2020).

Pe fondul acestor nevoi specificate în literatura de specialitate, studiile prezentate în aceasta lucrare de doctorat abordează aspectele descrise mai sus, cu implicații importante în cultivarea stării de bine la școală. Un mod prielnic de a investiga aceste aspecte este cu ajutorul unei metodologii puternice, așezate într-un demers de colectare amplu vizând surse multiple. Natura aparatului metodologic folosit în această teză generează concluzii calitative cu ajutorul unui eșantion robust de aproximativ 9000 de respondenți (profesori, elevi, diade părinte-elev) apelând la analize multi-nivelare care surprind efecte curbiliniare complexe, efecte de interacțiune și fenomene dinamice la nivel de diade. În concluzie, teza de față își propune să aprofundeze tipare complexe multi-nivelare în dinamica interacțiunii multiplilor actori din viața educațională românească cu scopul de a genera cunoaștere, astfel cultivând starea de bine și suportul social în mediul școlilor publice din România.

II. CAPITOLUL II. OBIECTIVELE CERCETĂRII ȘI METODOLOGIA GENERALĂ

2.1 Obiectivele Teoretice

Din punct de vedere teoretic ne dorim să demarăm o analiză nuanțată, multinivelară și relațională asupra stakeholderilor multipli care interacționează în actul educațional (profesori-elevi-părinți). Astfel, obiectivele teoretice ating se ramifică în multiple direcții dar care se întrepătrund cu scopul final de a îmbunătăți actul educațional în microcosmosul unei școli.

În primul rând, ne dorim să investigăm modalitatea prin care volumul de muncă și suportul social al profesorilor acționează în dinamica de cost-beneficiu în ceea ce privește relația dintre comportamentele cetățenești la locul de muncă (OCB), performanța la muncă, stresul și epuizarea acestora. OCB-ul este considerat unul dintre cele mai puternice comportamente pozitive la locul de muncă, stimulând suportul social. Pornim de la Teoria Schimbului Social și Teoria Conservării Resurselor pentru a argumenta faptul că atât beneficiile (suportul social) și costurile (volumul de muncă crescut) explică asocierea dintre OCB și performanța în muncă precum și stresul și epuizarea. Aceste mecanisme sunt influențate de asemenea de tipologia comportamentelor cetățenești (orientate spre organizație și individ) precum și de intensitatea la care se realizează comportamentelor cetățenești.

În al doilea rând, examinăm modalitatea prin care suportul social primit la muncă interacționează cu cognițiile disfuncționale ale profesorilor și maniera prin care acestea din urmă afectează climatul de muncă, caracterizat de conflict și siguranță psihologică. Construim pe baza Teoriei Schemelor Cognitive pentru a explora caracterul de filtru de pe care le au schemele disfuncționale în interpretarea informației sociale de la școală, amplificând percepția negativă

asupra conflictelor de sarcină și relaționale, facilitând apariția comportamentelor contraproductive ale profesorilor. Suportul social joacă un rol important în dezamorsarea efectelor negative la locul de muncă prin caracterul său protector și argumentăm faptul că aceste efecte vor fi prezente în relația dintre schemele disfuncționale și percepția climatului.

În al treilea rând ne centrăm pe elev ca actori centrali în sistemul educațional pentru a investiga costurile și beneficiile relaționale ale numărului de prieteni la școală. Pornim de la principiul meta-teoretic "too-much-of-a-good-thing", Teoria Interdependenței Sociale și Teoria Conservării Sociale pentru a argumenta faptul că interacțiunile sociale armonioase (acceptare socială și siguranța psihologică) apar preponderent atunci când numărul de prieteni este scăzut spre moderat iar interacțiunile coercitive (conflicte și bullying) apar atunci când numărul de prieteni este moderat spre ridicat.

În final, ne centrăm pe o primă explorare a interacțiunii dintre încredere, implicare și satisfacția cu școala pentru diadele de părinte-adolescent. Construim pe baza Teoriei Calității Sociale și Teoria Schimbului Social pentru a argumenta faptul că încrederea în școală este un antecedent important pentru implicarea părintelui și a elevului în școală și investigăm rolul mediator pe care îl are implicarea elevului în relația dintre încredere în școală și satisfacție resimțită față de școală, în cazul dinamicii diadelor părinte-elev.

2.2. Obiective Metodologice

Un obiectiv metodologic central este de a apela la eșantioane ample pentru a implementa analize complexe multinivelare, cu accent pe curbilinaritatea fenomenelor surprinse și efecte diadice. Prin acest aspect, reducem limitările cercetărilor transversale și a bias-ului metodei comune. Complementar, analizele multinivelare pot evidenția elemente nuanțate în variabilele

explorate în acest caz pentru o acuratețe crescută în identificarea mecanismelor cheie implicate în interacțiunea dintre constructele noastre.

2.3. Obiective Practice

Din punct de vedere practic ne dorim ca rezultatele studiilor surprinse în această teză să furnizeze contribuții valoroase care pot constitui materia primă în dezvoltarea viitoare a politicilor educaționale centrate pe stimularea stării de bine a actorilor educaționali precum și a performanței organizaționale a școlilor. Abordarea multi-nivelară densă și diversă poate oferi o imagine de ansamblu dinamică și nuanțată a interacțiunilor actorilor educaționali în viața de zi cu zi a școlii. Ne dorim ca aceste sugestii să fie ușor de implementat în școlile din România și să aducă plus valoare. Maniera diversă a rezultatelor ar putea oferi posibilitatea managerilor educaționali de a implementa secvențial sau integral intervenții la nivelul fiecărui stakeholder, fie că vorbim despre profesor, părinte sau elev.

2.4. Metodologia generală

Metodologia din această lucrare complexă este ancorată în nevoile fiecărui design de cercetare, fiind delimitată în designuri transversale.

Pentru a investiga rolul profesorilor în calitate de actori educațional, am apelat la un eșantion total de 5.913 cadre didactice din școlile de stat românesc în două etape (primul studiu - 2224 profesori, al doilea studiu - 3689 profesori). Pentru a testa non-liniaritatea și estimarea de pante, am apelat la metoda "two-slope" (Simonsohn 2018) pentru a explora rolul mediator al volumului de muncă și al suportului social la fiecare niveluri de OCB. Pentru testarea robusteții constatărilor am folosit Modelarea Ecuțiilor Structurale (SEM) cu ajutorul aplicației AMOS

versiunea 23. În cel de-al doilea studiu cu focus pe profesor am structurat datele pe niveluri (nested - profesori din 331 școli) folosindu-ne de modelarea multinivelară, integrând de asemenea procedura MLMed și macro-ul pentru medierea multinivelară (versiunea Beta 2) pentru SPSS, dezvoltat de Rockwood (2017). Acest demers ne-a ajutat să distingem efectele din interiorul școlilor de cele între școli.

În ceea ce privește caracteristicile elevului ca și actor educațional, șantionul total folosit a fost de 2674 de adolescenți din școli (2168 participanți în primul studiu, iar în cel de-al doilea studiu avem 506 elevi din diadele părinte-elev). În cadrul primului studiu utilizăm analiza de regresie în trepte și procedura MEDCURVE pentru a explora non-liniaritatea efectelor de mediere în interacțiunile postulate dintre conceptele utilizate. Adicional, vom calcula punctul de inflexiune al curbei dacă această va fi prezentă pentru a identifica punctul de la care relația dintre variabilele noastre se schimbă. În cadrul următorului demers al studiului cu numărul patru vom utiliza metodologia - Modelul Actor-Partener de Interdependență (APIM, Kenny, 1996; Cook și Kenny, 2005) pentru a explora efectele diadice în perechile adolescenți-părinte cu scopul de a surprinde interdependența dintre atitudini și intențiile comportamentale în diadele care interacționează, acest ultim studiu constituind un prim studiu empiric care se concentrează pe diadele părinte-elev și raportul acestora cu școala.



III. CONTRIBUȚII ORIGINALE DE CERCETARE

3.1 Studiul 1: O Explorare a Suportului Social și a Epuizării Resurselor în ceea ce Privește Costurile și Beneficiile Comportamentelor Organizaționale Cetățenești în cazul Profesorilor din Sistemul de Învățământ Public.¹

Studiul nostru explorează rolul volumul de muncă și al suportul social ca mecanisme implicate în dinamica de cost-beneficiu dintre comportamentele cetățenești de la locul de muncă (OCB) performanța la muncă (WP) și rezultatele maladaptive de la locul de muncă (MWRO) precum stresul și epuizarea profesională. Cu ajutorul unui design transversal testăm costurile și beneficiile pe care OCB le are în cazul profesorilor folosind un eșantion de 2224 de cadre didactice din România (vârsta medie 42.72 de ani). Rezultatele indică faptul că volumul de muncă mediază asocierea dintre comportamentele cetățenești de la locul de muncă (OCB) performanța la muncă (WP) și rezultatele maladaptive (MWRO) în special în cazul nivelurilor ridicate de OCB. În schimb, suportul social mediază această relație indiferent de nivelul OCB-ului. Mai specific, relația dintre OCB-ul direcționat spre organizație, WP și MWRO este mediată de către volumul de muncă, în timp ce asocierea dintre OCB-ul direcționat spre individ, WP și MWO este mediată de către suportul social. Aceste rezultate se află în linie cu preocupări din literatură care semnalează nevoia unor perspective mai rafinate asupra tipologiei și calității OCB-ului în contextul performanței profesorilor și a stării lor de bine.

¹ Acest subcapitol se bazează pe studiul publicat: Muntean, A. F., Curșeu, P. L., & Tucaliuc, M. (2022). A social support and resource drain exploration of the bright and dark sides of teachers' organizational citizenship behaviors. *Education Sciences*, 12(12), 895.

3.2. Studiul 2: "Primesc Suport, Gândesc mai bine" - Cogniții disfuncționale, Suportul Social și Comportamentele Contraproductive din Școlile din România.²

Studiul de față își propune să exploreze efectul interacțiunii dintre cognițiile disfuncționale și suportul social asupra conflictului și a siguranței psihologice, considerate antecedente ale comportamentelor de muncă contraproductive (CWB). Într-un eșantion de 3689 de profesori grupați în 331 de școli din România, utilizăm analize multinivelare pentru a testa asocierea dintre cogniția disfuncțională și climatul de muncă, caracterizat de conflict și siguranță psihologică. De asemenea investigăm măsura în care aceste dimensiuni influențează inițierea comportamentelor de muncă contraproductive. Rezultatele noastre indică faptul că suportul social pe de-o parte atenuază relația pozitivă dintre cognițiile disfuncționale și conflict, iar pe de altă parte reduce consecințele negative ale cognițiilor disfuncționale asupra siguranței psihologice. În plus, suportul social ameliorează asocierea dintre cognițiile disfuncționale și CWB, în timp ce percepția unui climat de muncă conflictual și lipsit de siguranță psihologică mediază relația dintre cognițiile disfuncționale și CWB. Rezultatele au implicații importante pentru managerii educaționali nuanțând rolul suportului social în prevenirea consecințelor detrimentală ale cognițiilor disfuncționale. Subliniem de asemenea efectele agregate ale cognițiilor disfuncționale la nivel de școală oferind o direcție valoroasă pentru cercetări viitoare privind impactul acestor cogniții în școală.

² Acest subcapitol se bazează pe studiul publicat: Muntean, A.F., Curseu, P.L., Tucaliuc, M. and Olar, N.I. (2025), "Dysfunctional cognition, social support and counterproductive work behaviors in schools", *Central European Management Journal*, Vol. ahead-of-print No. ahead-of-print. <https://doi.org/10.1108/CEMJ-05-2024-0155>

3.3. Studiul 3: “Prea Mulți Prieteni, Prea Puțin Sprijin”: O Explorare a Costurilor și Beneficiilor Relaționale ale Prieteniiilor Adolescenților în Raport cu Auto-eficacitatea, Depresia și Anxietatea.³

Lucrarea de față analizează costurile și beneficiile relaționale ale numărului de prieteni la școală într-un eșantion amplu de adolescenți români (2168 de participanți). Utilizând procedura MEDCURVE pentru a testa non-liniaritatea efectelor medierii, rezultatele noastre evidențiază faptul că siguranța psihologică, bullying-ul și relațiile negative mediază asocierea dintre numărul de prieteni și nivelurile de anxietate și depresie, în timp ce acceptarea socială și bullying-ul mediază asocierea dintre numărul de prieteni și auto-eficacitate academică. În concluzie, rezultatele noastre evidențiază faptul că beneficiile relaționale tind să se diminueze odată cu creșterea numărului de prieteni, mai specific peste 9 prieteni (depinzând de stările relaționale). Astfel, părinții, profesorii și consilierii școlari sunt nevoiți să ajute adolescenții în gestionarea numărului de prieteni pentru a preveni costurile relaționale asociate cu implicarea într-un număr crescut de prietenii (superficiale).

³ Acest subcapitol se bazează pe studiul publicat: Muntean, A. F., Lucian Curșeu, P., & Tucaliuc, M. (2024). *Too many friends, too little care: an exploration of the relational benefits and costs of friendship for academic self-efficacy, depression and anxiety in adolescence*. *Psychology, Health & Medicine*, 29(10), 1792-1806

3.4. Studiul 4: "Totul se Rezumă la Adolescenți": Un Model Interdependent de Tip Actor-Partener în Cazul Încrederii, Implicării și a Satisfacției cu Școala Pentru Diadele Adolescent-Părinte.⁴

Studiul nostru subliniază importanța analizării diadelor părinte-adolescent pentru a înțelege interacțiunea dintre încrederea în școală, implicarea și satisfacția față de școală. Utilizând un model de interdependență actor-partener, am testat rolul mediator al implicării în școală în relația dintre încredere și satisfacția față de școală în rândul a 506 de diade părinte-adolescent din România. Rezultatele evidențiază că, atunci când aceste variabile sunt evaluate împreună în cadrul diadelor părinte-adolescent, doar implicarea elevului reprezintă un mediator semnificativ la nivelul diadei, fiind prezisă atât de încrederea elevului, cât și de cea a părintelui. În plus, implicarea prezice atât satisfacția părintelui față de școală, cât și pe cea a elevului. Un rezultat emergent este că elevii băieți raportează un nivel mai scăzut de implicare și satisfacție față de școală, comparativ cu elevele de gen feminin. În concordanță cu rezultatele noastre, recomandăm directorilor de școli să aloce resurse și să dezvolte platforme care să sprijine implicarea comună a părinților și adolescenților în activități școlare relevante.

⁴ Acest subcapitol se bazează pe manuscrisul acceptat spre publicare: Muntean, A. F., Lucian Curșeu, P., & Tucaliuc, M. (in press). "It all comes down to the teens": An actor-partner-interdependence model of trust, engagement and satisfaction with the school in parent-adolescent dyads. *Europe's Journal of Psychology*.

IV. CONCLUZII ȘI DISCUȚII GENERALE

4.1. Obiective Teoretice

Demersurile noastre complexe, multinivelare și de interacțiune între stakeholderilor multipli din actul educațional (profesor-elevi-părinți) aduc contribuții valoroase în înțelegerea aprofundată a dinamicii prezente în microcosmosul școlar.

În primul rând cu ajutorul primului studiu, oferim o perspectivă nuanțată și aprofundată asupra costurilor și beneficiilor asociate cu realizarea comportamentelor organizaționale cetățenești (OCB) în contextul activității profesorilor din România. Cu precădere evidențiem faptul că suportul social primit este mai proeminent atunci când profesorii inițiază comportamente de ajutorare orientate spre indivizi (OCB-I) decât în contextul în care profesorii inițiază comportamente de ajutorare orientate pe organizației (OCB-O). Aceste rezultate sunt în concordanță cu elementele Teoriei Schimbului Social (Blau, 1964) și Principiului Reciprocității (Gouldner, 1960) care acționează atunci când ajutorul este mai degrabă unul interpersonal. În schimb, comportamentele de ajutorare orientate spre organizație (OCB-O) favorizează mai degrabă supraîncărcarea profesorilor prin creșterea volumului de muncă, constituind un factor amenințător pentru starea de bine (Bakker, Demerouti și Sanz-Vergel, 2014). Costurile și beneficiile acestor două tipologii de comportamente organizaționale cetățenești trebuie tratate în funcție de interacțiunile lor. Rezultatele noastre punctează faptul că OCB-I este asociat pozitiv și semnificativ cu performanța la muncă și indirect pozitiv cu stresul și epuizarea, relații care sunt mediate de suportul social. La polul opus, OCB-O prezintă o asociere negativă indirectă cu performanța în muncă și o asociere negativă indirectă cu stresul și epuizarea, relații mediate de volumul de muncă. Un al doilea element important în reprezintă intensitatea la care inițiază profesorii comportamentele de ajutorare. Ajutând, chiar și la un nivel scăzut, profesorii beneficiază de

suport social social însă pe măsură ce nivelul de OCB crește, costurile tind să apară facilitând epuizarea și erodarea stării de bine. Surprinderea unei relații curbiliniare de tip ”U” inversat între OCB și diferite rezultate la muncă (performanță, stare de bine) oferă direcții importante în înțelegerea modalității prin care profesorii pot gestiona echilibrul dintre costuri și beneficii în viața profesională pentru a consolida starea de bine.

În al doilea rând, suportul social se dovedește în studiul doi a fi un factor protectiv care reduce efectele negative ale schemelor disfuncționale în cazul profesorilor. Acest scheme maladaptative timpurii generează costuri relaționale multiple (Young, 1998, Baldwin, 1992) însă cu ajutorul studiului nostru evidențiem mecanisme prin care acestea acționează în dinamica profesională. Acționând precum un filtru de procesare a informației sociale (Rumelhard, 1984) schemele amplifică afectivitatea negativă a profesorilor afectând percepția siguranței psihologice și percepția conflictului, favorizând apariția comportamentelor contraproductive la locul de muncă (CWB). Avansând, studiul nostru evidențiază și posibilitatea efectelor agregate ale schemelor în școli, datorită faptului că am surprins o asociere semnificativă între cognițiile disfuncționale, climatul de muncă și CWB atât în școli și între școli. Prin aceste rezultate deschidem o nouă direcție de cercetare care vizează mecanismele implicate și modul lor de interacțiune în generarea efectelor agregate. În școlile în care există un nivel de suport social moderat spre crescut, natura relației dintre schemele disfuncționale și comportamentele contraproductive, respectiv conflictul relațional perceput este mai puțin proeminentă. Acest aspect oferă perspective nuanțate cu privire la modalitatea prin care profesorii pot avea o stare de bine crescută, în pofida schemelor disfuncționale de care pot da dovadă.

Îndreptându-ne atenția spre elevi, punem în evidență un efect nou în literatura de specialitate și anume non-liniaritatea relației dintre numărul de prieteni, acceptarea socială și

siguranța psihologică resimțită de către elevi la școală. Numărul de prieteni prezintă o relație negativă descrescătoare cu bullying-ul și relațiile negative, precum și o relație pozitivă descrescătoare cu acceptarea socială și siguranța psihologică. Cu ajutorul analizelor noastre am identificat un punct de inflexiune important de nouă prieteni - dacă numărul de prieteni crește de la zero la opt persoane, relația de prietenie are un rol protector în fața bullying-ului. Dacă numărul de prieteni depășește nouă persoane și crește, rolul protector se deteriorează, diminuându-se. Rezultatele inovative sunt în linie cu review-uri sistematice anterioare care postulează atât beneficiile cât și costurile relaționale ale relațiilor de prietenie (Schacter și colab., 2021). Un număr excesiv de prieteni, conform Teoriei Conservării Resurselor (Hobfoll, 1989) consumă resursele personale anulând beneficiile relaționale. De asemenea, numărul triadelor echilibrate (amicul prietenului meu îmi este prieten) descrește conform Teoriei Interacțiunilor Sociale (Heider, 1958) datorită rețelei numeroase. De asemenea, aducem o perspectivă nuanțată asupra modalității prin care starea de bine a elevului în școală este influențată de dinamica stărilor relaționale facilitatoare (acceptarea socială, siguranță psihologică) și coercitive (bullying, relații negative). Astfel, punem în evidență faptul că atunci când se ia în considerare rolul negativ al stărilor relaționale coercitive, siguranța psihologică și acceptarea au un impact pozitiv asupra stării de bine a elevilor. Adicional, rezultatele noastre susțin concluzii meta-analitice cu privire la performanța academică și adaptarea disfuncțională la școală a elevilor (Wentzel, Jablansky și Scalise, 2020). Acceptarea socială și bullying-ul au fost predictorii semnificativi pentru auto-eficacitatea academică, în timp ce siguranța psihologică și relațiile negative nu, confirmându-se importanța acestor două mecanisme cheie în asocierea dintre numărul de prieteni și auto-eficacitate academică. Un rezultat emergent l-a constituit diferența de gen în starea de bine și auto-eficacitatea

academică, unde fetele raportează dificultăți de ajustarea mai mari în comparație cu băieții, chiar și atunci când sunt controlate toate stările relaționale.

În final, concentrându-ne pe diadele părinte-elev am explorat cu ajutorul metodologiei APIM interacțiunea dintre încredere, implicare și satisfacție cu școala. Un rezultat cheie este faptul că implicarea elevului la școală este mediatorul semnificativ care explică relația dintre încrederea pentru cele două părți implicate și satisfacția parentală respectiv a elevilor față de școală. Studiul a constituit un prim demers de înțelegere a dinamicii părinte-elev în raport cu diverse aspecte atitudinale față de școală. Nuanțăm astfel faptul că implicarea elevului este un mediator în efectul de diadă al încrederii asupra satisfacției față de școală, fiind totodată singurul predictor semnificativ al implicării părintelui la școală. Aceste rezultate extind concluzii anterioare cu privire la rolul interacțiunii elev-profesor ca factori determinanți ai implicării părinților la școală (Goodall și Montgomery, 2014) accentuând faptul că dinamica părinte-elev este un factor important în implicarea la școală. Pe baza Teoriei Calității Sociale (Ward și Meyer, 2019) argumentăm perspectiva legăturii puternice dintre încredere și satisfacție, iar implicarea în școală este factorul care consolidează puntea dintre părinți și școală. Un rezultat suplimentar este faptul că elevii de gen masculin raportează nivele mai scăzute de implicare și satisfacție cu școala comparativ cu elevii de gen feminin, aspect posibil datorat nivelului scăzut de marginalizare și bullying la care sunt supuse fetele în comparație cu băieții (Hosozawa și colab., 2021; Muntean și colab., 2024).

4.2. Obiective Metodologice

Unul dintre obiectivele noastre a fost de a utiliza eșantioane ample pentru implementarea analizelor complexe multinivelare, încât să putem pune în evidență eventuale fenomene curbiliniare și interacțiuni dinamice în diade. Eșantioanele noastre și design-ul studiilor ne-au permis să explorăm mecanisme nuanțate, care răspund apelurilor din literatura de specialitate (Grant & Schwartz, 2011).

În primul studiu metoda "two-slope" (Simonsohn, 2018) a relevat o imagine complexă a modului în care volumul de muncă și suportul social acționează ca factori mediatori la diferite niveluri ale comportamentelor organizaționale cetățenești (OCB), iar cu ajutorul analizelor de regresie macro-ul PROCESS (Hayes și Preacher, 2010) au evidențiat efecte directe și indirecte la diferite tipuri și nivele de OCB.

În al doilea studiu macro-ul pentru medierea multinivelară și procedura MLMed au permis distingerea efectelor la nivel de școală și între școli. Astfel, metodologia ne-a permis să înțelegem mai aprofundat modalitatea în care schemele disfuncționale ale profesorilor acționează în viața profesională și modalitatea prin care suportul social temperează efectele negative.

În cel de-al treilea studiu, am reușit să punem în evidență un punct de inflexiune în relația non-liniară dintre numărul de prieteni ai elevilor și stările facilitatoare, descoperind astfel pentru prima dată natura impactului negativ al unui număr prea mare de prieteni în contextul adolescenților. Complementar, cu ajutorul analizelor de regresie în trepte ulterioare am investigat interacțiunile complexe dintre maladaptarea elevilor (anxietate, depresie) auto-eficacitate academică și numărul de prieteni.

În ultimul nostru studiu introducem metodologia APIM în cazul diadelor părinte-elev pentru a înțelege mai bine dinamica și efectele interacțiunii celor două părți în prezicerea

atitudinilor care impactează viața școlară. Utilizată această metodologie în mod inovativ, furnizăm concluzii importante pentru creșterea stării de bine la școală atât pentru elev cât și pentru părinte prin sporirea actului educațional.

În concluzie, metodologia implementată în această lucrare complexă răspunde nișat dar aprofundat pentru nevoile fiecărei secțiuni, fiind răspunsul potrivit din punct de vedere al analizei datelor pentru a captura mai bine elementele ale sistemului de învățământ din România.

4.3. Objective Practice

Din punct de vedere practic scopul principal al acestor lucrări este de a genera concluzii științifice importante care să constituie fundația dezvoltării practicilor educaționale. Starea de bine a adolescenților, profesorilor și a școlii per ansamblu ca sistem organizațional reprezintă un concept cu multiple fațete și care poate fi abordat din unghiuri diferite. Actorii educaționali și modalitatea prin care aceștia interacționează la școală ne poate oferi punctul de la care putem începe să creionăm intervenții educaționale, având finalitatea îmbunătățirii actului educațional.

Pornind de la concluziile care vizează stakeholderul profesor, evidențiem necesitatea gestionării eficiente a comportamentelor organizaționale cetățenești în planul școlar. Oferirea ajutorului este un comportament care nu doar prezice performanța (Podsakoff și colab., 2009) ci este o normă în mediul educațional, consolidând climatul colaborativ în echipe. Totuși, așa cum punctăm în primul studiu, oferirea ajutorului interpersonal se dovedește a fi mai eficient în dobândirea capitalului social în comparație cu ajutorul orientat direct spre organizație (ore suplimentare, proiecte extra). Managerii educaționali pot dezvolta procese de echipă și proceduri prin care se încurajează sprijinul și suportul direct, astfel încât profesorii să

beneficieze mai rapid de avantajele spiralei de într-ajutorare. În același timp, oferirea ajutorului poate contribui la supraîncărcare și epuizare, care în final să afecteze starea de bine a profesorului. Un climat de echipă în care oferirea ajutorului este distribuită în mod transparent în baza volumului de muncă poate tampona escaladarea dezavantajelor pe care le generează inițierea comportamentelor de ajutorare la un nivel ridicat. În acest context, managerii pot monitoriza atent nivelul de încărcare al profesorilor pentru a nu le depăși resursele disponibile, ținând mai degrabă spre un echilibru între avantajul pe care comportamentele extra-rol le are și evitarea costurilor adverse, oferind suport atunci când este nevoie.

Modul în care profesorii pot primi suport face tranziția spre concluziile celui de-al doilea studiu, datorită importanței pe care o are suportul în buna desfășurare a activității profesionale (Jolly și colab., 2021). Rezultatele noastre relevă faptul că profesorii care prezintă scheme disfuncționale au o percepție alterată asupra climatului școlar însă suportul social poate descrește acest impact negativ, reducând probabilitatea ca profesorii să inițieze comportamente de sabotaj sau răzbunare. Suportul instrumental și emoțional pe care îl poate primi profesorul de la colegi sau supervisor este o modalitate de dezamorsare a mecanismului de manifestare a schemelor disfuncționale. Managerii educaționali pot acționa într-o manieră integrată și holistică, prin oferirea directă a suportului individual (ședințe de mentorat, coaching, oferire resurse) cât și prin construirea unei culturi organizaționale care să favorizeze suportul reciproc și intervenții centrate pe climatul echipei. Dezvoltarea unor mecanisme de suport între colegi cât și între manageri și colegi poate contracara efectele negative ale cognițiilor disfuncționale. Indivizii cu scheme disfuncționale au o tendință mai ridicată de a nu cere ajutorul datorită stigmatizării (Mănescu, Henderson, Paroiu și Mihai,

2023) iar cu ajutorul suportului social simptomatologia schemelor poate fi abordată într-o manieră non-intruzivă și sănătoasă.

Combinând rezultatele primelor două studii, susținem că profesorii pot concomitent primi astfel sprijinul social ilustrat prin comportamente organizaționale cetățenești de la colegi, astfel încât inclusiv schemele disfuncționale să își reducă impactul, cultivând un climat de echipă armonios și funcțional. De asemenea, intervenții mai sistematice pot produce rezultate eficiente. Couching-ul de grup în echipele de profesori poate consolida atât coeziunea și climatul pozitiv cât și un cadru sigur caracterizat de siguranță psihologică pentru a aborda direct simptomele schemelor disfuncționale. Întâlniri centrate pe sporirea stării de bine a profesorilor și facilitarea unui sentiment puternic de apartenență și camaraderie între profesori pot constitui elemente cheie în reziliența echipelor în fața solicitărilor ocupaționale.

Avansând discuția ne îndreptăm atenția spre rezultatele importante pentru stakeholderul elev și părinte. Concluziile relației non-liniare dintre numărul de prieteni, stările facilitatoare (siguranță psihologică, acceptare socială) și stările coercitive (bullying, relații negative) ne atrage atenția explicit, pentru prima dată în literatura de specialitate, asupra consecințelor negative ale unei rețele sociale numeroase în cazul adolescenților. Profesorii, părinții și consilierii adolescenților se pot centra pe modelarea unei mentalități în care adolescenții favorizează relațiilor de prietenie autentice și care aduc plus valoare, în defavoarea creșterii exponențiale a grupului de prieteni, aspect care apare în adolescență (Elmore și Huebner, 2010). Complementar, studiul numărul trei a surprins relațiilor pozitive între suportul social și acceptarea socială, pe de-o parte, și auto-eficacitatea academică, precum și asocierea pozitivă dintre siguranța psihologică și starea de bine, pe de altă parte. Adolescenții au nevoie de un climat de sprijin creat în sălile de clasă pentru a promova starea de bine și adaptarea academică. În contextul în care există un climat de sprijin între profesori

bazat pe într-ajutorare, tinerii prin învățare socială (Bandura și Hall, 2018) pot emula aceste dinamici în propria clasă. În această manieră adulții profesori pot modela comportamentele tinerilor prin modul în care își desfășoară activitatea la școală. Prin urmare, modul în care profesorii și echipa de management a școlii cultivă un climat organizațional suportiv va influența indirect dinamica relațiilor dintre elevi în clasă.

Aceste eforturi pot fi întărite prin concluziile regăsite în studiul cu numărul patru. Starea de bine a elevilor poate fi consolidată de implicarea eficientă a părinților în viața școlară. Eforturi anterioare au subliniat nevoia implicării duale a părinților atât în școala cât și acasă (Jeynes, 2018) pentru a crește eficiența educației, însă oferim o perspectivă mai aprofundată și dinamică prin clarificarea rolului esențial al elevului în interacțiunea cu părintele. În diadele părinte-elevi implicarea elevului s-a dovedit singurul factor mediator semnificativ între încrederea în școală și satisfacția cu școala pentru cei doi stakeholderi importanți. Acest efect doar al partenerului ne evidențiază centralitatea elevului și importanța acestuia în actul educațional. Managerii educaționali și administratorii școlilor pot implementa platforme sau comunități de învățare care să opereze atât cu părinții cât și cu elevii, pentru a încuraja efectul de interacțiune. De asemenea, elementul principal pentru implicare este încrederea, cum evidențiază și studii anterioare (Houri, Thayer și Cook, 2019; Goodall și Montgomery, 2014) astfel încât personalul școlii are nevoie să inițieze și să consolideze comunicarea cu părinții pentru a facilita încrederea părinților și a elevilor în școală. Cu ajutorul programelor în care feedback-ul familiei poate influența natura intervențiilor, încrederea familiei poate fi stimulată, asigurând contextul pentru apariția încrederii. Adicional, intervențiile pot integra diferențele de gen, astfel încât să se faciliteze activ implicarea elevilor băieți pentru a crește satisfacția acestora față de școală. Pe fondul acestor

intervenții implicarea elevilor poate influența dinamica în clasă, favorizând coeziunea și stările pozitive la nivel de grup.

În concluzie oferim varietate prin concluziile studiilor noastre ca fundament pentru creionarea politicilor educaționale centrate pe stimularea stării de bine în școală. Starea de bine trebuie înțeleasă ca fiind influențată de factori multipli aflați pe mai multe niveluri, iar intervențiile propuse aici constituie o piesă importantă de puzzle în viața educațională. Efectele și rezultatele practice obținute prin intervențiile propuse pot aduce plus valoare școlii influențând alte variabile. Complementar, punctăm nevoia ca aceste concluzii să fie replicate în alte contexte educaționale pentru a putea testa robustețea efectelor surprinse, însă demersurile noastre nuanțează concluzii valoroase, direcții noi de cercetare și posibilități viitoare de explorare a dinamicii din școlile românești.

4.4. Limite

Această lucrare, dincolo de contribuțiile valoroase pe care le ilustrează, prezintă și o serie de limitări care ar trebui tratate corespunzător în momentul în care explicăm rezultatele. În secțiunea aceasta vom descrie alături de limite și direcțiile viitoare de cercetare care pot consolida rezultatele noastre cât și aprofunda demersul empiric care are în centrul său viața educațională.

4.4.1. Limite Design-ului de Cercetare

În primul rând, punctăm faptul că toate studiile noastre sunt elaborate conform unui design transversal, ceea ce reduce posibilitatea surprinderii efectelor de tip cauză-efect. Datele noastre au fost colectate și analizate conform acestui tip de design ceea ce sporește șansele apariției "Common Method Bias". Totuși, eroarea metodei comune este mai puțin

probabil să conducă la supraestimarea efectelor de interacțiune (Siemsen și colab., 2010), ceea ce ne oferă încredere că efectele de interacțiune raportate nu au fost semnificativ distorsionate. În primul studiu am încercat să reducem efectele ”Common Method Bias” prin utilizarea unei scale numerice, astfel încât volumul de muncă a fost măsurat cu numărul de ore petrecute la școală. Studii viitoare ar putea explora aspect longitudinale bazate pe date colectate din surse multiple. Analize superioare pot fi implementate cu eșantioane diferite, întocmai pentru a explora mai izolat efectul de interacțiune. De exemplu, un fenomen care ar putea fi studiat îl reprezintă modul în care schemele disfuncționale ale profesorilor influențează siguranța psihologică percepută de către elevi și părinți într-un contextul unui anumit tip de leadership exercitat de directori, de exemplu leadership distributiv (Tucaliuc și colab., 2024). Un element care ar aduce plus valoare ar fi investigarea longitudinală, pentru a explora exact cum aceste scheme disfuncționale interacționează în timp. Deși design-urile experimentale în context educațional pot secționa realitatea pierzând din validitatea ecologică, recomandăm design-uri cvasi-experimentale în care se proiectează intervenții bazate pe stimularea suportului social în anumite grupuri de profesori care prezintă vulnerabilități. Efectele acestora pot fi explorate și intercalate cu alte variabile importante pentru microcosmosul școlar.

4.4.2. Limite Datorate Scalelor Folosite

În cadrul primului studiu am utilizat pentru măsurarea performanței o scală auto-raportată. Cercetările au evidențiat că auto-raportarea este mai puțin obiectivă în comparație cu evaluarea supervisorului, aceasta din urmă fiind mai fidelă (Heidemeier și Moser, 2009, Conway și Huffcutt, 1997). De asemenea, deși am utilizat o scală numerică pentru a evalua volumul de muncă și a reduce probabilitatea ”Common Method Bias”,

variabila a fost evaluată cu un singur item (profesorii erau întrebați câte ore petrec la școală) astfel încât nu am putut surprinde aspecte mai nuanțate sau specifice ale încărcării în muncă. În cazul rezultatelor maladaptative (stres, burnout) am folosit de asemenea un singur item pentru fiecare variabilă, existând posibilitatea ca acest aspect să afecteze validitatea măsurătorilor. În ciuda acestor dezavantaje, cele două măsurători pentru stres și burnout au fost anterior validate ca fiind potrivite pentru aplicare. În studiul numărul doi am folosit ca indicator al relațiilor de prietenie numărul de prieteni raportat de către elevi, însă această scală de asemenea nu oferă o perspectivă comprehensivă despre calitatea și autenticitatea relațiilor de prietenie din cazul adolescenților. Un element similar îl regăsim în studiul numărul trei unde am utilizat măsurători cu un singur item pentru încrederea părinților și satisfacția acestora cu școala, ceea ce a fost o limită în contextul operării cu metodologia APIM. Pentru a atenua aceste efecte am realizat analize suplimentare cu itemii corespondenți din chestionarul elevilor care corespundeau cu cele utilizate de părinți.

Utilizarea scalelor cu itemi restrânși este o modalitate de a asigura obținerea unor răspunsuri substanțiale din partea participanților (Wanous, Reichers și Hudy, 1997) iar pe fondul analizelor realizate considerăm că am atenuat posibilele efecte negative ale acestor măsurători. Studiile viitoare pot integra măsurători mai complexe pentru a captura elemente nuanțate. De exemplu performanța auto-raportată a profesorilor poate fi coroborată cu date obiective (rezultatele la evaluări și examene naționale) și cu evaluări ale directorilor. Un alt exemplu relevant aici ar fi explorarea unei modalități mai potrivite pentru a surprinde și evalua natura relațiilor de prietenie la adolescenți, folosind abordări centrate pe analiza rețelelor sociale.

4.4.2. Limite ale Eșantionării

În final, o limită pe care o prezintă studiile noastre o constituie suprareprezentarea persoanelor de gen feminin în eșantioanele folosite. Deși această eșantionare respectă modul în care genul este distribuit în contextul educațional românesc (Eurostat, 2016) poate influența modalitatea prin care unele variabile se pot manifesta la profesori, cum este cazul schemelor cognitive disfuncționale. De asemenea, datorită acestui aspect, nu putem genera concluzii definitive despre populația generală de elevi de liceu din România, în ceea ce înseamnă impactul numărului de prieteni, însă rezultate noi din literatură converg înspre un principiu similar (Telecan și colab., 2024).

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

- Abelsen, S. N., Vatne, S. H., Mikalef, P., & Choudrie, J. (2023). Digital working during the COVID–19 pandemic: how task–technology fit improves work performance and lessens feelings of loneliness. *Information Technology & People*, 36(5), 2063–2087.
- Adler, A. (2016). Teaching well-being increases academic performance: Evidence from Bhutan, Mexico, and Peru. University of Pennsylvania.
- Allen, T. D., Barnard, S., Rush, M. C., & Russell, J. E. (2000). Ratings of organizational citizenship behavior: Does the source make a difference? *Human Resource Management Review*, 10(1), 97–114.
- Argyris, C. (1978). Organization Design.
- Arora, P. G., Wheeler, L. A., Fisher, S., Restituyo, M., & Barnes-Najor, J. (2020). A longitudinal examination of peer victimization on depressive symptoms among Asian American school-aged youth. *School Mental Health*, 12(4), 732–742.
- Asaloei, S. I., Wolomasi, A. K., & Werang, B. R. (2020). Work-Related stress and performance among primary school teachers. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 9(2), 352–358.
- Bakker, A. B., Demerouti, E., & Sanz–Vergel, A. I. (2014). Burnout and work engagement: The JD–R approach. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 1(1), 389–411.

- Bakker, A. B., Hakanen, J. J., Demerouti, E., & Xanthopoulou, D. (2007). Job resources boost work engagement, particularly when job demands are high. *Journal of Educational Psychology*, 99, 274-284. doi: 10.1037/0022-0663.99.2.274
- Baldwin, M. W. (1992). Relational schemas and the processing of social information. *Psychological Bulletin*, 112(3), 461.
- Baldwin, M. W., & Meunier, J. (1999). The Cued activation of attachment relational schemas. *Social Cognition*, 17(2), 209–227.
- Bamber, M. (2006). *CBT for Occupational Stress in Health Professionals: Introducing a Schema–Focused Approach*, Routledge, London.
- Bardon, J. I. (1976). The state of the art (and science) of school psychology. *American Psychologist*, 31(11), 785.
- Bandura, A., & Hall, P. (2018). Albert bandura and social learning theory. *Learning theories for early years*, 78, 35–36.
- Barksdale, K., & Werner, J. M. (2001). Managerial ratings of in–role behaviors, organizational citizenship behaviors, and overall performance: Testing different models of their relationship. *Journal of Business Research*, 51(2), 145–155.
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497.

- Bellibaş, M. Ş., Gümüş, S., & Chen, J. (2024). The impact of distributed leadership on teacher commitment: The mediation role of teacher workload stress and teacher well-being. *British Educational Research Journal*, 50(2), 814–836.
- Bennett, R. J., & Robinson, S. L. (2000). Development of a measure of workplace deviance. *Journal of Applied Psychology*, 85(3), 349.
- Bergeron, D. M. (2007). The potential paradox of organizational citizenship behavior: Good citizens at what cost? *Academy of Management Review*, 32(4), 1078–1095.
- Biggio, G., & Cortese, C. (2013). Well-being in the workplace through interaction between individual characteristics and organizational context. *International journal of qualitative studies on health and well-being*, 8(1), 19823.
- Blau, P. (1964). *Exchange and Power in Social Life*. Wiley.
- Bogler, R., & Somech, A. (2019). Psychological capital, team resources and organizational citizenship behavior. In *Leadership and Supervision* (pp. 257–275). Routledge.
- Bolino, M. C., & Turnley, W. H. (2005). The personal costs of citizenship behavior: The relationship between individual initiative and role overload, job stress, and work-family conflict. *Journal of Applied Psychology*, 90(4), 740.
- Bolino, M. C., Klotz, A. C., Turnley, W. H., & Harvey, J. (2013). Exploring the dark side of organizational citizenship behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 34(4), 542–559.

- Bolino, M. C., Turnley, W. H., & Bloodgood, J. M. (2002). Citizenship behavior and the creation of social capital in organizations. *Academy of Management Review*, 27(4), 505–522.
- Borgelt, C. E., & Conoley, J. C. (1999). Psychology in the schools: Systems intervention case examples. *The handbook of school psychology*, 3, 1056–1076.
- Boswell, W. R., Olson-Buchanan, J. B., & LePine, M. A. (2004). The relationship between work-related stress and work outcomes: The role of felt challenge and psychological strain. *Journal of Vocational Behavior*, 64(2), 165–181.
- Bowling, N. A., & Eschleman, K. J. (2010). Employee personality as a moderator of the relationships between work stressors and counterproductive work behavior. *Journal of Occupational Health Psychology*, 15(1), 91.
- Bowling, N. A., Beehr, T. A., & Swader, W. M. (2005). Giving and receiving social support at work: The roles of personality and reciprocity. *Journal of Vocational Behavior*, 67(3), 476–489.
- Brough, P., & Pears, J. (2004). Evaluating the influence of the type of social support on job satisfaction and work related psychological well-being. *International Journal of Organisational Behaviour*, 8(2), 472–485.
- Brumariu, L. E., Diaconu-Gherasim, L. R., Kerns, K. A., & C. Lewis, N. (2020). Attachment figures in a middle childhood Romanian sample: Does parental migration for employment matter?. *Attachment & Human Development*, 22(3), 290–309.

- Brunsting, N. C., Sreckovic, M. A., & Lane, K. L. (2014). Special education teacher burnout: A synthesis of research from 1979 to 2013. *Education and treatment of children*, 37(4), 681–711.
- Brătucu, G., Tudor, A. I. M., Lită, A. V., Nichifor, E., Chițu, I. B., & Brătucu, T. O. (2022). Designing the well-being of Romanians by achieving mental health with digital methods and public health promotion. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(13), 7868.
- Bush, T., & Glover, D. (2014). School leadership models: What do we know?. *School leadership & management*, 34(5), 553–571.
- Bussu, A., & Pulina, M. (2020). Exploring young people's perceptions about secondary school: Critical issues and improvements to prevent dropout risk in disadvantaged contexts. *Improving Schools*, 23(3), 223–244.
- Card, N. A. (2010). Antipathetic relationships in child and adolescent development: A meta-analytic review and recommendations for an emerging area of study. *Developmental Psychology*, 46(2), 516.
- Carpenter, N. C., Berry, C. M., & Houston, L. (2014). A meta-analytic comparison of self-reported and other-reported organizational citizenship behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 35(4), 547–574.
- Cheah, Y. K. (2024). Loneliness and its associations with demographic, lifestyle, social and parental factors among adolescents in Timor-Leste. *Psychology, Health & Medicine*, 1–18. <https://doi.org/10.1080/13548506.2024.2326532>

- Chung, S., Lount Jr, R. B., Park, H. M., & Park, E. S. (2018). Friends with performance benefits: A meta-analysis on the relationship between friendship and group performance. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 44(1), 63–79.
- Cobb, H. C., Reeve, R. E., Shealy, C. N., Norcross, J. C., Schare, M. L., Rodolfa, E. R., ... & Allen, M. (2004). Overlap among clinical, counseling, and school psychology: Implications for the profession and Combined-Integrated training. *Journal of Clinical Psychology*, 60(9), 939–955.
- Cohen, A. (2016). Are they among us? A conceptual framework of the relationship between the dark triad personality and counterproductive work behaviors (CWBs). *Human Resource Management Review*, 26(1), 69–85.
- Cohen, J., Cohen, P., West, S. G., & Aiken, L. S. (2003). *Applied Multiple Regression/Correlation Analysis for the Behavioral Sciences*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Collins, W. A., & Steinberg, L. (2006). Adolescent Development in Interpersonal Context. In N. Eisenberg (Ed.), W. Damon, & R. Lerner (Series Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional and personality development* (6th ed., pp. 1003–1068). New York: Wiley
- Conway, J. M. (1999). Distinguishing contextual performance from task performance for managerial jobs. *Journal of Applied Psychology*, 84(1), 3–13.

- Conway, J. M., & Huffcutt, A. I. (1997). Psychometric properties of multisource performance ratings: A meta-analysis of subordinate, supervisor, peer, and self-ratings. *Human Performance*, 10(4), 331–360.
- Cook, W. L., & Kenny, D. A. (2005). The actor–partner interdependence model: A model of bidirectional effects in developmental studies. *International Journal of Behavioral Development*, 29(2), 101–109.
- Coutts, J. J., Hayes, A. F., & Jiang, T. (2019). Easy statistical mediation analysis with distinguishable dyadic data. *Journal of Communication*, 69(6), 612–649.
- Cretu, D. M., & Grosseck, G. (2025). A Bibliometric Analysis of Romanian Educational Research in Web of Science: Trends, Challenges, and Opportunities for Global Integration. *Education Sciences*, 15(3), 358.
- Cripps, K., & Zyromski, B. (2009). Adolescents’ psychological well-being and perceived parental involvement: Implications for parental involvement in middle schools. *RMLE Online*, 33(4), 1–13.
- Cristache, N., Florea, N. V., Năstase, M., Croitoru, G., Fortea, C., & Tureatca, M. V. (2025). THE INFLUENCE OF POLITICAL, SOCIAL AND ECONOMIC FACTORS ON THE ACCEPTANCE OF TECHNOLOGY IN THE WORKPLACE IN THE CONTEXT OF INDUSTRIAL REVOLUTION 4.0. *Amfiteatru Economic*, 27(68), 76–92.
- Cuadros, O., & Berger, C. (2016). The protective role of friendship quality on the wellbeing of adolescents victimized by peers. *Journal of Youth and Adolescence*, 45(9), 1877–1888.

- Curseu, P. L., Codoban, I. A., Sava, R. N., and Sima, C. (2000) Adaptarea si validarea preliminară a Chestionarului Schemelor Cognitive (The preliminary adaptation and validation of Young Schema Questionnaire for Romanian population). *Cognition, Brain, Behavior*, IV, 2–3, 245 – 269
- Curșeu, P. L., Schruijer, S. G., & Fodor, O. C. (2017). Minority dissent and social acceptance in collaborative learning groups. *Frontiers in Psychology*, 8, 458.
- da Costa, C. G., Zhou, Q., & Ferreira, A. I. (2018). The impact of anger on creative process engagement: The role of social contexts. *Journal of Organizational Behavior*, 39(4), 495–506.
- De Jong, J. P., Curșeu, P. L., & Leenders, R. T. A. (2014). When do bad apples not spoil the barrel? Negative relationships in teams, team performance, and buffering mechanisms. *Journal of Applied Psychology*, 99(3), 514–522.
- Demerouti, E., Mostert, K., & Bakker, A. B. (2010). Burnout and work engagement: A thorough investigation of the independency of both constructs. *Journal of Occupational Health Psychology*, 15(3), 209–222.
- DiStefano, C., Zhu, M., & Mindrila, D. (2009). Understanding and using factor scores: Considerations for the applied researcher. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 14(1), 20.
- DiStefano, C., Zhu, M., & Mindrila, D. (2019). Understanding and using factor scores: Considerations for the applied researcher. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 14(1), 20.

- Dolan, E. D., Mohr, D., Lempa, M., Joos, S., Fihn, S. D., Nelson, K. M., & Helfrich, C. D. (2015). Using a single item to measure burnout in primary care staff: A psychometric evaluation. *Journal of General Internal Medicine*, 30(5), 582–587.
- Dunlop, P. D., & Lee, K. (2003). Workplace deviance, organizational citizenship behavior, and business unit performance: the bad apples do spoil the whole barrel. *Journal of Organizational Behavior*, 25(1), 67–80.
- Eatough, E. M., Chang, C. H., Miloslavic, S. A., & Johnson, R. E. (2011). Relationships of role stressors with organizational citizenship behavior: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 96(3), 619.
- Edmondson, A. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative Science Quarterly*, 44(2), 350–383.
- Edmondson, A. C. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative Science Quarterly*, 44(2), 350–383.
- Edmondson, A. C., & Lei, Z. (2014). Psychological Safety: the history, renaissance, and future of an interpersonal construct. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 1(1), 23–43.
- Edmondson, A. C., Dillon, J. R., & Roloff, K. S. (2007). Three perspectives on team learning. *The Academy of Management Annals*, 1(1), 269–314.
- Eisenberg, M. E., Neumark-Sztainer, D., & Perry, C. L. (2003). Peer harassment, school connectedness, and academic achievement. *Journal of School Health*, 73, 311–316.

- Elo, A. L., Leppänen, A., & Jahkola, A. (2003). Validity of a single-item measure of stress symptoms. *Scandinavian Journal of Work, Environment & Health*, 29(6), 444–451.
- Eurostat. (2016). Eurostat: Women teachers largely over-represented in primary education in the EU. Retrieved 14 March 2021, from
- Fagan, T. K. (1992). Compulsory schooling, child study, clinical psychology, and special education: Origins of school psychology. *American Psychologist*, 47(2), 236.
- Fox, S., & Spector, P. E. (1999). A model of work frustration–aggression. *Journal of Organizational Behavior*, 20(6), 915–931.
- Freeman, R. E. (2005), *Strategic Management: A Stakeholder Approach*. New York, Cambridge University Press.
- Freiberg, H. J. (1998). Measuring school climate: Let me count the ways. *Educational Leadership*, 56(1), 22–26.
- French, K. A., Dumani, S., Allen, T. D., & Shockley, K. M. (2018). A meta-analysis of work–family conflict and social support. *Psychological Bulletin*, 144(3), 284.
- García del Castillo-López, Á. (2025). An integrative proposal in addiction and health behaviors psychosocial research: overview of new trends and future orientations. *Frontiers in Psychology*, 16, 1565681.

- Giberson, T. R. (2015). Industrial–organizational psychology and the practice of performance improvement. *Performance Improvement Quarterly*, 28(2), 7–26.
- Goodall, J., & Montgomery, C. (2014). Parental involvement to parental engagement: A continuum. *Educational Review*, 66(4), 399–410.
- Gouldner, A. W. (1960). The norm of reciprocity: A preliminary statement. *American Sociological Review*, 25(2), 161–178.
- Govorova, E., Benítez, I., & Muñiz, J. (2020). How schools affect student well-being: A cross-cultural approach in 35 OECD countries. *Frontiers in psychology*, 11, 431.
- Grant, A. M. (2007). Relational job design and the motivation to make a prosocial difference. *Academy of Management Review*, 32(2), 393–417.
- Grant, A. M., & Hofmann, D. A. (2011). Role expansion as a persuasion process: The interpersonal influence dynamics of role redefinition. *Organizational Psychology Review*, 1(1), 9–31.
- Grant, A. M., & Schwartz, B. (2011). Too much of a good thing: The challenge and opportunity of the inverted U. *Perspectives on Psychological Science*, 6(1), 61–76.
- Grigoriu, M. C., Țurcanu, C., Constantin, C. P., Tecău, A. S., & Tescașiu, B. (2025). The Impact of EU-Funded Educational Programs on the Socio-Economic Development of Romanian Students: A Multidimensional Analysis. *Sustainability*, 17(5), 2057.

- Göktürk, Ş. (2011). Assessment of the quality of an organizational citizenship behavior instrument. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(3), 335–349.
- Haider, S., De-Pablos-Heredero, C., & De-Pablos-Heredero, M. (2021). The paradox of citizenship cost: Examining a longitudinal indirect effect of altruistic citizenship behavior on work–family conflict through coworker support. *Frontiers in Psychology*, 12, 661715.
- Halbesleben, J. R. B., & Bowler, W. M. (2005). Organizational citizenship behaviors and burnout. In *Handbook of Organizational Citizenship Behavior: A Review of “Good Soldier” Activity in Organizations* (pp. 399–414). Nova Science Publishers Inc.
- Hambrick, D. C. (2007). Upper echelons theory: An update. *Academy of Management Review*, 32(2), 334–343.
- Hambrick, D. C., & Mason, P. A. (1984). Upper echelons: The organization as a reflection of its top managers. *Academy of Management Review*, 9(2), 193–206.
- Hammonds, H. L. (2022). THE ROLE OF STUDENT VOICE IN A QUALITATIVE STUDY ON EARLY COLLEGE HIGH SCHOOL PRINCIPALS. *Journal of Ethical Educational Leadership*, 5(2), 1–18.
- Harter, J. K., Schmidt, F. L., & Hayes, T. L. (2002). Business-unit-level relationship between employee satisfaction, employee engagement, and business outcomes: a meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 87(2), 268.

- Hayes, A. F., & Cai, L. (2007). Using heteroskedasticity-consistent standard error estimators in OLS regression: An introduction and software implementation. *Behavior Research Methods*, 39(4), 709–722.
- Hayes, A. F., & Cai, L. (2007). Using heteroskedasticity-consistent standard error estimators in OLS regression: An introduction and software implementation. *Behavior Research Methods*, 39(4), 709–722.
- Hayes, A. F., & Coutts, J. J. (2020). Use omega rather than Cronbach's alpha for estimating reliability. But.... *Communication Methods and Measures*, 14(1), 1–24.
- Hayes, A. F., & Preacher, K. J. (2010). Quantifying and testing indirect effects in simple mediation models when the constituent paths are nonlinear. *Multivariate Behavioral Research*, 45(4), 627–660.
- Hayes, A. F., & Preacher, K. J. (2010). Quantifying and testing indirect effects in simple mediation models when the constituent paths are nonlinear. *Multivariate Behavioral Research*, 45(4), 627–660.
- Hayes, A. F., & Preacher, K. J. (2010). Quantifying and testing indirect effects in simple mediation models when the constituent paths are nonlinear. *Multivariate Behavioral Research*, 45(4), 627–660.
- Heidemeier, H., & Moser, K. (2009). Self–other agreement in job performance ratings: A meta-analytic test of a process model. *Journal of Applied Psychology*, 94(2), 353.
- Heider, F., 1958. *The Psychology of Interpersonal Relations*. New York: Wiley.

- Heidmets, M., & Liik, K. (2014). School principals' leadership style and teachers' subjective well-being at school. *Problems of Education in the 21st Century*, 62, 40.
- Hernández-Torrano, D., & Ho, Y. S. (2021). A bibliometric analysis of publications in the web of science category of educational psychology in the last two decades. *Psicología Educativa. Revista de los Psicólogos de la Educación*, 27(2), 101–113.
- Hershcovis, M. S., Turner, N., Barling, J., Arnold, K. A., Dupré, K. E., Inness, M., ... & Sivanathan, N. (2007). Predicting workplace aggression: a meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 92(1), 228.
- Hertog, K. (2024). Integrating mental health and psychosocial support (MHPSS) and peacebuilding: A critical and constructive perspective from the integrated field of psychosocial peacebuilding. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*.
- Hobfoll, S. (1989). Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist*, 44(3), 513–524.
- Hobfoll, S. E. (1989). Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist*, 44(3), 513.
- Hodges, E. V., Boivin, M., Vitaro, F., & Bukowski, W. M. (1999). The power of friendship: protection against an escalating cycle of peer victimization. *Developmental Psychology*, 35(1), 94.

- Hodgkinson, G. P., & Healey, M. P. (2008). Cognition in organizations. *Annual Review of Psychology*, 59, 387–417.
- Hoeppner, B. B., Kelly, J. F., Urbanoski, K. A., & Slaymaker, V. (2011). Comparative utility of a single-item versus multiple-item measure of self-efficacy in predicting relapse among young adults. *Journal of Substance Abuse Treatment*, 41(3), 305–312.
- Hoffman, B. J., Blair, C. A., Meriac, J. P., & Woehr, D. J. (2007). Expanding the criterion domain? A quantitative review of the OCB literature. *Journal of Applied Psychology*, 92(2), 555.
- Houri, A. K., Thayer, A. J., & Cook, C. R. (2019). Targeting parent trust to enhance engagement in a school–home communication system: A double-blind experiment of a parental wise feedback intervention. *School Psychology*, 34(4), 421.
- Huber, S. G., & Muijs, D. (2010). School leadership effectiveness: The growing insight in the importance of school leadership for the quality and development of schools and their pupils. In *School Leadership-International Perspectives* (pp. 57–77). Springer.
- Huebner, E. S., Gilligan, T. D., & Cobb, H. (2002). Best practices in preventing and managing stress and burnout. *Best practices in school psychology IV*, 173, 182.

- Huk, O., Terjesen, M. D., & Cherkasova, L. (2019). Predicting teacher burnout as a function of school characteristics and irrational beliefs. *Psychology in the Schools*, 56(5), 792–808.
- Ilies, R., Dimotakis, N., & De Pater, I. E. (2010). Psychological and physiological reactions to high workloads: Implications for well-being. *Personnel Psychology*, 63(2), 407–436.
- Jacob, G. A., & Arntz, A. (2013). Schema therapy for personality disorders—A review. *International Journal of Cognitive Therapy*, 6(2), 171–185.
- Jeynes, W. H. (2018). A practical model for school leaders to encourage parental involvement and parental engagement. *School Leadership & Management*, 38(2), 147–163.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1983). The socialization and achievement crisis: Are cooperative learning experiences the solution?. *Applied Social Psychology Annual*.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2005). New developments in social interdependence theory. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 131(4), 285–358.
- Joing, I., Vors, O., & Potdevin, F. (2020). The subjective well-being of students in different parts of the school premises in French middle schools. *Child Indicators Research*, 13(4), 1469–1487.
- Jolly, P. M., Kong, D. T., & Kim, K. Y. (2021). Social support at work: An integrative review. *Journal of Organizational Behavior*, 42(2), 229–251.

- Jolly, P., Kong, D. T., & Kim, K. Y. (2020). Social support at work: An integrative review. *Journal of Organizational Behavior*, 42(2), 229–251.
- Jomuad, P. D., Antiquina, L. M. M., Cericos, E. U., Bacus, J. A., Vallejo, J. H., Dionio, B. B., ... & Clarin, A. S. (2021). Teachers' workload in relation to burnout and work performance. *International journal of educational policy research and review*.
- Jones, C. S., & Nangah, Z. (2021). Higher education students: barriers to engagement; psychological alienation theory, trauma and trust: a systematic review. *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, 25(2), 62–71.
- Kahn, J. H., Schneider, K. T., Jenkins-Henkelman, T. M., & Moyle, L. L. (2006). Emotional social support and job burnout among high-school teachers: is it all due to dispositional affectivity? *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 27(6), 793–807.
- Karasek, R. A. & Karasek, S. S. (1982). Coworker and supervisor support as moderators of associations between task characteristics and mental strain. *Journal of Organizational Behavior*, 3, 181–200.
- Karasek, R. A. (1979). Job demands, decision latitude, and mental strain: Implications for job redesign. *Administrative Science Quarterly*, 24, 285–308.
- Katz, D., & Kahn, R. L. (1978). Organizations and the system concept. *Classics of organization theory*, 80(480), 27.

- Kaya, M., & Erdem, C. (2021). Students' well-being and academic achievement: A meta-analysis study. *Child Indicators Research*, 14(5), 1743–1767.
- Kearney, C. A., & Childs, J. (2023). Translating sophisticated data analytic strategies regarding school attendance and absenteeism into targeted educational policy. *Improving Schools*, 26(1), 5–22.
- Kenny, D. A. (1996). Models of nonindependence in dyadic research. *Journal of Social and Personal Relationships*, 13, 279–294.
- Khalid, J., Weng, Q. D., Luqman, A., Rasheed, M. I., & Hina, M. (2022). After-hours work-related technology use and individuals' deviance: the role of other-initiated versus self-initiated interruptions. *Information Technology & People*, 35(7), 1955–1979.
- Kidwell, R. E., & Kochanowski, S. M. (2005). The Morality of Employee Theft: Teaching about Ethics and Deviant Behavior in the Workplace. *Journal of Management Education*, 29(1), 135–152.
- Kitts, J. A., & Leal, D. F. (2021). What is (n't) a friend? Dimensions of the friendship concept among adolescents. *Social Networks*, 66, 161–170.
- Knight, C., Patterson, M., & Dawson, J. (2017). Building work engagement: A systematic review and meta-analysis investigating the effectiveness of work engagement interventions. *Journal of Organizational Behavior*, 38(6), 792–812.
- Koch, E. J. (2002). Relational schemas, Self-Esteem, and the processing of social stimuli. *Self and Identity*, 1(3), 271–279.

- Konovsky, M. A., & Pugh, S. D. (1994). Citizenship behavior and social exchange. *Academy of Management Journal*, 37(3), 656–669.
- Koopman, J., Lanaj, K., & Scott, B. A. (2016). Integrating the bright and dark sides of OCB: A daily investigation of the benefits and costs of helping others. *Academy of Management Journal*, 59(2), 414–435.
- Kretschmer, D., Leszczensky, L., & Pink, S. (2018). Selection and influence processes in academic achievement—More pronounced for girls? *Social Networks*, 52, 251–260.
- Kumschick, I. R., Torchetti, L., Gasser, L., & Tettenborn, A. (2023). How controllable versus uncontrollable cognitions affect emotion processing during classroom disruptions: A video study with preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 135, 104317.
- Labianca, G., & Brass, D. J. (2006). Exploring the social ledger: Negative relationships and negative asymmetry in social networks in organizations. *Academy of Management Review*, 31(3), 596–614.
- Lai, H. M., Hsieh, P. J., Uden, L., & Yang, C. H. (2021). A multilevel investigation of factors influencing university students' behavioral engagement in flipped classrooms. *Computers & Education*, 175, 104318.
- Larson, H. J., Clarke, R. M., Jarrett, C., Eckersberger, E., Levine, Z., Schulz, W. S., & Paterson, P. (2018). Measuring trust in vaccination: A systematic review. *Human vaccines & immunotherapeutics*, 14(7), 1599–1609.

- Laursen, B., & Hartup, W. W. (2002). The origins of reciprocity and social exchange in friendships. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2002(95), 27–40.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer.
- Lee, K., & Allen, N. J. (2002). Organizational citizenship behavior and workplace deviance: The role of affect and cognitions. *Journal of Applied Psychology*, 87(1), 131–142.
- Lei, H., Cui, Y., & Zhou, W. (2018). Relationships between student engagement and academic achievement: A meta-analysis. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 46(3), 517–528.
- LePine, J. A., Erez, A., & Johnson, D. E. (2002). The nature and dimensionality of organizational citizenship behavior: A critical review and meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 87(1), 52.
- LePine, J. A., Podsakoff, N. P., & LePine, M. A. (2005). A meta-analytic test of the challenge stressor–hindrance stressor framework: An explanation for inconsistent relationships among stressors and performance. *Academy of Management Journal*, 48(5), 764–775.
- Levine, E. L. (2010). Emotion and power (as social influence): Their impact on organizational citizenship and counterproductive individual and organizational behavior. *Human Resource Management Review*, 20(1), 4–17.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of social issues*, 2(4), 34–46.

- Lewis, A. D., Huebner, E. S., Malone, P. S., & Valois, R. F. (2011). Life satisfaction and student engagement in adolescents. *Journal of youth and adolescence*, 40, 249–262.
- Lewis, S., Gambles, R., & Rapoport, R. (2007). The constraints of a ‘work–life balance’ approach: An international perspective. *The International Journal of Human Resource Management*, 18(3), 360–373.
- Lindell, M. K. & Brandt, C. J. (2000). Climate quality and climate consensus as mediators of the relationship between organizational antecedents and outcomes. *Journal of Applied Psychology*, 85(3) 331–348.
- Lindner, H., Kirkby, R., Wertheim, E., & Birch, P. (1999). A brief Assessment of Irrational Thinking: The Shortened General Attitude and Belief Scale; *Cognitive Therapy and Research*, 23(6), 651–663
- Liu, X., Qian, W., Liang, P., Xie, T., & Wang, J. (2022). The relationship between peer victimization and social anxiety among adolescents: A moderated mediation model with cognitive flexibility and affect intensity. *Psychology, Health & Medicine*, 27(3), 663–675.
<https://doi.org/10.1080/13548506.2021.1971729>
- Lunenburg, F. C. (2010). Schools as open systems. *Schooling*, 1(1), 1–5.
- Lyons, B. J., & Scott, B. A. (2012). Integrating social exchange and affective explanations for the receipt of help and harm: A social network approach. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 117(1), 66–79.

- MacNeil, A. J., Prater, D. L., & Busch, S. (2009). The effects of school culture and climate on student achievement. *International Journal of leadership in Education*, 12(1), 73–84.
- Maier, G. W., & Brunstein, J. C. (2001). The role of personal work goals in newcomers' job satisfaction and organizational commitment: A longitudinal analysis. *Journal of Applied Psychology*, 86(5), 1034.
- Manescu, E. A., Henderson, C., Paroiu, C. R., & Mihai, A. (2023). Mental health related stigma in Romania: Systematic review and narrative synthesis. *BMC psychiatry*, 23(1), 662.
- Maricuțoiu, L. P., Pap, Z., Ștefancu, E., Mladenovici, V., Valache, D. G., Popescu, B. D., ... & Vîrgă, D. (2023). Is teachers' well-being associated with students' school experience? A meta-analysis of cross-sectional evidence. *Educational Psychology Review*, 35(1), 1.
- Marquez, J. (2024). Gender differences in school effects on adolescent life satisfaction: exploring cross-national variation. In *Child & Youth Care Forum* 53, 389–409
- Maxwell, S., Reynolds, K. J., Lee, E., Subasic, E., & Bromhead, D. (2017). The impact of school climate and school identification on academic achievement: Multilevel modeling with student and teacher data. *Frontiers in psychology*, 8, 2069.

- McCallum, F. (2021). Teacher and staff wellbeing: Understanding the experiences of school staff. In *The Palgrave handbook of positive education* (pp. 715–740). Cham: Springer International Publishing.
- McEvoy, A., & Welker, R. (2000). Antisocial behavior, academic failure, and school climate: A critical review. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8(3), 130–140.
- McInerney, D. M. (2005). Educational psychology—Theory, research, and teaching: A 25-year retrospective. *Educational psychology*, 25(6), 585–599.
- Michalska da Rocha, B., Rhodes, S., Vasilopoulou, E., & Hutton, P. (2018). Loneliness in psychosis: a meta-analytical review. *Schizophrenia bulletin*, 44(1), 114–125.
- Mielityinen, L., Ellonen, N., Ikonen, R., & Paavilainen, E. (2023). Examining adolescent maltreatment and connections to school engagement. *Improving Schools*, 26(1), 23–38.
- Miller, S., Connolly, P., & Maguire, L. K. (2013). Wellbeing, academic buoyancy and educational achievement in primary school students. *International Journal of Educational Research*, 62, 239–248.
- Mullins, M., & Olson-Buchanan, J. (2023). Moving boundaries on what I-O has been, and what I-O can be: The United Nations Sustainable Development Goals as an organizing framework. *Industrial and Organizational Psychology*, 16, 479–494.

- Munc, A., Eschleman, K., & Donnelly, J. (2017). The importance of provision and utilization of supervisor support. *Stress and Health*, 33(4), 348–357.
- Muntean, A. F., Curșeu, P. L., & Tucaliuc, M. (2022). A social support and resource drain exploration of the bright and dark sides of teachers' organizational citizenship behaviors. *Education Sciences*, 12(12), 895.
- Munthe, E., & Westergård, E. (2023). Parents', teachers', and students' roles in parent-teacher conferences; a systematic review and meta-synthesis. *Teaching and Teacher Education*, 136, 104355.
- Mäkelä, T., Sikström, P., Jääskelä, P., Korkala, S., Kotkajuuri, J., Kaski, S., & Taalas, P. (2022). Factors constraining teachers' wellbeing and agency in a Finnish university: Lessons from the COVID-19 pandemic. *Education Sciences*, 12(10), 722.
- National Association of School Psychologists (2020). The Professional Standards of the National Association of School Psychologists. Retrieved February 17, 2025, from <https://www.nasps.org/>.
- Nationen, V. (2015). Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development: A/Res/70/1. United Nations, Division for Sustainable Development.
- Nenov-Matt, T., Barton, B. B., Dewald-Kaufmann, J., Goerigk, S., Rek, S., Zentz, K., ... & Reinhard, M. A. (2020). Loneliness, social isolation and their difference: a cross-diagnostic study in persistent depressive disorder and borderline personality disorder. *Frontiers in Psychiatry*, 11, 608476.

- Newcomb, A. F., & Bagwell, C. L. (1995). Children's friendship relations: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 117(2), 306.
- Newman, A., Donohue, R., & Eva, N. (2017). Psychological safety: A systematic review of the literature. *Human Resource Management Review*, 27(3), 521–535.
- Ng, T. W., & Sorensen, K. L. (2008). Toward a further understanding of the relationships between perceptions of support and work attitudes: A meta-analysis. *Group & Organization Management*, 33(3), 243–268.
- Nguni, S., Slegers, P., & Denessen, E. (2006). Transformational and transactional leadership effects on teachers' job satisfaction, organizational commitment, and organizational citizenship behavior in primary schools: The Tanzanian case. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 145–177.
- Nord, W. R. (1980). Toward an organizational psychology for organizational psychology. *Prof. Psychol. Res. Pract.* 11, 531–542. doi: 10.1037/0735-7028.11.3.531
- Norlin, J. M. (2009). *Human behavior and the social environment: Social systems theory*. Upper Saddle River, NJ: Allyn & Bacon.
- Norozi, S. A. (2023). The Nexus of Holistic Wellbeing and School Education: A Literature-Informed Theoretical Framework. *Societies*, 13(5), 113.
- Shuck, B., & Wollard, K. (2010). Employee engagement and HRD: A seminal review of the foundations. *Human resource development review*, 9(1), 89–110.

- Oberfield, Z. W. (2020). Parent engagement and satisfaction in public charter and district schools. *American Educational Research Journal*, 57(3), 1083–1124.
- OECD. (2022). Who cares about using education research in policy and practice? Strengthening research engagement. OECD Publishing.
- Oh, I. S., & Berry, C. M. (2009). The five-factor model of personality and managerial performance: Validity gains through the use of 360-degree performance ratings. *Journal of Applied Psychology*, 94(6), 1498.
- Olweus, D. (1993). School bullying, “bullying”, in schools: facts and interventions. Research Center for Health Promotion, University of Bergen, Norway , 2 , 1–23.
- Oplatka, I. (2006). Going beyond role expectations: Toward an understanding of the determinants and components of teacher organizational citizenship behavior. *Educational Administration Quarterly*, 42(3), 385–423.
- Organ, D. W. (2018). Organizational citizenship behavior: Recent trends and developments. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 80(1), 295–306.
- Pearsall, M. J., & Ellis, A. P. J. (2011). Thick as thieves: The effects of ethical orientation and psychological safety on unethical team behavior. *Journal of Applied Psychology*, 96(2), 401–411.
- Pierce, J. R., & Aguinis, H. (2013). The too-much-of-a-good-thing effect in management. *Journal of Management*, 39(2), 313–338.

- Pierce, J. R., & Aguinis, H. (2013). The too-much-of-a-good-thing effect in management. *Journal of Management*, 39(2), 313–338.
- Pluut, H., & Curșeu, P. L. (2013). Perceptions of intragroup conflict: The effect of coping strategies on conflict transformation and escalation. *Group Processes & Intergroup Relations*, 16(4), 412–425.
- Podsakoff, N. P., Whiting, S. W., Podsakoff, P. M., & Blume, B. D. (2009). Individual-and organizational-level consequences of organizational citizenship behaviors: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 94(1), 122.
- Pondy, L. R. (1992). Reflections on organizational conflict. *Journal of Organizational Behavior*, 257–261.
- Ragins, B. R., & Verbos, A. K. (2017). Positive relationships in action: Relational mentoring and mentoring schemas in the workplace. In *Exploring positive relationships at work* (pp. 91–116). Psychology Press.
- Rajendran, V. & Banik, A. (2024). A STUDY ON ORGANIZATIONAL PSYCHOLOGY IN EDUCATIONAL SECTOR.
- Reinke, W. M., Herman, K. C., Stormont, M., & Ghasemi, F. (2025). Teacher Stress, Coping, Burnout, and Plans to Leave the Field: A Post-Pandemic Survey. *School Mental Health*, 1–13.
- Reynolds, W. M., & Miller, G. E. (2013). Educational psychology: Contemporary perspectives. *Handbook of psychology, educational psychology*, 7, 1–22.

- Rezvani Nejad, K. S., Mirpour, Z. S., Azizi, A., Sheikholeslami, F., & Rahmati, F. (2021). The relationship between communication skills and early maladaptive schemas in university students. *Journal of Fundamentals of Mental Health*.
- Richards, M. H., I. B. Gitelson, A. C. Peterson, and A. L. Hurtig. 1991. "Adolescent Personality in Girls and Boys: The Role of Mothers and Fathers." *Psychology of Women Quarterly* 15 (1): 65–81. doi:10.1111/j.1471-6402.1991.tb00478.x
- Rizzo, J. R., House, R. J., & Lirtzman, S. I. (1970). Role conflict and ambiguity in complex organizations. *Administrative Science Quarterly*, 15(2), 150–163.
- Rockwood, N. J., & Hayes, A. F. (2017, May). MLmed: An SPSS macro for multilevel mediation and conditional process analysis. In Poster presented at the annual meeting of the Association of Psychological Science (APS), Boston, MA.
- Roediger III, H. L. (2013). Applying cognitive psychology to education: Translational educational science. *Psychological Science in the Public Interest*, 14(1), 1–3.
- Romero, L. S. (2015). Trust, behavior, and high school outcomes. *Journal of Educational Administration*, Vol. 53, No. 2, pp. 215–236.
- România Educată (2021, July 14) Viziune si strategii pentru 2018–2030, p. 8
- Roorda, D. L., Jak, S., Zee, M., Oort, F. J., & Koomen, H. M. (2017). Affective teacher–student relationships and students' engagement and achievement: A meta-analytic update and test of the mediating role of engagement. *School Psychology Review*, 46(3), 239–261.

- Roorda, D. L., Koomen, H. M., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher–student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493–529.
- Rosenfield, S., & Gravois, T. A. (1999). Working with teams in the school. *The handbook of school psychology*, 3, 1025–1040.
- Roseth, C. J., Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2008). Promoting early adolescents' achievement and peer relationships: The effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures. *Psychological Bulletin*, 134(2), 223.
- Rousseau, V., & Aubé, C. (2010). Team self-managing behaviors and team effectiveness: The moderating effect of task routineness. *Group & Organization Management*, 35(6), 751–781.
- Rumelhart, DE (1984) Schemata and the cognitive system, in RS Wyer, Jr and TK Srull (Eds.), *Handbook of social cognition*, Vol. 1, pp. 161–188. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Rusbult C., E., Agnew, C. R. & Arriaga, X. B. (2011). The investment model of commitment processes. *Handbook of Theories of Social Psychology*, 4(6), 218–231.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68.

- Sakurai, K., & Jex, S. M. (2012). Coworker incivility and incivility targets' work effort and counterproductive work behavior: The moderating role of supervisor social support. *Journal of Occupational Health Psychology*, 17, 150–161.
- Sarason, S.B. The culture of the school and the problem of change. Boston:Allyn and Bacon, 1971.
- Schacter, H. L., Lessard, L. M., Kiperman, S., Bakth, F., Ehrhardt, A., & Uganski, J. (2021). Can friendships protect against the health consequences of peer victimization in adolescence? A systematic review. *School Mental Health*, 13(3), 578–601.
- Schein, E. H. (1996). Culture: The missing concept in organization studies. *Administrative science quarterly*, 229–240.
- Schwartz-Mette, R. A., Shankman, J., Dueweke, A. R., Borowski, S., & Rose, A. J. (2020). Relations of friendship experiences with depressive symptoms and loneliness in childhood and adolescence: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 146(8), 664–700.
- Secchi, D., & Cowley, S. J. (2018). Modeling organisational cognition: The case of impact factor. *Journal of Artificial Societies and Social Simulation*, 21(1).
- Secchi, D., & Cowley, S. J. (2021). Cognition in organisations: What it is and how it works. *European Management Review*, 18(2), 79–92.
- Sherman, N. (1987). Aristotle on friendship and the shared life. *Philosophy and Phenomenological Research*, 47(4), 589–613.

- Siemsen, E., Roth, A., & Oliveira, P. (2010). Common method bias in regression models with linear, quadratic, and interaction effects. *Organizational Research Methods*, 13(3), 456–476.
- Siemsen, E., Roth, A., & Oliveira, P. (2010). Common method bias in regression models with linear, quadratic, and interaction effects. *Organizational Research Methods*, 13(3), 456–476.
- Simons-Morton, B., & Chen, R. (2009). Peer and parent influences on school engagement among early adolescents. *Youth & society*, 41(1), 3–25.
- Simonsohn, U. (2018). Two lines: A valid alternative to the invalid testing of U-shaped relationships with quadratic regressions. *Advances in Methods and Practices in Psychological Science*, 1(4), 538–555.
- Simovska, V. (2016). Wellbeing in schools: A new transformative or tyrannical educational concept? Professor Inaugural Lecture, Danish School of Education, Aarhus University.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2020). Teacher burnout: relations between dimensions of burnout, perceived school context, job satisfaction and motivation for teaching. A longitudinal study. *Teachers and Teaching*, 26(7-8), 602–616.
- Sliwka, A., & Istance, D. (2006). Parental and stakeholder ‘voice’ in schools and systems. *European Journal of Education*, 41(1), 29–43.

- Somech, A., & Bogler, R. (2019). The pressure to go above and beyond the call of duty: Understanding the phenomenon of citizenship pressure among teachers. *Teaching and Teacher Education*, 83, 178–187.
- Somech, A., & Ohayon, B. E. (2020). The trickle-down effect of OCB in schools: the link between leader OCB and team OCB. *Journal of Educational Administration*, 58(6), 629–643
- Spector, P. E., & Fox, S. (2002). An emotion-centered model of voluntary work behavior. *Human Resource Management Review*, 12(2), 269–292.
- Spector, P. E., Bauer, J. A., & Fox, S. (2010). Measurement artifacts in the assessment of counterproductive work behavior and organizational citizenship behavior: Do we know what we think we know? *Journal of Applied Psychology*, 95(4), 781.
- Spector, P. E., Bauer, J. A., & Fox, S. (2010). Measurement artifacts in the assessment of counterproductive work behavior and organizational citizenship behavior: Do we know what we think we know? *Journal of Applied Psychology*, 95(4), 781–790.
- Spector, P. E., Fox, S., Penney, L. M., Bruursema, K., Goh, A., & Kessler, S. (2006). The dimensionality of counterproductivity: Are all counterproductive behaviors created equal?. *Journal of Vocational Behavior*, 68(3), 446–460.
- Spitzmuller, M., Van Dyne, L., & Ilies, R. (2008). Organizational citizenship behavior: A review and extension of its nomological network. In *SAGE Handbook of Organizational Behavior*, 1, 106–123.

- Sun, J., & Leithwood, K. (2015). Direction-setting school leadership practices: A meta-analytical review of evidence about their influence. *School Effectiveness and School Improvement*, 26(4), 499–523.
- Tao, Y., Meng, Y., Gao, Z., & Yang, X. (2022). Perceived teacher support, student engagement, and academic achievement: a meta-analysis. *Educational Psychology*, 1–20.
- Taun, K., Zagalaz-Sánchez, M., & Chacón-Cuberos, R. (2022). Management skills and styles of school principals during the COVID-19 pandemic. *Education Sciences*, 12(11), 794.
- Tejada-Gallardo, C., Blasco-Belled, A., Torrelles-Nadal, C., & Alsinet, C. (2020). Effects of school-based multicomponent positive psychology interventions on well-being and distress in adolescents: A systematic review and meta-analysis. *Journal of youth and adolescence*, 49(10), 1943–1960.
- Telecan, M. I., Curșeu, P. L. & Rus, C. L. (2024). How many friends at work are too many? The non-linear association between the number of friends, social support and mental well-being. *Central European Management Journal*, article in press
- Tezel, F. K., Kışlak, Ş. T., & Boysan, M. (2015). Relationships between Childhood Traumatic Experiences, Early Maladaptive Schemas and Interpersonal Styles. *Noropsikiyatri Arsivi—archives of Neuropsychiatry*, 52(3), 226–232.
- The Educational System in Romania, National Institute of Statistics. *Sistemul Educational in Romania. (2020) Indici Sintetici 2019–2020.*

- Thimm, J. C. (2010). Mediation of early maladaptive schemas between perceptions of parental rearing style and personality disorder symptoms. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 41(1), 52–59.
- Thoits, P. A. (1982). Conceptual, methodological, and theoretical problems in studying social support as a buffer against life stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 145–159.
- Thomas, V., Muls, J., De Backer, F., & Lombaerts, K. (2020). Middle school student and parent perceptions of parental involvement: Unravelling the associations with school achievement and wellbeing. *Educational Studies*, 46(4), 404–421.
- Thunnissen, M., & Boselie, P. (2024). *Talent Management in Higher Education* (p. 216). Emerald Publishing.
- Tran, T. T. H. (2009). Why is action research suitable for education?. *VNU Journal of Foreign Studies*, 25(2).
- UN. 2015. Resolution adopted by the General Assembly on 25 September 2015. Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development. General Assembly. Seventieth session Agenda items 15 and 116. Oct. 21st. https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E. (accessed May 2021).
- Van Fleet, D. D., & Griffin, R. W. (2006). Dysfunctional organization culture. *Journal of Managerial Psychology*, 21(8), 698–708.

- Van Ryzin, M. J., Gravely, A. A., & Roseth, C. J. (2009). Autonomy, belongingness, and engagement in school as contributors to adolescent psychological well-being. *Journal of youth and adolescence*, 38, 1–12.
- Vaquera, E., & Kao, G. (2008). Do you like me as much as I like you? Friendship reciprocity and its effects on school outcomes among adolescents. *Social Science Research*, 37(1), 55–72.
- Viswesvaran, C., Sanchez, J. I., & Fisher, J. (1999). The role of social support in the process of work stress: A meta-analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 54(2), 314–334.
- Volk, A. A., Dane, A. V., & Marini, Z. A. (2014). What is bullying? A theoretical redefinition. *Developmental Review*, 34(4), 327–343.
- Voss, N. M., Stoffregen, S. A., Couture, K. L., DiGirolamo, J. A., Furman, M., Haidar, S., ... & Spector, P. E. (2025). Shaping the future of industrial-organizational psychology: The transformative potential of research collaborations. *Industrial and Organizational Psychology*, 1–21.
- Wanous, J. P., Reichers, A. E., & Hudy, M. J. (1997). Overall job satisfaction: how good are single-item measures? *Journal of Applied Psychology*, 82(2), 247.
- Ward, P., & Meyer, S. (2009). Trust, social quality and wellbeing: A sociological exegesis. *Development and Society*, 38, 2, 339–363.
- Wentzel, K. R., Jablansky, S., & Scalise, N. R. (2020). Peer social acceptance and academic achievement: A meta-analytic study. *Journal of Educational Psychology*.

- Wood, M., & Su, F. (2019). Parents as “stakeholders” and their conceptions of teaching excellence in English higher education. *International Journal of Comparative Education and Development*, 21(2), 99–111.
- Wortman, C. B. (1984). Impact and measurement of social support of the cancer patient. *Cancer*, 53, 2339–236
- Wright, T. A., & Cropanzano, R. (2000). The role of organizational behavior in occupational health psychology: A view as we approach the millennium. *Journal of occupational health psychology*, 5(1), 5.
- Wright, T. A., and Cropanzano, R. (2000). The role of organizational behavior in occupational health psychology: a view as we approach the millennium. *J. Occup. Health Psychol.* 5, 5–10. doi: 10.1037/1076-8 998.5.1.5
- Yang, C., Sharkey, J. D., Reed, L. A., Chen, C., & Dowdy, E. (2018). Bullying victimization and student engagement in elementary, middle, and high schools: Moderating role of school climate. *School Psychology Quarterly*, 33(1), 54.
- Yang, D., Chen, P., Wang, K., Li, Z., Zhang, C., & Huang, R. (2023). Parental involvement and student engagement: a review of the literature. *Sustainability*, 15(7), 5859.
- Young, J.E. (1998) *The Young Schema Questionnaire: Short Form*; Cognitive Therapy Center: New York, NY, USA, 1998.
- Young, J.E., Klosko , J.S. and Weishaar, M.E. (2003) *Schema Therapy: a Practitioner ’ s Guide*. New York: Guilford Press.

Yueh, H. P., Wu, Y. J., & Chen, W. F. (2020). the psychology and education of entrepreneurial development. *Frontiers in Psychology*, 11, 27.

Zeinabadi, H. (2010). Job satisfaction and organizational commitment as antecedents of organizational citizenship behavior (OCB) of teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 5, 998–1003.