



UNIVERSITATEA BABEȘ-BOLYAI
FACULTATEA DE PSIHOLOGIE ȘI ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI
ȘCOALA DOCTORALĂ PSIHODIAGNOSTIC ȘI
INTERVENȚII PSIHOLOGICE VALIDATE ȘTIINȚIFIC

TEZA DE DOCTORAT - REZUMAT

**PREVENIREA BURNOUT-ULUI PROFESORILOR PRIN DEZVOLTAREA
COMPETENȚELOR SOCIO-EMOȚIONALE, A RAȚIONALITĂȚII, ȘI SATISFACȚIA
NEVOILOR PSIHOLOGICE DE BAZĂ**

AUTOR: DOCTORAND MAIOR EDIT

SUPERVIZOR: PROF. UNIV. DR. ANCA DOBREAN

CLUJ-NAPOCA

2020

MULȚUMIRI

Doresc să mulțumesc supervisorilor mei, prof. univ. Dr. Anca Dobrean, și prof. univ. Dr. Szamosközi István, pentru sprijinul și recomandările științifice, precum și răbdarea lor în procesul realizării acestei cercetări, a publicării articolelor, și scrierii tezei.

Mulțumiri speciale colegilor, profesorilor, lectorilor și asistenților universitari de la Școala Doctorală Psihodiagnostic și Intervenții Psihologice Validat Științific, Departamentul de Psihologie Aplicată, Departamentul de Psihologie Clinică și Psihoterapie, Universitatea Babeș-Bolyai, Cluj-Napoca. Ei mi-au oferit sprijin științific, ajutor practic și suport emoțional pe parcursul anilor, fără de care nu aș fi putut finaliza această lucrare. Mulțumesc profesorului univ. Dr. Alessandro Antonietti, de la Universitatea Catholică Sacro Cuore din Milano, pentru colaborare.

Sunt recunoscătoare tuturor profesorilor care au participat în studiile realizate în cadrul acestei teze, ei au contribuit în mare parte la o înțelegere mai aprofundată a fenomenului de burnout.

Sunt foarte recunoscătoare familiei mele și prietenilor mei pentru sprijinul, dragostea și răbdarea lor. Vă mulțumesc.

Dedic această lucrare tuturor profesorilor, sperând că va contribui, într-un fel, la menținerea vie a flăcării al luminii lor.

Această lucrare a fost posibilă datorită suportului financiar al Programului Operațional Sectorial pentru Dezvoltarea Resurselor Umane 2007-2013, co-finanțat de Fondul Social European, prin proiectul numărul POSDRU/159/1.5/S/132400 cu titlul „Tineri cercetători de succes-dezvoltare profesională într-un mediu internațional interdisciplinar”.

Note: _____

(1) Autorul acestei teze, MAIOR EDIT, certifică următoarele:

- (a) Teza include activități de cercetare originală conduse de MAIOR EDIT (autor) cu scopul de a obține titlul de doctor;
- (b) Părți ale tezei au fost deja publicate, în pres, sau submise spre publicare; referințele corespunzătoare ale acestor publicații sunt incluse în teză. Publicațiile includ și co-autori, în cazul în care aceștia au contribuit la textul articolului, analiza datelor, etc. Contribuția lor este prezentată în notele de subsol.

Burnout in Hungarian high school teachers: the role of self-efficacy and basic needs satisfaction. In *2nd International Multidisciplinary Scientific Conference on Social Sciences and Arts SGEM 2015*, Book 1, Vol. 1, No. SGEM 2015 Conference Proceedings, ISBN 978-619-7105-44-5/ ISSN 2367-5659. (2015), DOI:10.5593/SGEMSOCIAL2015/B11/S1.005 by E. **Maiores**, I. Szamoskozi, R. Janos

Maiores, E., Dobrean, A., & Păsărelu, C. R. (2020). Teacher rationality, social-emotional competencies, and basic needs satisfaction: direct and indirect effects on teacher burnout. *Accepted Manuscript, Journal of Evidence-Based Psychotherapies*

- (c) Teza a fost scrisă în conformitate cu standardele academice (referințele științifice și bibliografice corespunzătoare sunt incluse de autorul tezei). Textul și rezumatul au fost scrise de MAIOR EDIT, cine își asumă întreaga responsabilitate pentru scrierea academică, mai specific:
 - scrierea academică a fost verificată prin utilizarea unui software (vezi <http://www.ithenticate.com/>); teza a trecut testul critic;
 - o copie a bazelor de date raportate în această teză a fost trimisă Școlii Doctorale (în format electronic);
 - semnătura autorului tezei pentru certificarea notelor prezentate: Student doctorand, MAIOR EDIT

(2) Toate tabelele sunt numerotate în capitolele corespunzătoare din această teză.

CUPRINS

MULȚUMIRI	1
CUPRINS	2
CAPITOLUL I. FUNDAMENTARE TEORETICĂ	3
1. INTRODUCERE ȘI SUBIECTUL CERCETĂRII	3
1.1. Burnout și well-being.....	3
1.2. Autoeficacitate	5
1.3. Satisfacția nevoilor psihologice de bază și burnout	5
1.4. Competențe socio-emoționale și burnout.....	6
1.5. Gânduri raționale și iraționale și burnout.....	6
2. RELEVANȚA ȘI IMPACTUL SUBIECTULUI CERCETĂRII	7
CAPITOLUL II. OBIECTIVE GENERALE ȘI METODELE CERCETĂRII	8
CAPITOLUL III. CERCETAREA ȘTIINȚIFICĂ ORIGINALĂ.....	8
Studiul 1. Burnout la profesorii de liceu maghiari: Rolul autoeficacității și al satisfacerii nevoilor psihologice de bază	8
1. Introducere.....	8
2. Metoda	9
3. Rezultate	10
4. Discuții.....	11
5. Concluzii.....	12
Studiul 2. Burnout-ul profesorilor și satisfacția nevoilor psihologice de bază: o meta-analiză	12
1. Introducere.....	12
2. Metoda / Procedura.....	13
3. Rezultate	14
4. Discuții.....	15
5. Concluzii.....	16
Studiul 3. Raționalitate, competențe socio-emoționale și satisfacția nevoilor psihologice de bază: efecte directe și indirecte asupra burnout-ului profesorilor.....	16
1. Introducere.....	16
2. Metoda	18
3. Rezultate	18
4. Discuții.....	19
5. Concluzii.....	21
Studiul 4. Reducerea burnout-ului prin dezvoltarea raționalității și al competențelor socio-emoționale ale profesorilor: testarea efectului unui program de intervenție bazat pe elemente REBT	21
1. Introducere.....	21
2. Metoda.....	22
3. Rezultate	24
4. Discuții.....	25
5. Concluzii.....	26
CAPITOLUL IV. CONCLUZII GENERALE ȘI IMPLICAȚII	27
4.1. IMPLICAȚII TEORETICE ȘI METODOLOGICE	27
4.2. IMPLICAȚII PRACTICE ȘI CLINICE.....	27
4.3. CONCLUZII GENERALE - SUMAR.....	29
4.4. LIMITE ȘI DIRECȚII VIITOARE DE CERCETARE	30
REFERINȚE.....	31

Cuvinte cheie: epuizare emoțională, depersonalizare, realizări personale, burnout profesori, satisfacția nevoilor de bază, competențe socio-emoționale, gânduri raționale, gânduri iraționale, intervenție de dezvoltare a competențelor cu elemente REBT

CAPITOLUL I. FUNDAMENTARE TEORETICĂ

1. INTRODUCERE ȘI SUBIECTUL CERCETĂRII

Profesia/cariera de profesor este una dintre cele mai stresante. Este nevoie de o investigație detaliată a relațiilor dintre well-being, burnout și factorii cognitivi, socio-emoționali și motivaționali pentru înțelegerea mai bună a fenomenului și mecanismelor care stau la baza burnout-ului profesorilor. Dezvoltarea și testarea unor programe de intervenție specifice pentru prevenirea și reducerea burnout-ului sunt esențiale din perspectiva promovării sănătății mentale și al well-being-ului în contextul educațional. Obiectivul acestei teze este contribuția la o mai bună înțelegere a fenomenului de burnout și al factorilor psihologici care îl influențează, precum și explorarea unor modalități de a preveni sau de a reduce nivelul de burnout la profesori.

Performanța și starea de bine a profesorilor este influențată de mai mulți factori afectivi, motivaționali și cognitivi (Bakker, 2005; Caprara, Barbaranelli, Borgogni, & Steca, 2003; Retelsdorf, Butler, Streblo, & Schiefele, 2010; Pelletier, Seguin-Levesque, & Legault, 2002; Roth, Assor, Kanat-Maymon, & Kaplan, 2007). În această teză ne propunem să investigăm relațiile dintre factori motivaționali (satisfacția nevoilor psihologice de bază), socio-emoționali (competențe socio-emoționale), cognitivi (gânduri raționale și iraționale) și epuizarea emoțională, depersonalizarea și realizările personale în cazul profesorilor de liceu.

1.1. Burnout și well-being

Mulți profesori experimentează nivele ridicate de probleme de sănătate mentală, ca burnout, anxietate, depresie, stres cronic (Rovero, 2004). Burnout-ul este „indexul dislocării dintre ceea ce oamenii sunt și ceea ce trebuie să facă. Reprezintă o eroziune în valori, demnitate, spirit și voință.” (Maslach & Leiter, 1997, p. 17). Maslach (1982) descrie cei trei factori de bază ai burnout-ului, epuizarea emoțională, depersonalizarea și realizările personale, și specifică că „Burnout-ul profesional este un răspuns extins la stresorii cronici emoționali și interpersonal și este definit (...) prin cele trei dimensiuni de epuizare, cinicism, și un sens al ineficienței” (Maslach, 2003, p. 189). Epuizarea emoțională se referă la sentimentul de a fi stors emoțional, de a fi suprasolicitat în muncă, lipsa energiei pentru a face față provocărilor de la locul de muncă. Depersonalizarea este o atitudine cinică, mult prea detașată față de obiectul muncii, ca un mecanism de coping defensiv. Realizările personale diminuate includ un sentiment de ineficiență în contextul muncii depuse. Epuizarea emoțională a fost considerată cea mai importantă și cea mai stringentă dimensiune a burnout-ului pentru mult timp, însă o cercetare recentă condusă de Leiter și Maslach (2016) a subliniat importanța tuturor celor trei factori, precum și importanța studierii mai detaliate a depersonalizării și a realizărilor personale, pentru a înțelege mai bine fenomenul burnout, dezvoltarea acestuia, precum și identificarea strategiilor de prevenire sau de reducere ale acestuia.

Factorii de risc în burnout sunt cerințele emoționale, interferența negativă muncă-viață personală, volumul de muncă (Bria, Băban, & Dumitrașcu, 2012). La fel, conflictele între valori, lipsa controlului, a sprijinului, a sentimentului de apartenență, recompensarea insuficientă, sentimentul de inechitate în organizație pot duce la burnout. Burnout-ul influențează motivația profesorilor, sănătatea lor fizică și psihică, dar și intenția de a părăsi această profesie (Hakanen, Bakker, & Schaufeli, 2006), toate acestea conducând la absenteism și la un efort mai mare depus în muncă, însă un efort automatizat, de tip robot (Billingsley, 2004).

Cele mai importante modele de stres și burnout sunt cele descrise de Karasek (1979; Karasek & Theorell, 1990), modelul cerințe-control al job-ului (libertate și posibilitatea de a alege și de a controla comportamentul propriu), mai târziu completat cu percepția suportului social primit (JDCS- Cerințe Control Suport în job); modelul de stres cognitiv și emoțional al lui Friedman (2000) (neîmplinire personală și profesională, suprasolicitare și epuizare emoțională); modelul Elfering, Semmer, & Kälin (2000) privind expectanțele nerealistice, idealiste ale profesorilor; modelul lui Winnubst (1993), care include lipsa suportului social și structura organizațională deficitară; teoria conservării resurselor (COR, Hobfoll, 1989). Modelul Cerințe-Control la job susține că cerințele de la locul de muncă, fizice sau psihologice, nu afectează în mod direct burnout-ul, ci factorul de control perceput este cel mai relevant, care conduce la satisfacție, nesatisfacție, și eventual la burnout (Karasek & Theorell, 1990). Sprijinul este de asemenea asociat cu autoeficiența și angajamentul organizațional al profesorilor (Day & Gu, 2007), iar sentimentele de competență autoraportate sunt asociate negativ cu depersonalizarea (Pillay, Goddard, & Wilss, 2005).

Relaționarea bună, eficientă cu elevii este asociată cu nivele mai scăzute de burnout, anxietate și furie la profesori (Klassen, Perry, & Frenzel, 2012; Collie, 2014). Profesorii care raportează un nivel crescut de burnout sunt într-o mai mică măsură angajați în activitățile de predare și mai puțin suportivi ai introducerii metodelor noi; raportează interacțiuni negative cu elevii, probleme somatice, absentează mai mult, și consideră posibilitatea de a părăsi profesia într-o mai mare măsură decât cei care raportează nivele mai scăzute de burnout (Han & Weiss, 2005).

Aeltermann, Engels, van Petegem, & Verheghe (2007) definesc well-being-ul profesorilor ca fiind „o stare emoțională pozitivă, care este rezultatul armoniei dintre suma factorilor specifici de mediu pe de o parte, și nevoile și expectanțele personale ale profesorilor, pe de altă parte” (2007; p.286). Relațiile cu părinții, sprijinul disponibil, autoeficacitatea, atitudinile față de inovare, și presiunea la locul de muncă explică 54% din varianța well-being-ului la profesori (Aelterman și colab., 2007). Burnout-ul și angajamentul în muncă sunt descrise ca forme distincte de well-being, deși sunt într-o asociere semnificativă (Schaufeli & Salanova, 2014). În literatura de specialitate, well-being-ul este măsurat deseori prin autoeficacitate, burnout, satisfacția la locul de muncă, emoții pozitive și emoții negative la locul de muncă. Indicatori pozitivi ai well-being-ului sunt motivația, satisfacția la locul de muncă, stima de sine, autoeficacitatea, și o părere/atitudine pozitivă față de sine.

Modelul tranzacțional al stresului și al coping-ului subliniază importanța emoțiilor în well-being (Lazarus, 1991; Lazarus & Folkman, 1987). Experiențierea emoțiilor negative pentru o perioadă lungă de timp poate fi asociată cu un nivel de well-being diminuat. Gândurile, credințele disfuncționale și iraționale pot crește intensitatea și frecvența emoțiilor negative. Percepția biasată și gândurile negative pot conduce la perceperea stimulilor și informațiilor externe ca fiind stresante sau amenințătoare, acestea întărind, consolidând gândurile și emoțiile negative, rezultând un coping ineficient. Astfel, credințele, gândurile, și evaluările profesorilor, de exemplu legat de calitatea relațiilor lor cu elevii, dar și emoțiile asociate acestora, au o influență asupra nivelului de well-being (Chang, 2009).

Factorii protectivi în burnout sunt strategiile de coping active și orientate spre rezolvarea problemelor, disponibilitatea suportului social, inteligența emoțională, congruența valorilor (Chan, 2006; Folkman, 2008; Lee & Ashforth, 1993). Profesorii care se simt competenți și autonomi, care sunt implicați în procesele de luare ale deciziilor și au relații bune cu elevii, părinții, colegii lor, sunt mai protejați în fața burnout-ului, față de cei care nu beneficiază de toate acestea (Caprara, Barbaranelli, Steca, & Malone, 2006; Kyriacou, 2001). Lipsa autonomiei la locul de muncă este un predictor semnificativ al epuizării emoționale și al lipsei satisfacției la locul de muncă (Skaalvik & Skaalvik, 2007).

Prevenția implică întărirea/dezvoltarea caracteristicilor personale și modificarea variabilelor de mediu. La nivel personal, este importantă separarea vieții personale de viața profesională, setarea unor limite clare legate de self, valori, nevoi și expectanțe, învățarea abilității de a spune nu, dezvoltarea unor strategii de coping activ, a abilității de autorefecție, implementarea unui stil de viață sănătos, setarea priorităților și scopurilor. La nivel organizațional, este importantă crearea unui mediu suportiv, în care resursele și sprijinul sunt disponibile, promovarea comportamentelor prosociale, oferirea contextului adecvat pentru succese, autoreglare și co-reglare (Klusmann, Kunter, Trautwein, Lüdtke, & Baumert, 2008; Salmela-Aro, Tolvanen, & Nurmi, 2011). De asemenea, pot fi utile dezvoltarea unei forme de îngrijorare mai detașate (Maslach & Pines, 1977), a unui mod mai intelectual de a face față stresului, diminuarea implicării exagerate în situațiile de stres, precum și menținerea relațiilor suportive semnificative.

Multe intervenții se focalizează pe tehnici de relaxare, meditație, și /sau tehnici de modificare cognitivă, însă studiile arată rezultate contradictorii în ceea ce privește eficiența acestor intervenții în prevenirea sau ameliorarea simptomelor de stres, burnout, respectiv creșterea nivelului de well-being al profesorilor. Unele rezultate arată că intervențiile dezvoltate într-un framework al terapiei acceptării și al mindfulness-ului, pot fi eficiente în atingerea unor efecte și modificări pozitive în populațiile vulnerabile (Johnston, Foster, Shennan, Starkey, & Johnson, 2010; Jeffcoat & Hayes, 2012; Muto, Hayes, & Jeffcoat, 2011). Studiile sugerează de asemenea, că factorii de mediu au un rol mai important în burnout decât factorii individuali, de personalitate. Studii clinice controlate au demonstrat eficiența intervențiilor de dezvoltare a competențelor socio-emoționale, combinate cu elemente mindfulness, la profesori, chiar la un interval de 2 ani după terminarea intervenției, asupra reducerii nivelului de anxietate, stres, burnout, o creștere a nivelului de suport emoțional oferit elevilor, al grijei față de elevi și față de ei înșiși (Domitrovich, Gest, Gill, Bierman, Welsh, & Jones, 2009; Hagelskamp, Brackett, Rivers, & Salovey, 2013; Roeser și colab., 2013).

O scădere semnificativă în nivelul de epuizare emoțională al angajaților a fost identificat în urma participării la training-uri care implică dezvoltarea abilităților interpersonale și componente din terapia rațional-emoțională, la programele cognitiv-comportamentale cu elemente de asertivitate, tehnici de relaxare, dezvoltarea abilităților de coping (Jennings și colab., 2017; Roeser și colab., 2013; Salmela-Aro, Näätänen, & Nurmi, 2004). Scopul acestora a fost de a reduce sentimentele de inechitate, de a facilita utilizarea mai eficientă a abilităților personale și a suportului

social. Solicitarea și oferirea sprijinului poate fi benefic pentru reducerea epuizării emoționale, iar dezvoltarea unor abilități și competențe specifice poate contribui la modificarea nivelului de depersonalizare și al realizărilor personale (Cohen & Gagin, 2005).

Rezultatele unui review al eficienței programelor de intervenție orientate spre prevenirea burnout-ului arată că cele mai eficiente programe din acest punct de vedere sunt acelea care sunt orientate atât spre individ, cât și spre organizație (Awa, Plaumann, & Walter, 2010; Blonk, Brenninkmeijer, Lagerveld, & Houtman, 2006). În concluzie, una dintre cele mai eficiente modalități de a reduce stresul și burnout-ul profesorilor și de a crește nivelul de well-being al acestora, este oferirea oportunităților și sprijinului în învățarea abilităților de management al stresului (Brackett, Palomera, Mojsa, Reyes, & Salovey, 2010; Chan, 2006; Vesely, Saklofske, & Leschied, 2013).

1.2. Autoeficacitate

Autoeficacitatea profesorilor se referă la credințele acestora legate de capacitatea lor de a influența calitatea învățării elevilor, incluzând pe cea a elevilor problematici și nemotivați (Guskey & Passaro, 1994). Autoeficacitatea generală înseamnă că profesorii cred că pot influența procesul de învățare al elevilor, indiferent de caracteristicile lor sociale, economice sau demografice negative. Autoeficacitatea personală se referă la credințele legate de abilitatea lor personală de a influența procesul de învățare și comportamentul elevilor (Gowie, & Cheryl, 2010; Tschannen-Moran, Hoy, & Hoy, 1998). Ambele tipuri de autoeficacitate sunt influențate de experiențele anterioare legate de experiențele, gândurile și comportamentele folosite în managementul clasei și în timpul predării, și ambele sunt predictorii ai comportamentului viitor (Gibson & Dembo, 1984; Raudenbush, Rowan, & Fai Cheong, 1992).

Autoeficacitatea este asociată cu satisfacția la locul de muncă și cu burnout-ul la profesori (Brouwers & Tomic, 2000; Caprara și colab., 2003; Klassen & Chiu, 2010; Moè, Pazzaglia, & Ronconi, 2010; Skaalvik & Skaalvik, 2007), cu performanța elevilor (Caprara și colab., 2006), și cu utilizarea unor strategii de coping mai eficiente în situații de stres (Bandura, 1997). Studiile interculturale arată că aceste relații pot fi generalizate la contexte culturale diferite (Vieluf, Kunter, & van der Vijver, 2013).

1.3. Satisfacția nevoilor psihologice de bază și burnout

Edward Deci și Richard Ryan au dezvoltat teoria autodeterminării în anii '80, fiind urmași de o linie întreagă de cercetători și practicieni, și de dezvoltări ulterioare ale teoriei (Deci & Ryan, 1985b, 2000; Niemiec, Ryan, & Deci, 2010; Ryan & Deci, 2000). Teoria Nevoilor psihologice de bază (Ryan & Deci, 2002), este o sub-teorie a teoriei autodeterminării, și susține că fiecare persoană se naște cu nevoi psihologice de bază necesare pentru dezvoltarea și funcționarea optimă. Acestea sunt nevoia de autonomie, nevoia de competență și nevoia de relaționare. Nevoia de autonomie (derivat conceptual din definiția lui deCharms, 1968) se referă la nivelul de autonomie exercitat asupra comportamentului propriu, nevoia persoanei de a influența, de a alege și de a modifica comportamentul propriu. Nevoia de competență (White, 1959) se referă la nevoia persoanei de a se simți eficient în ceea ce face. Nevoia de relaționare (Baumeister & Leary, 1995) este nevoia înăscută de a interacționa, de a se conecta cu alții, de a iniția și menține relații semnificative, cu sens, cu alte persoane (Ryan & Deci, 2000, 2002).

Factorii de mediu și contextuali sunt importanți în satisfacerea sau nesatisfacerea acestor nevoi. Un mediu în care o persoană poate fi autonomă în luarea deciziilor și alegerea comportamentelor sprijină satisfacerea nevoii de autonomie. Un mediu structurat contribuie la satisfacția nevoii de competență, iar un mediu empatic, care acordă importanță calității relațiilor dintre oameni, sprijină satisfacția nevoii de relaționare (Sierens, Vansteenkiste, Goossens, Soenens, & Dochy 2009). Atunci când aceste nevoi de bază nu sunt satisfăcute, persoanele tind să dezvolte comportamente rigide, problematice și substitute de nevoi specifice. Când aceste nevoi psihologice sunt satisfăcute, persoanele sunt mai atente la mediul din jurul lor, la nevoile celorlalți, pe lângă nevoile proprii (Reis, Sheldon, Gable, Roscoe, & Ryan, 2000). Astfel, funcționarea optimă este influențată de măsura în care nevoile sunt satisfăcute și de nivelul de autonomie experiențiat în acțiunile proprii (Rudy, Sheldon, Awong, & Tan 2007). Nivelurile crescute de autodeterminare sunt asociate cu un grad înalt de satisfacție a nevoilor psihologice de bază (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2000, 2002), care la rândul lui, este asociat cu satisfacția la locul de muncă, motivația autonomă și intrinsecă, angajamentul față de muncă, timpul petrecut cu munca, well-being ocupațional și performanța la locul de muncă (Gagne, 2003; Greguras & Diefendorff, 2009; Ilardi, Leone, Kasser, & Ryan, 1993; Klassen și colab., 2012; van den Broeck, Vansteenkiste, de Witte, & Lens, 2008). Satisfacția nevoii de competență este un predictor semnificativ al emoțiilor pozitive la locul de muncă, al motivației intrinseci, al depersonalizării și realizărilor personale, iar satisfacția nevoii de autonomie este un predictor semnificativ al epuizării emoționale

(Caprara și colab., 2006; Gagne & Deci, 2005; Klassen și colab., 2012; Ryan & Deci, 2000; Van den Broeck și colab., 2008).

1.4. Competențe socio-emoționale și burnout

Definiția oferită de CASEL (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning) (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning, 2008a,b,c; Zins, Weissberg, Wang, & Walberg, 2004) descrie cinci competențe socio-emoționale de bază: self-awareness, social awareness, self-management, managementul relațiilor, luarea de decizii responsabilă. Competențele de self-awareness includ identificarea și denumirea emoțiilor, gândurilor, punctelor forte și slabe, o stimă de sine realistă. Social awareness se referă la capacitatea de a fi empatic, de a înțelege și accepta diversitatea și normele socio-culturale, dar și capacitatea de a identifica sursele și oportunitățile de suport și de resurse în comunitatea în care o persoană trăiește. Self-management înseamnă capacitatea de autoreglare, incluzând emoțiile, comportamentele, gândurile, impulsivitatea, cu scopul de a ne simți mai bine și de a avea o performanță crescută. Managementul relațiilor cuprinde abilitățile de a dezvolta și menține relații pozitive, semnificative, sănătoase cu cei din jurul nostru, incluzând comunicarea eficientă, asertivitatea, solicitarea și acceptarea ajutorului, și managementul eficient al conflictelor. Luarea de decizii responsabilă se referă la abilitatea de a lua decizii în mod responsabil, integrând evaluarea consecințelor, a normelor, a eticii, a nevoilor, responsabilităților și stării de bine proprii și ale altora.

Competențele socio-emoționale ale profesorilor sunt importante din perspectiva well-being-ului propriu și al elevilor (Brackett și colab., 2010). Există o asociere semnificativă între învățarea socio-emoțională a profesorilor și stres, satisfacție la locul de muncă, well-being și burnout, conform modelului de „cascada burnout-ului” propus de Jennings și Greenberg (2009). Profesorii care au dificultăți în managementul emoțiilor proprii pot experiența emoții negative mai frecvent, acestea conducând la dificultăți în funcționarea cognitivă, la o scădere a nivelului de motivație și autoeficacitate, și într-un final chiar la burnout (Sutton & Wheatley, 2003; Tsouloupas, Carson, Matthews, Grawitch, & Barber, 2010).

Intervențiile țintite pe dezvoltarea competențelor socio-emoționale, care includ componente de inteligență emoțională, mindfulness, relaxare, etc. sunt eficiente în dezvoltarea unor strategii de management al stresului, de reglare emoțională, influențând astfel nivelul de satisfacție la locul de muncă, angajamentul organizațional, reziliența, well-being-ul și nivelul de stres experimentat (Gardner, 2005; Hansen, Gardner, & Stough, 2007; Poole & Saklofske, 2009).

Există o nevoie stringentă a dezvoltării competențelor socio-emoționale ale profesorilor atât în cadrul programelor de pregătire, cât și al celor de formare continuă (Palomera, Fernandez-Berrocal, & Brackett, 2008), având în vedere că profesorii care au o inteligență emoțională mai dezvoltată trăiesc mai multe emoții pozitive la locul de muncă, sunt mai satisfăcuți la locul de muncă, primesc ajutor din partea superiorilor în mai mare măsură și raportează un nivel mai scăzut de burnout, ca și profesorii care nu au competențe socio-emoționale la fel de dezvoltate (Brackett și colab., 2010). Profesorii stresați, care au dificultăți în a face față stresului în mod eficient, trăiesc emoții negative, au un nivel de autoreglare deficitar, toate acestea conducând la lipsa satisfacției și părăsirea locului de muncă (Darling-Hammond, 2001).

1.5. Gânduri raționale și iraționale și burnout

Există o relație semnificativă între gândurile iraționale și depresie, stres, autoeficacitate, satisfacția la locul de muncă și intenția de a părăsi profesia în cazul profesorilor (Green, 2014; Robertson & Dunsmuir, 2013). Având în vedere aceste relații, considerăm importantă includerea evaluărilor gândurilor raționale și iraționale ale profesorilor în investigarea burnout-ului în cercetarea prezentă.

Terapia rațional-emoțională și terapia comportamentală rațional-emoțională reprezintă abordări clinice validate științific în cercetarea managementului stresului (Ellis, 1962, 1979b). Asumția de bază a acestora este că situațiile, circumstanțele nu sunt stresori în sine, ci modul în care le interpretăm activează stresul. Aceste moduri de interpretare, credințe, gânduri, pot fi raționale (consistente cu realitatea și logice) și iraționale (inconsistente cu realitatea, ilogice) și au un impact major asupra răspunsurile cognitive, emoționale, și comportamentale la o anumită situație. În cazul gândurilor raționale, persoanele se angajează într-un stil de coping activ, adaptativ, pe când în cazul gândurilor iraționale, persoanele exagerează efectele evenimentelor activatoare, devin stresate, resimt emoții exagerate și întâmpină dificultăți în coping-ul constructiv cu situația dată. Toleranța scăzută la frustrare, nivelul ridicat al nevoii de apreciere din partea celor din jur, și a nevoii exagerate de performanță, atitudinile autoritare, catastrofizarea, suprageneralizarea, absorbția selectivă, gândirea de tip alb-negru, inferența arbitrară, personalizarea, magnificarea sau minimizarea sunt asociate semnificativ cu un nivel crescut de stres, burnout, anxietate, depresie și

utilizarea ineficientă sau redusă a strategiilor constructive de coping (Bernard, 1988; Calvete & Villa, 1999; Spiegler & Guevremont, 2003).

Formarea profesorilor în abordarea terapiei comportamentale rațional-emoțive și dezvoltarea strategiilor de coping pe plan personal lipsesc din programele de pregătire și de formare continuă a profesorilor, mai mult, există o ignoranță în ceea ce privește rolul profesorilor în modelarea gândirii raționale (Ellis & Dryden, 1997; Vernon, 2004). Cunoașterea și aplicarea acestor strategii pot fi utile în diminuarea intensității emoțiilor comportamentelor negative, eficiente în reducerea nivelului de iraționalitate și creșterea autoeficacității și ar putea fi predate profesorilor (Bernard & DiGiuseppe, 1994; David, Szentagotai, Eva, & Macavei, 2005; Warren, 2010b). Un număr relativ mic de studii au investigat eficiența programelor de reducere a credințelor, gândurilor iraționale pe well-being-ul profesorilor. Studiul efectuat de Forman (1982) cuprinzând prezentarea framework-ului conceptual al stresului la profesori, tehnici de relaxare și de restructurare cognitivă, precum aplicația acestora, arată că reducerea gândurilor iraționale ajută profesorii în reducerea stresului și al anxietății, chiar și la follow up. Totuși, nu este foarte clar pe baza rezultatelor dacă aceste diminuări ale simptomelor se datorează reducerii nivelului de iraționalitate. O asociere pozitivă între stres, și gânduri iraționale, respectiv eficiența unor programe de educare rațional emotivă, asupra reducerii stresului și a gândurilor iraționale, și a creșterii nivelului de well-being au fost confirmate și prin rezultatele altor studii (Jesus & Conboy, 2001; Zingle & Anderson, 1990; Ugwoke și colab., 2017). Toleranța scăzută la frustrare și atitudinile autoritariene față de elevi sunt asociate semnificativ cu simptome de distres și epuizarea emoțională, depersonalizarea, anxietatea și depresia (Bermejo-Toro & Prieto-Ursua, 2006).

Un review sistematic al literaturii de specialitate (Robertson, 2010) al studiilor care investighează eficiența programelor cu componente REBT asupra reducerii stresului, anxietății profesorilor și asupra îmbunătățirii abilităților de management eficient al clasei, a concluzionat că intervențiile care au fost dezvoltate într-un framework REBT, și combinate cu training pentru managementul stresului au un efect semnificativ asupra reducerii stresului și al anxietății profesorilor, comparativ cu lipsa intervenției sau cu intervențiile care nu includ tehnici de relaxare (Cecil & Forman, 1990; Forman, 1982; Salami, 2007). Totuși, eficiența acestora este aproape echivalentă cu eficiența intervențiilor care cuprind doar tehnici de relaxare, de management al clasei, sau participarea la grupuri de suport (Cecil & Forman, 1990; Salami, 2007).

Deși stresul și burnout-ul la profesori reprezintă un motiv de îngrijorare major în sistemul educațional, programele de formare continuă a profesorilor par să ignore nevoia de a se pune accent și pe dezvoltarea personală a profesorilor, pe învățarea și exersarea unor strategii prin care aceștia ar fi capabili de un self management mai bun, nu doar de un management al clasei mai adecvat, de a avea grijă de ei în primul rând (Hill, 2009). Implementarea programelor cu componente REBT în pregătirea și formarea continuă a profesorilor ar putea fi o contribuție majoră la procesul complex de reducere al stresului și al burnout-ului, și de creștere a nivelului de well-being în școli (Nucci, 2002).

2. RELEVANȚA ȘI IMPACTUL SUBIECTULUI CERCETĂRII

Burnout-ul este un fenomen foarte des întâlnit și are efecte devastatoare. Profesorii, în particular, sunt foarte susceptibili la dezvoltarea și experiențierea burnout-ului. Costurile burnout-ului la profesori sunt imense, și implică, în mod direct și/sau indirect, profesorii, elevii, părinții, școlile, întreg sistemul educațional. Cercetarea de față este relevantă din mai multe perspective. Din perspectivă teoretică, cercetarea contribuie la clarificarea factorilor personali și de context în apariția burnout-ului la profesori, precum și al factorilor care ar putea contribui la reducerea/prevenția acestuia. În cadrul acestui proiect de cercetare am investigat relațiile dintre variabile motivaționale, socio-emoționale și cognitive, și epuizarea emoțională, depersonalizarea, și reducerea realizărilor personale, cei trei factori de bază ai burnout-ului.

Din perspectivă practică, relevanța cercetării constă în dezvoltarea și testarea unei intervenții proiectate specific pentru reducerea burnout-ului la profesori și dezvoltarea raționalității și al competențelor socio-emoționale ale acestora. Având la bază rezultatele și concluziile cercetării de față, programele de pregătire ale profesorilor și cele de dezvoltare profesională ar putea integra programe de dezvoltare personală ale profesorilor, cu scopul de a îi pregăti pe profesorii începători sau practicanți nu doar pe plan metodologic, dar mai ales pentru a reuși să facă față provocărilor emoționale ale profesiei pe plan personal. În acest context, ar fi posibilă prevenția și intervenția timpurie în cazul burnout-ului profesorilor. Astfel, cele mai relevante scopuri ale acestei cercetări sunt: (1) înțelegerea relațiilor dintre burnout-ul profesorilor și factorii cognitivi, socio-emoționali și motivaționali, și (2) proiectarea și implementarea unei intervenții care ia în vedere rolul acestor relații în prevenția și reducerea burnout-ului profesorilor. Una dintre punctele tari ale acestei cercetări este integrarea perspectivelor educaționale, cognitiv-comportamentale, clinice, și

psihologiei organizaționale, contribuind astfel la aplicabilitatea rezultatelor în contextul complex al sistemului educațional.

CAPITOLUL II. OBIECTIVE GENERALE ȘI METODELE CERCETĂRII

Scopul general al acestui proiect de cercetare este (1) identificarea relației dintre burnout-ul profesorilor și factorii cognitivi și non-cognitivi, ca și gânduri raționale/iraționale, competențe socio-emoționale și satisfacția nevoilor psihologice de bază, și (2) testarea efectului unei intervenții care cuprinde acești factori pe prevenția/reducerea burnout-ului profesorilor. Ne propunem să atingem aceste obiective prin aplicarea diferitelor metode, ca și corelația, medierea și diferența mediilor.

Primul obiectiv specific a fost investigarea relației dintre satisfacția nevoilor psihologice de bază și burnout. Am realizat un studiu corelațional (Studiul 1) și o meta-analiză cantitativă (Studiul 2) pentru a identifica relațiile specifice dintre nevoia de autonomie, nevoia de competență, nevoia de relaționare și epuizarea emoțională, depersonalizarea și reducerea realizărilor personale, precum și magnitudinea acestor relații. Studiul 3 explorează efectele directe și indirecte ale satisfacției nevoilor psihologice de bază, al gândurilor raționale și al competențelor socio-emoționale pe depersonalizarea profesorilor.

Al doilea obiectiv specific a fost testarea efectelor unei intervenții specifice bazate pe dezvoltarea competențelor și modificarea gândurilor pe prevenirea/reducerea burnout-ului profesorilor. Astfel, am dezvoltat și testat o intervenție complexă, cuprinzând elemente REBT, training de asertivitate, managementul conflictelor și mindfulness, într-un studiu experimental, cu scopul de a dezvolta competențele socio-emoționale, gândurile raționale și nivelul de realizări profesionale ale profesorilor, precum și de a reduce nivelul de epuizare emoțională și depersonalizare al acestora (Studiul 4).

Dintr-o perspectivă teoretică, proiectul nostru de cercetare contribuie la o mai bună înțelegere a relațiilor dintre burnout-ul profesorilor și nevoile psihologice, competențele și credințele, gândurile acestora. Deși relațiile dintre aceste constructe au fost investigate în cadrul mai multor studii, foarte puține sau niciuna, după cunoștințele noastre, nu le-au studiat împreună. Proiectul acesta de cercetare cuprinde cercetare fundamentală și are implicații practice/clinice.

Implicațiile metodologice și aplicabilitatea practică sunt interconectate în acest proiect de cercetare având în vedere că am adaptat și am testat eficiența unei intervenții cu elemente REBT pe prevenția/reducerea burnout-ului profesorilor, dezvoltarea raționalității și a competențelor socio-emoționale ale acestora. Această intervenție poate fi un instrument validat științific valoros în cadrul programelor de pregătire și dezvoltare continuă al profesorilor, cu scopul de a preveni apariția și agravarea burnout-ului, de a promova sănătatea mentală și dezvoltarea personală a acestora, cea din urmă fiind un aspect necesar, dar în continuare ignorat, în cadrul training-urilor și cursurilor de dezvoltare profesională.

CAPITOLUL III. CERCETAREA ȘTIINȚIFICĂ ORIGINALĂ

Studiul 1. Burnout la profesorii de liceu maghiari: Rolul autoeficacității și al satisfacerii nevoilor psihologice de bază¹

1. Introducere

Burnout-ul profesorilor are implicații serioase atât asupra performanței, cât și asupra stării de bine al profesorilor și elevilor (Montgomery & Rupp, 2005). Profesorii care experimentează epuizarea emoțională, depersonalizarea și reducerea realizărilor personale sunt mai susceptibili la îmbolnăvire fizică și psihică, sunt mai

¹ Acest studiu a fost publicat în această formă.

BURNOUT IN HUNGARIAN HIGH SCHOOL TEACHERS: THE ROLE OF SELF-EFFICACY AND BASIC NEEDS SATISFACTION In 2nd International Multidisciplinary Scientific Conference on Social Sciences and Arts SGEM2015, Book 1, Vol. 1, No. SGEM2015 Conference Proceedings, ISBN 978-619-7105-44-5 / ISSN 2367-5659. (2015), DOI:10.5593/SGEMSOCIAL2015/B11/S1.005 by E. Maior, I. Szamoskozi, R. Janos

Autorii au contribuit la articol astfel: Maior, E.: conceptualizare, metodologie, investigare, scrierea primului draft, vizualizare; Szamosközi, I.: conceptualizare, metodologie, resurse, supervizare, review, și editare; János, R.: conceptualizare, metodologie, investigare, resurse, scriere, supervizare.

puțin motivați și în mai mare măsură nesatisfăcuți cu locul de muncă. Având în vedere aceste consecințe ale burnout-ului, este important să examinăm mai detaliat factorii contributivi la acest fenomen și posibilitățile de reducere/prevenire ale acestuia. Studiul nostru are ca obiectiv investigarea nivelului de burnout al profesorilor maghiari, precum și asocierea dintre epuizarea emoțională, depersonalizarea, reducerea realizărilor personale, și satisfacerea nevoilor psihologice de bază, cuprinse în teoria autodeterminării (Deci & Ryan, 1985b, 2000). De asemenea, am investigat relația dintre autoeficacitate și factorii mai sus menționați.

Rezultatele studiilor anterioare arată o asociere pozitivă între satisfacerea nevoilor psihologice de bază al profesorilor și angajament, respectiv epuizare emoțională. Totodată, satisfacția nevoii de competență este predictor al motivației intrinseci în cazul profesorilor (Caprara, Barbaranelli, Steca, & Malone, 2006) și al prezenței emoțiilor pozitive legate de munca lor. Profesorii care percep că nevoile lor de autonomie, competență și relaționare sunt satisfăcute sunt mai mulțumiți cu jobul lor, comparativ cu cei care percep că nevoile lor sunt nesatisfăcute (Kyriacou, 2001).

Autoeficacitatea, pe de altă parte, este asociată cu satisfacția în muncă și burnout (Skaalvik & Skaalvik, 2010), motivație și performanță, coping (Caprara și colab., 2006).

Cercetările anterioare au identificat mai mulți predictor ai burnout-ului: așteptări mari la locul de muncă, lipsa suportului social, autoeficacitate scăzută (Skaalvik & Skaalvik, 2010), presiunea timpului, calitatea relațiilor, timpul petrecut în aceeași profesie. Natura mediului de lucru are un rol important în înțelegerea burnout-ului, de aceea nivelul satisfacerii nevoilor de autonomie, competență și relaționare în mediul organizațional sunt un indicator relevant în studiul burnout-ului. Profesorii sunt mai predispuși la burnout atunci când experimentează presiune și control la locul de muncă, sau când nevoile psihologice de bază nu sunt satisfăcute (Bartholomew, Ntoumanis, Cuevas, & Lonsdale, 2014; Fernet, Guay, Senecal, & Austin, 2012; Van den Broeck, Vansteenkiste, De Witte, & Lens, 2008). Pornind de la rezultatele cercetărilor anterioare, studiul nostru își propune să identifice relațiile dintre factorii burnout-ului, autoeficacitate și satisfacerea nevoilor psihologice de bază, la un eșantion de profesori, și să evidențieze diferențele dintre profesorii de liceu din Ungaria și cei din Transilvania, în variabilele măsurate. Un alt obiectiv al studiului este identificarea predictorilor burnout-ului profesorilor.

2. Metoda

2.1. Participanți

220 de profesori de liceu au participat la studiu, 72 profesori maghiari din Transilvania (32.7%), și 148 profesori maghiari din Ungaria (66.7%). Distribuția pe sexe a eșantionului total a fost: 60 bărbați (27%) și 160 femei (72.1%), iar cea pe țări: eșantionul din Ungaria: 43 bărbați (29.1%) și 105 femei (70.9%), eșantionul din Transilvania: 17 bărbați (23.6%) și 55 femei (76.4%). Vârsta participanților a variat între 23 și 62 de ani ($M=41.82$, $SD=9.19$), vârsta participanților, pe țări: Ungaria: între 26-62 de ani ($M=42.33$; $SD=9.1$); Transilvania: vârste cuprinse între 23 și 61 ani ($M= 40.78$; $SD=9.37$).

162 profesori (73%) au predat în clase cu mai mult de 23 de elevi, 43 profesori (19.4%) în clase cu un colectiv de 15-22 elevi, iar 13 (5.9%) dintre ei în clase cu mai puțin de 15 elevi.

În ceea ce privește experiența profesională, 145 profesori (65.3%) au avut peste 10 ani de experiență, 42 (18.9%) experiență între 6 și 10 ani, 22 de profesori (9.9%) o experiență între 3 și 6 ani, iar 10 (4.5%) au avut o experiență sub 3 ani.

2.2. Instrumente

Chestionar de date demografice

Cu ajutorul acestuia au fost colectate date referitoare la informații demografice legate de experiența profesională, profilul școlii, mărimea claselor, subiectul predat.

Scala Satisfacția Nevoilor Psihologice de Bază la locul de muncă (Deci, Ryan, Gagné, Leone, Usunov, & Kornazheva, 2001) este o scală alcătuită din 21 itemi, cuprinzând 3 subscale pentru măsurarea celor 3 nevoi psihologice de bază, nevoia de autonomie, nevoia de competență și nevoia de relaționare. Participanții evaluează măsura în care sunt de acord sau nu cu enunțurile formulate folosind o scală de la 1 la 7 ($1 = \text{dezacord ferm}$, $7 = \text{acord ferm}$).

Scala Autoeficacitatea Profesorilor (Forma scurtă), (Tschannen-Moran, Hoy, & Hoy, 1998) este o scală cu 10 itemi, organizate în 2 subscale: autoeficacitate generală și autoeficacitate personală. Participanții evaluează pe o scală de la 1 la 6 măsura acordului lor cu enunțurile formulate (1 = acord ferm, 6 = dezacord ferm).

Inventarul de Burnout Maslach- Chestionar pentru Educatori (Maslach, Jackson, & Leiter, 1996) este o scală cu 22 itemi, grupați în trei subscale: epuizare emoțională, depersonalizare, realizări personale. Participanții au fost rugați să evalueze pe o scală Likert măsura în care sunt de acord sau nu cu enunțurile formulate (0 = niciodată, 6 = în fiecare zi). Am utilizat variantele traduse în limba română în cazul fiecărui chestionar.

3. Rezultate

Pentru analiza datelor am utilizat Statistical Software (SPSS 20.0). Rezultatele arată corelații semnificative între burnout, satisfacția nevoilor de bază și autoeficacitatea percepută a profesorilor. Tabelul 1 prezintă mediile, abaterile standard și corelațiile semnificative identificate.

Tabelul 1. Medii, abateri standard și corelații între factorii burnout, nevoi psihologice de bază și autoeficacitate

M (SD)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1 22.10 (10.35)	1	.53**	-.43**	-.52**	-.45**	-.29**	-.49**	-.15*	-.16*	-.19**
2 5.02 (4.48)	.53**	1	-.47**	-.37**	-.46**	-.23**	-.40**	-.26**	-.07	-.24**
3 36.00 (6.71)	-.43**	-.47**	1	.45**	.51**	.27**	.48**	.25**	.13	.27**
4 33.87 (7.58)	-.52**	-.37**	.45**	1	.69**	.55**	.89**	.26**	.21**	.32**
5 32.90 (5.42)	-.45**	-.46**	.51**	.69**	1	.45**	.81**	.37**	.14*	.36**
6 41.88 (7.89)	-.29**	-.23**	.27**	.55**	.45**	1	.82**	.07	.02	.06
7 108.57 (17.63)	-.49**	-.40**	.48**	.89**	.81**	.82**	1	.26**	.15*	.28**
8 25.41 (5.05)	-.15*	-.26**	.25**	.26**	.37**	.07	.26**	1	.15*	.85**
9 13.69 (3.36)	-.16*	-.07	.13	.21**	.14*	.02	.15*	.15*	1	.63**
10 39.09 (6.49)	-.19**	-.24**	.27**	.32**	.36**	.06	.28**	.85**	.63**	1

Note. *Corelația este semnificativă la pragul de 0.01; ** Corelația este semnificativă la pragul de 0.05

1 Epuizare emoțională, 2 depersonalizare, 3 realizări personale, 4 autonomie, 5 competență, 6 relaționare, 7 nevoi de bază (BNS) total, 8 autoeficacitate personală, 9 autoeficacitate generală, 10 autoeficacitate total

Rezultatele arată o diferență semnificativă în nivelul epuizării emoționale [$t(153) = -2.53, p < .001$] între profesorii cu experiență profesională între 1 și 3 ani ($M=14.10, SD=7.57$) și cei cu peste 10 ani de experiență ($M=22.80, SD=10.66$). De asemenea, profesorii cu experiență între 1 și 3 ani au avut scoruri de epuizare emoțională mai scăzute decât cei cu experiență între 3 și 6 ani ($M=23.41, SD=8.47$); [$t(30) = -2.971, p < .05$] și decât cei cu experiență între 6-10 ani ($M=21.24, SD=10.02$; $t(50) = -2.107, p < .05$).

Rezultatele testului independent sample t-test (medii, abateri standard, valori t, praguri de semnificație), utilizat pentru compararea mediilor variabilelor studiate ale profesorilor din Transilvania și Ungaria sunt prezentate în Tabelul 2.

Am efectuat o analiză de regresie lineară pentru a testa valoarea predictivă a satisfacției nevoilor psihologice de bază și al autoeficacității în burnout-ul profesorilor. Modelul care cuprinde nevoia de autonomie, nevoia de competență, nevoia de relaționare, autoeficacitatea personală, generală și total, vârsta și experiența, explică 31% în varianța scorurilor de epuizare emoțională [$F(9,205)=10.41, p < .001, R^2=.314$]. Satisfacția nevoii de autonomie este un predictor semnificativ al epuizării emoționale ($B=-.360, t(205)=-3.98; p < .001$). Modelul overall explică, prezice

26% din varianța scorurilor de depersonalizare [$F(9,205)=8.00$, $p<.001$, $R^2=.260$]. Satisfacția nevoii de competență este un predictor semnificativ al depersonalizării ($B=-.410$, $t(205)=-4.61$; $p<.001$) și al realizărilor personale ($B=.391$, $t(203)=4.54$; $p<.001$). Modelul overall prezice 31% din varianța scorurilor în depersonalizare [$F(9,203)=10.24$, $p<.001$, $R^2=.311$].

Tabelul 2. Factori burnout, satisfacția nevoilor psihologice de bază și autoeficacitate: diferențe între profesorii de liceu din Transilvania și Ungaria

		M (SD)	t (df)	Sig. (p)
Epuizare emoțională	Profesori Transilvania	18.72 (10.63)		
	Profesori Ungaria	23.74 (9.84)	-3.45 (218)	.001
Depersonalizare	Profesori Transilvania	4.32 (3.98)		
	Profesori Ungaria	5.36 (4.69)	-1.62 (218)	.105
Realizări personale	Profesori Transilvania	38.32 (6.11)		
	Profesori Ungaria	34.85 (6.72)	3.69 (216)	.000
Autoeficacitate personală	Profesori Transilvania	26.36 (4.51)		
	Profesori Ungaria	24.95 (5.24)	1.95 (218)	.052
Autoeficacitate generală	Profesori Transilvania	13.57 (2.90)		
	Profesori Ungaria	13.75 (3.57)	-.369 (217)	.712
Autoeficacitate total	Profesori Transilvania	39.93 (5.70)		
	Profesori Ungaria	38.67 (6.82)	1.34 (217)	.179
Nevoia de autonomie	Profesori Transilvania	36.61 (7.37)		
	Profesori Ungaria	32.52 (7.33)	3.86 (216)	.000
Nevoia de competență	Profesori Transilvania	35.11 (4.71)		
	Profesori Ungaria	31.84 (5.43)	4.34 (217)	.000
Nevoia de relaționare	Profesori Transilvania	43.86 (7.73)		
	Profesori Ungaria	40.93 (7.82)	2.60 (217)	.010
Nevoi de bază total	Profesori Transilvania	115.73 (17.13)		
	Profesori Ungaria	105.14 (16.86)	4.29 (214)	.000

4. Discuții

Scopul acestui studiu a fost identificarea relațiilor dintre burnout, satisfacția nevoilor psihologice de bază și autoeficacitate, precum și al predictorilor burnout-ului la profesorii de liceu. Un alt obiectiv al studiului a fost identificarea diferențelor în aceste variabile dintre profesorii de liceu din Transilvania și Ungaria. Rezultatele noastre sunt în concordanță cu rezultatele studiilor internaționale (Bartholomew și colab., 2014; Skaalvik & Skaalvik, 2010; van den Broeck și colab., 2008) și sugerează că există o legătură moderată între factorii de burnout, autoeficacitatea și satisfacția nevoilor psihologice de bază. Epuizarea emoțională este asociată în mod negativ cu toate variabilele. Nivelul crescut de epuizare emoțională este într-o legătură moderată cu niveluri scăzute de satisfacția nevoii de autonomie, competență și relaționare, precum și cu autoeficacitatea personală și generală a profesorilor. Depersonalizarea prezintă același pattern ca și epuizarea emoțională. Profesorii cu nivel crescut de realizări personale au nevoile de autonomie, competență și relaționare satisfăcute. Satisfacția nevoii de autonomie și de competență sunt corelate semnificativ cu autoeficacitatea personală și generală.

Profesorii din Ungaria experiențiază un nivel mai crescut de epuizare emoțională, un nivel mai scăzut de realizări personale, un nivel mai scăzut de satisfacție a nevoii de autonomie și competență, comparativ cu profesorii din Transilvania. O explicație pentru aceste diferențe ar putea fi distribuția de gen a eșantionelor, precum și variabile legate de contextele educaționale diferite din cele două țări, însă este nevoie de studii viitoare pentru a confirma aceste presupuneri.

Satisfacția nevoii de autonomie este un predictor semnificativ al epuizării emoționale, iar satisfacția nevoii de competență un predictor semnificativ al depersonalizării și al realizărilor personale. Deși fiecare nevoie contribuie la varianță într-un procent relativ mic, este important să fie considerate în studiul prevenirii burnout-ului.

Limite ca și mărimea relativ mică a eșantionului, fiabilitatea scăzută a unelor scale utilizate (de ex. scala pentru măsurarea autoeficacității) trebuie luate în considerare la generalizarea rezultatelor și în cazul efectuării unor studii viitoare.

5. Concluzii

În concluzie, burnout-ul profesorilor este asociat cu satisfacția nevoilor psihologice de bază și cu autenticitatea profesorilor. Nevoia de autonomie este un predictor semnificativ al epuizării emoționale, iar nevoia de competență al depersonalizării și al realizărilor personale. Profesorii care simt că nevoia lor de autonomie nu este satisfăcută, se pot simți epuizați emoțional la locul de muncă. În cazul în care nevoia de competență al profesorilor nu este satisfăcută, aceștia pot deveni impersonali în relația cu elevii, colegii, părinții, și pot relata un nivel mai scăzut de realizări personale. Nesatisfacerea diferitelor nevoi psihologice de bază poate avea un efect asupra diferiților factori ai burnout-ului. Putem concluziona, deci, că în cadrul intervențiilor pentru reducerea sau prevenirea burnout-ului este important aspectul de satisfacție al nevoilor de bază (de ex., promovarea posibilităților de alegere și participare în luarea deciziilor, precum și a argumentărilor cu sens în cazul prevenirii/reducerii epuizării emoționale; oferirea suportului social și al feedback-ului informativ în cazul prevenirii/reducerii depersonalizării și creșterii nivelului de realizări personale). Studii viitoare ar putea dezvolta și testa efectele unor intervenții bazate pe promovarea satisfacției nevoilor psihologice de bază. Aceste intervenții ar putea apoi fi introduse în cadrul programelor de pregătire și formare continuă a profesorilor.

MULȚUMIRI

Această lucrare a fost posibilă datorită suportului financiar al Programului Operațional Sectorial pentru Dezvoltarea Resurselor Umane 2007-2013, co-finanțat de Fondul Social European, prin proiectul numărul POSDRU/159/1.5/S/132400 cu titlul „Tineri cercetători de succes-dezvoltare profesională într-un mediu internațional interdisciplinar”.

Studiul 2. Burnout-ul profesorilor și satisfacția nevoilor psihologice de bază: o meta-analiză

1. Introducere

Teoria nevoilor psihologice de bază (Ryan & Deci, 2002) este o sub teorie a teoriei motivaționale a autodeterminării dezvoltată de Deci și Ryan (Deci & Ryan, 1985b, 2000; Ryan & Deci, 2000). Teoria susține că fiecare individ are nevoi psihologice de bază, înnăscute, care trebuie satisfăcute pentru ca individul să funcționeze și să se dezvolte în mod optim. Nevoia de autonomie, nevoia de competență și nevoia de relaționare sunt cele trei nevoi de bază, care dacă sunt satisfăcute, contribuie la starea de bine și la o performanță îmbunătățită (Deci & Ryan, 2000). Dacă nevoile de bază ale profesorilor sunt satisfăcute, și au posibilitatea de a lucra într-un mediu structurat, care sprijină autonomia și încurajează dezvoltarea unor relații semnificative cu elevii, părinții și colegii, aceștia vor avea un nivel mai crescut de satisfacție la locul de muncă, vor experimenta mai multe emoții pozitive, vor avea un nivel mai ridicat de angajament organizațional, vor avea o performanță mai bună și vor experimenta un nivel mai scăzut de burnout, anxietate și furie (Collie, 2014; Greguras & Diefendorff, 2009; Klassen, Perry, & Frenzel, 2012; Klusmann, Kunter, Trautwein, Ludtke, & Baumert, 2008; van den Broeck, Vansteenkiste, De Witte, & Lens, 2008). Dacă, în schimb, aceste nevoi nu sunt satisfăcute, profesorii vor avea un nivel mai scăzut de motivație intrinsecă, de satisfacție și de angajament organizațional, și va crește posibilitatea de a ajunge la burnout (Pelletier, Séguin-Levesque, & Legault, 2002). Satisfacerea nevoii de autonomie este un predictor semnificativ al epuizării emoționale, iar satisfacția nevoii de competență un predictor semnificativ al depersonalizării, realizărilor personale, emoțiilor pozitive experimentate, al motivației intrinseci în cazul profesorilor (Bartholomew, Ntoumanis, Cuevas, & Lonsdale, 2014; Caprara, Barbaranelli, Steca, & Malone, 2006; Gagne & Deci, 2005; Klassen et al., 2012; Maior, Szamosközi, & János, 2015; Ryan & Deci, 2000; Skaalvik & Skaalvik, 2007; Van den Broeck et al., 2008; Vansteenkiste, Zhou, Lens, & Soenens, 2005). Burnout-ul, “un răspuns prelungit la factorii emoționali și interpersonal stresați cronici de la locul de muncă. definit prin (...) cele trei dimensiuni, epuizare, cinicism și un sentiment de ineficacitate” (Maslach, 2003, p. 189), este un fenomen îngrijorător la nivel mondial în rândul profesorilor.

Rezultatele cercetărilor arată că nevoia de autonomie este într-o asociere negativă moderată cu burnout-ul, iar nevoia de competență și de relaționare sunt într-o asociere negativă mică cu burnout-ul; nevoile de bază sunt considerate mediatori în relația dintre climatul organizațional și burnout în cazul profesorilor (Randelovic & Stojiljkovic, 2015), precum și în relația dintre resursele de suport și burnout (Doménech-Betoret, Lloret-Segura, & Gómez-Artiga, 2015), iar satisfacția nevoilor de bază este într-o legătură semnificativă cu epuizarea emoțională, depersonalizarea și realizările personale (Fernet, Austin, Geneviève Trépanier, & Dussault, 2013).

Pornind de la rezultatele cercetărilor anterioare, ne așteptăm să găsim o asociere semnificativă între burnout și satisfacția nevoilor psihologice de bază. De asemenea, ne așteptăm să găsim asocieri de mărimi diferite în cazul factorilor burnout-ului cu cele trei nevoi de bază.

1.1. Obiective

- Sintetizarea literaturii de specialitate specifice în tematica relațiilor dintre burnout și satisfacția nevoilor psihologice de bază
- Identificarea mărimii efectelor ale acestor relații
- Identificarea variabilelor moderatoare

2. Metoda / Procedura

2.1. Sinteza teoretică

Pentru a colecta studiile relevante, am realizat o căutare electronică sistematică în bazele de date științifice Psychinfo, ProQuest, Ebsco, ScienceDirect, și pe platforma teoriei autodeterminării, incluzând studiile publicate între 2002 și 2015. Am utilizat variațiile și combinațiile următoarelor cuvinte cheie: satisfacția nevoilor psihologice de bază, nevoia de autonomie, nevoia de competență, nevoia de relaționare, autodeterminare, combinat cu burnout profesori, epuizare emoțională profesori, depersonalizare profesori, realizări personale profesori. Am examinat apoi referințele bibliografice ale articolelor selectate și am realizat o căutare Snowball a listelor de referințe. Am identificat un număr total de 970 de studii. Am examinat titlurile și rezumatele studiilor, am exclus studiile ale căror eșantioane nu au inclus profesori, sau măsurători ale nevoilor de bază, și alte studii care nu au îndeplinit criteriile de includere (vezi mai jos), rezultând un număr de 6 studii, cu 8 eșantioane independente, și un total de 1660 profesori pentru meta-analiză.

2.2. Criterii de includere și excludere

Criteriile de includere au fost: studiile au fost publicate în limba engleză, în reviste peer-reviewed, au inclus suficiente date pentru calcularea mărimii efectului, au inclus cel puțin măsurarea unei nevoi psihologice de bază (nevoia de autonomie, nevoia de competență, nevoia de relaționare), și cel puțin un factor burnout (epuizare emoțională, depersonalizare, realizări personale), au inclus eșantioane de profesori (exclusiv sau ca și grup majoritar printre alte ocupații educaționale). Nu am inclus în această meta-analiză studiile care au investigat burnout-ul la profesorii din învățământul special, deoarece acest context poate prezenta provocări diferite de cele din învățământul de masă tipic. Sumarizând, studiile care nu au inclus profesori, măsurători burnout sau nevoi psihologice de bază, coeficienți de corelație Pearson, au fost excluse din această meta-analiză.

Au fost analizate 33 de studii, iar după aplicarea criteriilor de excludere am selectat 6 studii pentru meta-analiză. Rata de consens între cei doi review-eri a fost de 98%.

2.3. Eșantionul

6 studii, cuprinzând 8 eșantioane independente au fost incluse în meta-analiză. Au fost calculate în total 58 de mărimi ale efectelor. Mărimea eșantionelor a variat între 72 și 409, iar eșantionul total a fost de 1660. Studiul tipic a inclus corelații între factorii burnout și satisfacția nevoilor psihologice de bază, informații demografice, informații despre scalele folosite, și au fost de tip cross-sectional. Toate studiile au utilizat scale auto-raportate pentru măsurarea burnout-ului și ale nevoilor de bază.

2.4. Variabile și codare

Studiile au fost codate utilizând variabile pentru detaliile studiului (autor(i), anul publicării), eșantion (mărime, țară, ciclul de învățământ), măsurători (scale utilizate pentru măsurarea burnout-ului și al nevoilor de bază), rezultate (coeficienți de corelație pentru relația dintre nevoile de bază și burnout. Doi review-eri independenți au codat studiile, cu un acord de 98%. Pentru a analiza cauzele variațiilor, am codat variabilele țară și ciclul de învățământ ca și moderatori. Categoriile pentru țară au fost Canada și Europa și cele pentru ciclul de învățământ: primar și gimnazial, liceal, universitar, și mixt. Mărimile efectelor au fost raportate utilizând coeficienți de corelație

Pearson. 16 mărimi ale efectelor au fost calculate pentru relațiile dintre nevoile de bază, total, composite, și individual, și burnout, total, composite și individual. Un $r = .10$ sugerează o mărime a efectului mică, $r = .30$ o mărime medie a efectului și $r = .50$ o mărime a efectului mare, pe baza sugestiilor lui Cohen (Cohen 1988, 1992).

2.5. Procedura meta- analitică

Analizele au fost realizate cu ajutorul programului Comprehensive Meta-Analysis, version 2.0 (Borenstein, Hedges, Higgins, Rothstein, & Englewood, 2005). Am adoptat modelul random-effects model, având în vedere că acesta asigură estimări ale varianțelor în mărimile efectelor, permite variații în parametrii studiilor diferite, iar mărimile efectelor pot fi generalizate la o populație mai largă decât cea a studiilor incluse în meta-analiză (Field, 2003; Hunter & Schmidt, 2000). Am efectuat, de asemenea analize de moderare. Au fost calculate intervale de confidențialitate (CI) de 95% pentru testarea semnificației corelațiilor, iar relația a fost considerată semnificativă dacă intervalul de confidențialitate nu a inclus 0. Pentru analiza de omogenitate am utilizat statistica Q și I^2 (Borenstein și colab., 2005). O valoare Q semnificativă sugerează că mărimile efectelor sunt eterogene, deci există posibilitatea efectelor moderatorilor. Am evaluat bias-ul de publicare prin metoda Fail-safe N (Rosenthal, 1991), care calculează numărul studiilor necesar pentru a schimba valoarea p la ne semnificativ (la $p > .05$). Acest număr ar trebui să fie mai mare decât $5k+10$ pentru a identifica bias-ul de publicare.

3. Rezultate

3.1. Statistici descriptive

Meta-analiza cuprinde 6 studii, cu 8 eșantioane independente și 1660 de participanți. Au fost calculate în total 58 de mărimi ale efectelor.

Mărimea efectului overall pentru relația dintre burnout și satisfacția nevoilor de bază a fost mic, dar semnificativ, $r = -.17$, $p < .01$, $CI = [-.26; -.07]$. Indicatorul fail-safe N a arătat că ar fi nevoie de 3767 studii pentru ca această mărime a efectului să devină ne semnificativă ($p > .05$). Rezultatele analizei de omogenitate arată că datele sunt eterogene, $Q(57) = 1500.855$, $p < .001$. 96.20% al eterogenității nu se datorează erorilor de eșantionare ($I^2 = 96.202$). Tabelul 1 prezintă mărimile efectelor relațiilor dintre cei trei factori ai burnout-ului și cele trei nevoi psihologice de bază.

Tabelul 1. Mărimea efectelor relațiilor dintre factorii burnout-ului și nevoile psihologice de bază

Relația	k	N	r	p	CI	Q (df)	p	I^2
EE - autonomie	5	1051	-.464	0.000	[-.54; -.37]	12.445 (4)	0.014	67.858
EE – competență	5	1051	-.302	0.000	[-.37; -.22]	6.403 (4)	0.171	37.525
EE – relaționare	6	1460	-.214	0.000	[-.29; -.13]	11.902 (5)	0.036	57.989
EE - BNS total	3	413	-.482	0.000	[-.55; -.40]	1.429 (2)	0.489	0.000
EE-autonomie, competență, relaționare	16	1460	-.331	0.000	[-.39; -.26]	79.013 (15)	0.000	81.016
DP - autonomie	5	1051	-.367	0.000	[-.47; -.24]	16.866 (4)	0.002	76.283
DP – competență	5	1051	-.307	0.000	[-.43; -.16]	21.945 (4)	0.000	81.772
DP – relaționare	5	1051	-.344	0.003	[-.53; -.12]	55.805 (4)	0.000	92.832
DP – BNS total	3	413	-.427	0.000	[-.50; -.34]	1.955 (2)	0.376	0.000
DP – autonomie, competență, relaționare	15	1051	-.342	0.000	[-.42; -.25]	107.833 (14)	0.000	87.017
RP – autonomie	4	769	.423	0.000	[.36; .48]	0.746 (3)	0.862	0.000
RP – competență	4	769	.445	0.000	[.38; .50]	3.339 (3)	0.342	10.155
RP – relaționare	4	769	.331	0.000	[.18; .46]	12.562 (3)	0.006	76.119
RP -BNS total	3	413	.440	0.000	[.35; .51]	0.399 (2)	0.819	0.000
RP – autonomie, competență, relaționare	12	769	.403	0.000	[.35; .45]	20.000 (11)	0.045	44.999
BU – autonomie, competență, relaționare	6	200	-.352	0.000	[-.44; -.25]	8.571 (5)	0.127	41.666

Note: k – numărul eșantioanelor; N mărimea eșantioanelor; r – coeficient de corelație pentru mărimea efectului; EE-epuizare emoțională; DP – depersonalizare; RP – realizări personale; BU – burnout; BNS –satisfacția nevoilor de bază.

Relația dintre epuizarea emoțională și nevoi de bază total a fost semnificativ mai puternică decât relația dintre epuizare și nevoia de competență, nevoia de relaționare și cele trei nevoi composite, dar nu ca relația dintre epuizare și nevoia de autonomie.

Toate relațiile au o mărime a efectului moderată. Cele mai mari mărimi ale efectelor sunt cele ale relațiilor dintre epuizare emoțională și nevoia de autonomie, depersonalizarea și nevoia de autonomie, respectiv relația dintre realizările personale și nevoia de competență. Putem deci concluziona că cele trei nevoi sunt asociate cu cei trei factori burnout în diferite măsuri.

3.2. Analize de moderare

Pentru a testa cauzele posibile ale eterogenității mărimii efectelor în diferitele studii am efectuat analize de moderare. Rezultatele indică că nici ciclul de învățământ, nici țara nu este moderator semnificativ al mărimii efectului total. Tabelul 2 prezintă datele relevante ale analizei de moderare.

Tabelul 2. Rezultatele analizei de moderare

Moderator	Categoria	<i>k</i>	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>CI</i>	<i>Q_b</i>	<i>p</i>
Ciclu de învățământ	Primar și gimnazial	9	-.231	0.000	[-.29; -.17]	6.152 (3)	0.104
	Liceal	24	-.149	0.081	[-.30; .01]		
	Universitar	3	-.381	0.000	[-.51; -.23]		
	Mixt	22	-.13	0.152	[-.30; .04]		
	Belgia	12	-.164	0.174	[-.38; .07]		
Țara	Canada	10	-.090	0.523	[-.35; .18]	9.647 (5)	0.086
	Ungaria	12	-.095	0.413	[-.31; .13]		
	România	12	-.203	0.120	[-.43; .05]		
	Serbia	6	-.352	0.000	[-.44; -.25]		
	Spania	6	-.204	0.000	[-.26; -.14]		

Ciclu de învățământ a fost identificat ca moderator în relația dintre depersonalizare și nevoi de bază specifice. În ceea ce privește relația dintre depersonalizare și nevoia de autonomie ($Q_b(2) = 15.467$, $p = 0.000$), mărimea efectului a fost mai mare în cazul studiilor cu eșantioane mixte ($k = 2$, $r = -.446$, $95\% CI = [-.51; -.37]$, $p = 0.000$), comparativ cu studiile efectuate cu profesori de liceu ($k = 2$, $r = -.366$, $95\% CI = [-.48; -.23]$, $p = 0.000$) și cele cu profesori din ciclul primar-gimnazial ($k = 1$, $r = -.188$, $95\% CI = [-.29; -.07]$, $p = 0.001$).

Mărimea efectului a fost moderată de ciclul de învățământ și în cazul relației dintre depersonalizare și nevoia de competență ($Q_b(2) = 11.231$, $p = 0.004$). Studiile care au inclus profesori de liceu au generat mărimi ale efectului mai mari ($k = 2$, $r = -.474$, $95\% CI = [-.60; -.31]$, $p = 0.000$), decât cele cu eșantioane mixte ($k = 2$, $r = -.234$, $95\% CI = [-.24; -.01]$, $p = 0.001$), sau cele cu profesori din învățământul primar-gimnazial ($k = 1$, $r = -.133$, $95\% CI = [-.24; -.01]$, $p = 0.025$).

Ciclu de învățământ nu a fost un moderator semnificativ în ceea ce privește mărimea efectului în cazul relației dintre depersonalizare și nevoia de relaționare ($Q_b(2) = 4.366$, $p = 0.113$).

Din cauza numărului mic de studii, țara nu a fost testat ca moderator.

4. Discuții

Scopul acestei meta-analize a fost investigarea magnitudinii relațiilor dintre burnout și satisfacția nevoilor psihologice de bază la profesori, precum și identificarea moderatorilor în aceste relații. Rezultatele arată o mărime a efectului overall mică între burnout și satisfacția nevoilor de bază.

Există o asociere negativă între satisfacția nevoilor de bază și epuizarea emoțională, respectiv depersonalizare, și o asociere pozitivă între satisfacția nevoilor de bază și realizările personale. Aceste rezultate confirmă rezultatele studiilor precedente din literatura de specialitate (Caprara și colab., 2006; Deci & Ryan, 2000; Klassen și colab., 2012; Pelletier și colab., 2002; Ryan & Deci, 2000; Skaalvik & Skaalvik, 2007; van den Broeck și colab., 2008; Vansteenkiste și colab., 2005).

În ceea ce privește al doilea obiectiv, magnitudinea mărimii efectelor diferă în funcție de factorul burnout și nevoia de bază investigată. De exemplu, relația dintre epuizarea emoțională și nevoia de autonomie, nevoia de competență, și nevoile de bază total are o mărime a efectului medie, iar relația dintre epuizarea emoțională și nevoia de relaționare este de mărime mică.

Relațiile dintre depersonalizare și nevoia de autonomie, competență și relaționare sunt de o mărime a efectului medie. La fel, o mărime medie a efectului a fost identificat în relațiile dintre realizări personale și cele trei nevoi de bază, individual și total.

Relația dintre epuizarea emoțională și nevoia de autonomie a fost semnificativ mai puternică decât relația dintre epuizare și nevoia de competență și nevoia de relaționare, și nevoi total. Aceste rezultate sunt concludente cu rezultatele studiilor anterioare și susțin faptul că fiecare nevoie de bază prezice un outcome diferit (Van den Broeck și colab., 2008).

Ciclul de învățământ a fost un moderator semnificativ în relația dintre depersonalizare și nevoia de autonomie, depersonalizare și nevoia de competență, dar nu și în relația dintre depersonalizare și nevoia de relaționare. Astfel, putem concluziona că relația dintre depersonalizare și nevoia de autonomie și competență este mai puternică în cazul profesorilor de liceu, și în eșantioanele mixte, comparativ cu profesorii din învățământul primar și gimnazial. Ciclul de învățământ nu a fost un moderator semnificativ în relația dintre epuizarea emoțională și cele trei nevoi de bază, nici în cazul realizărilor personale și cele trei nevoi de bază. Țara nu a fost un moderator semnificativ la nivel overall, iar analiza la nivele mai specifice a fost imposibilă datorită numărului mic de studii.

Câteva limite ale studiului se referă la numărul mic de studii cuprinse în meta-analiză, precum și existența unui număr mic de studii efectuate în unele țări (influențând efectuarea analizei de moderare), utilizarea chestionarelor autoraportate, care ar putea biasa rezultatele (deși în acest domeniu chestionarele autoraportate sunt o sursă valoroasă de informație). De asemenea, nu putem identifica relații cauzale, acestea pot fi bidirecționale, având în vedere că toate studiile au fost de tip cross-sectional. Este important, de aceea, să interpretăm rezultatele cu grijă.

5. Concluzii

Pe baza rezultatelor acestui studiu, putem concluziona că teoria autodeterminării, mai exact, teoria nevoilor psihologice de bază, reprezintă un framework adecvat și valoros pentru investigarea burnout-ului.

Studiile viitoare ar putea examina dacă aceste relații rămân semnificative în cazul gradelor de burnout diferite, precum și investigarea efectelor directe și indirecte, incluzând analize de mediere între factorii burnout și nevoile de bază. Este importantă investigarea fiecărui factor burnout, nu doar al epuizării emoționale. Scopul nostru în studiile viitoare este explorarea relațiilor dintre nevoi de bază, factori burnout, gânduri raționale și competențe socio-emoționale. Aceste investigații ar putea contribui la o înțelegere mai aprofundată a acestui fenomen complex al burnout-ului la profesori.

Studiul 3. Raționalitate, competențe socio-emoționale și satisfacția nevoilor psihologice de bază: efecte directe și indirecte asupra burnout-ului profesorilor²

1. Introducere

Relațiile dintre burnout și outcome-urile individuale și organizaționale, ca și depresia, anxietatea, simptome fizice, turnover, absenteism, angajament organizațional, implicare, motivație au fost confirmate de mai multe studii (Hakanen & Schaufeli, 2012; Han & Weiss, 2005; Maior, Szamosközi, & János, 2015; Rovero, 2004; van Diest & Appels, 1991).

Factorii individuali și cei legați de organizație, cum ar fi lipsa satisfacției nevoilor psihologice de bază, nevoii de autonomie și de competență (Bartholomew, Ntoumanis, Cuevas, & Lonsdale, 2014; van den Broeck, Vansteenkiste, De Witte, & Lens, 2008), gândurile iraționale (Bermejo, Hernandez-Franco, & Prieto-Ursua, 2013), stilul de coping reactiv și deficitul în competențele socio-emoționale (Brackett, Palomera, Mojsa, Reyes, & Salovey, 2010; Jennings & Greenberg, 2009; Palomera, Fernandez-Berrocal, & Brackett, 2008), conflictele de roluri, autoeficacitatea scăzută sunt considerați factori de risc în apariția și agravarea burnout-ului la profesori (Pillay, Goddard & Wilss, 2005; Skaalvik & Skaalvik, 2007; Spiegler & Guevremont, 2003). Studiul nostru investighează relațiile dintre factorii burnout și competențele socio-emoționale, gândurile raționale și satisfacția nevoilor de bază ale profesorilor.

² Acest studiu a fost publicat în această formă.

Maior, E., Doborean, A., & Păsăreanu, C. R. Teacher rationality, social-emotional competencies, and basic needs satisfaction: direct and indirect effects on teacher burnout, *Submis și acceptat de către Journal of Evidence-Based Psychotherapies*

Autorii au contribuit la articol cu următoarele: Maior, E.: conceptualizare, metodologie, investigații, scrierea draft-ului original, vizualizare, review; Doborean, A.: conceptualizare, metodologie, supervizare; Păsăreanu, C. R.: review & editare; vizualizare, supervizare.

Competențele socio-emoționale ale profesorilor sunt importante pentru starea de bine, motivația și performanța acestora (Brackett și colab., 2010), și au o influență majoră asupra performanței elevilor. Profesorii care au competențe socio-emoționale dezvoltate își pot identifica și regla emoțiile, pot înțelege modul în care emoțiile lor și managementul acestora influențează comportamentul din sala de clasă, sunt mai empatici, pot lua decizii în mod responsabil, sunt eficienți în rezolvarea problemelor și raportează un nivel mai crescut de well-being (Jennings & Greenberg, 2009; Roorda, Koomen, Spilt, & Oort, 2011; Zeidner, Matthews, & Roberts, 2009). În schimb, profesorii cu competențe mai puțin dezvoltate raportează niveluri mai scăzute de satisfacție la locul de muncă, niveluri mai ridicate de stres, de emoții negative și de burnout (Brackett și colab., 2010; Colomeischi, 2015; Jennings & Greenberg, 2009; Tsouloupas, Carson, Matthews, Grawitch, & Barber, 2010).

Intensitatea și durata emoțiilor negative poate fi amplificată de gândurile negative, disfuncționale, iraționale, pe baza framework-ului terapiei rațional-emoțive și terapiei comportamentale rațional-emoțive (Ellis, 1962, 1979b), acestea fiind factori cheie în interpretarea stimulilor externi și interni și a capacităților proprii de a face față stresorilor. Gândurile iraționale sunt asociate cu stresul, burnout-ul și probleme de sănătate mentală (Bermejo-Toro & Pieta-Ursua, 2006; Bernard, 2001, 2016; Popov & Popov, 2015; Robertson & Dunsmuir, 2013).

Satisfacția nevoilor psihologice de bază în cadrul unei organizații este un element crucial din punctul de vedere al stării de bine al profesorilor, pe lângă factorii emoționali și cognitivi. Teoria nevoilor psihologice de bază (Ryan & Deci, 2002) susține că persoanele au o nevoie înăscută de a funcționa într-un mod autodeterminat și au nevoi psihologice înăscute, universale. Studiile realizate pe profesori arată asocieri pozitive între satisfacția nevoilor de bază, motivația intrinsecă, satisfacția la locul de muncă, angajamentul organizațional, emoții pozitive, performanță crescută, și o asociere negativă cu burnout-ul (Caprara, Barbaranelli, Steca, & Malone, 2006; Greguras & Diefendorff, 2009; Klassen, Perry, & Frenzel, 2012; van den Broeck, De Cuyper, De Witte, & Vansteenkiste, 2010).

Pornind de la rezultatele studiilor anterioare, studiul nostru își propune să investigheze relațiile dintre factorii burnout și variabile cognitive, motivaționale și socio-emoționale specifice, cu focalizarea pe formularea pozitivă, pe factorii protectori. Ne propunem să examinăm fiecare factor burnout, nu doar epuizarea emoțională, deoarece este dovedit că cei trei factori sunt asociați cu variabile diferite, și că toți trei factori sunt esențiali, și diferiți în componența burnout-ului (Maslach, 2003; Leiter & Maslach, 2016). Depersonalizarea pare a fi cel mai negativ factor și foarte diferit de ceilalți doi (Leiter & Maslach, 2016). Scopul studiului este investigarea interacțiunilor dintre variabilele sus menționate, respectiv al efectelor directe și indirecte ale acestora asupra burnout-ului profesorilor. Astfel, vom testa modele de mediere care implică factorii burnout, satisfacția nevoilor de bază, gândurile raționale și competențele socio-emoționale.

1.1. Obiective

Primul obiectiv al studiului este să identificăm relațiile dintre epuizarea emoțională, depersonalizare și realizări personale, și satisfacția nevoilor psihologice de bază, gândurile raționale, și competențele socio-emoționale. Ipoteza 1 este astfel:

H1. Există o legătură semnificativă între epuizarea emoțională, depersonalizarea și realizările personale și satisfacția nevoilor psihologice de bază, gândurile raționale, și competențele socio-emoționale în cazul profesorilor.

Obiectivul secund este să identificăm mediatorii din relația dintre factorii burnout și variabilele sus menționate. Două modele de mediere vor fi testate. Primul model testează rolul mediator al gândurilor raționale în relația dintre satisfacția nevoilor de bază și depersonalizare. Am ales depersonalizarea dintre factorii burnout pentru că este aspectul cel mai negativ și este asociat în cea mai mare măsură cu mediul organizațional (Leiter & Maslach, 2016). Presupunem că satisfacția nevoilor de bază va avea un efect asupra gândurilor raționale, pornind de la premisa că mediile sănătoase, care sprijină satisfacția nevoilor psihologice de autonomie, competență și relaționare facilitează dezvoltarea gândirii raționale. Susținem că satisfacția nevoilor de bază are un efect direct asupra depersonalizării, precum și un efect indirect, prin intermediul gândurilor raționale.

Al doilea model de mediere testează dacă satisfacția nevoilor de bază mediază relația dintre competențele socio-emoționale și cei trei factori burnout. Presupunem că profesorii cu competențe socio-emoționale mai dezvoltate pot influența într-o mai mare măsură mediul lor, contribuind astfel la satisfacția nevoilor de bază, care poate conduce la experimentarea unui nivel mai scăzut de burnout (Jennings & Greenberg, 2009; Klassen și colab., 2012).

Astfel, ipotezele legate de al doilea obiectiv al studiului sunt:

H2. Gândurile raționale mediază relația dintre satisfacția nevoilor de bază și depersonalizare.

H3. Satisfacția nevoilor de bază mediază relația dintre competențele socio-emoționale și factorii burnout-ului.

2. Metoda

2.1. Participanți

81 de profesori de liceu au participat în mod voluntar la cercetare, 23 bărbați (28.4%), și 58 femei (71.6%). Toți profesorii lucrau în școli dintr-un județ din România. Media de vârstă a fost $M = 42.48$ ($SD = 7.97$), cu vârste cuprinse între 26 și 64 de ani. Patruzeci de profesori (49.4%) lucrau în licee din mediul urban, și patruzeci și unu (50.6%) în licee din mediul rural. Experiența profesională a variat între 0 și 39 de ani, cu o medie de $M = 12.79$ years ($SD = 10.30$). În ceea ce privește naționalitatea, 59.3% ($N = 48$) dintre profesori sunt de naționalitate română și 40.7% ($N = 33$) de naționalitate maghiară (o minoritate națională în România).

2.2. Procedura

Am obținut acordul directorilor liceelor dintr-un județ din România într-o ședință formală, pentru a trimite chestionarele online profesorilor din școlile lor, împreună cu o scurtă descriere a studiului. După obținerea acordului din partea profesorilor voluntari, aceștia au completat chestionarele online la sfârșitul anului 2017. Chestionarele au inclus scale pentru măsurarea nivelelor de burnout (factori), satisfacția nevoilor de bază, gânduri raționale/iraționale și competențe socio-emoționale.

2.3. Măsurători

Chestionar de date demografice

Cu ajutorul acestuia au fost colectate date referitoare la informații demografice legate de vârsta și sexul participanților, experiența profesională, profilul școlii, subiectul predat.

Scala Satisfacției Nevoilor Psihologice de Bază la locul de muncă (Deci, Ryan, Gagné, Leone, Usunov, & Kornazheva, 2001) este o scală alcătuită din 21 itemi, cuprinzând 3 subscale pentru măsurarea celor 3 nevoi psihologice de bază, nevoia de autonomie, nevoia de competență și nevoia de relaționare. Participanții au evaluat măsura în care sunt de acord sau nu cu enunțurile formulate folosind o scală de la 1 la 7 ($1 = \text{dezacord ferm}$, $7 = \text{acord ferm}$). Scorul total este alcătuit din adunarea scorurilor celor trei subscale. Scorurile înalte înseamnă nivel ridicat de satisfacție al nevoilor de bază.

Inventarul de Burnout Maslach- Chestionar pentru Educatori (Maslach, Jackson, & Leiter, 1996) este o scală cu 22 itemi, grupați în trei subscale pentru măsurarea celor trei factori burnout: epuizare emoțională, depersonalizare, realizări personale. Participanții au fost rugați să evalueze pe o scală Likert măsura în care experiențiază emoțiile operaționalizate în enunțurile scalei ($0 = \text{niciodată}$, $6 = \text{în fiecare zi}$). Scoruri mari pe scala Epuizare Emoțională și Depersonalizare și scoruri mici pe scala Realizări Personale indică un nivel crescut de burnout.

Chestionarul de Competențe Socio-Emoționale (Yoder, 2014), este o scală de tip Likert cu 21 itemi, pentru măsurarea nivelului celor cinci competențe de bază descrise de CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2008a, b): self-awareness, social awareness, self-management, managementul relațiilor, luarea deciziilor într-un mod responsabil. Participanții trebuie să evalueze măsura în care sunt de acord sau nu cu enunțurile formulate, utilizând o scală de la 1 (dezacord ferm) la 4 (acord ferm). Scorurile ridicate indică competențe socio-emoționale mai dezvoltate. Un scor total poate fi calculat din adunarea scorurilor celor cinci subscale.

ERIBS (Employee Rational and Irrational Beliefs Scale, Gavița & Duță, 2013) este un chestionar cu 30 itemi de tip Likert pentru măsurarea gândurilor raționale și iraționale ale angajaților. Aceștia evaluează măsura acordului sau dezacordului cu enunțurile care exprimă cerințe absolutiste sau gândire preferențială, cu ajutorul unei scale de la 1 la 4 ($1 = \text{acord ferm}$, $4 = \text{dezacord ferm}$). Se calculează apoi scorurile pentru cele două subscale, gânduri raționale și gânduri iraționale. Scorurile ridicate la ambele subscale indică prezența scăzută a gândurilor raționale, respectiv a gândurilor iraționale.

3. Rezultate

Am utilizat Statistical Software (SPSS 20.0) pentru analiza datelor. Datorită distribuției non-normale a eșantionului, am efectuat teste non-parametrice, ca corelația Spearman Rho pentru testarea primei ipoteze, mai specific relația

dintre factorii burnout, satisfacția nevoilor de bază, gândurile raționale și competențele socio-emoționale. Tabelul 1 prezintă mediile, abaterea standard, și corelațiile semnificative.

Tabelul 1.

Medii, abateri standard, și coeficienți de corelație pentru variabilele măsurate în studiu

	BNS	RB	EE	DP	PA	SEC
M	101.17	27.15	13.15	3.65	38.96	66.51
(SD)	(16.46)	(6.46)	(9.48)	(4.52)	(6.41)	(8.94)
Satisfacția Nevoilor de Bază	-					
Gânduri Raționale	-.23*	-				
Epuizare Emoțională	-.56**	.05	-			
Depersonalizare	-.70**	.35**	.62**	-		
Realizări Personale	.64**	-.03	-.51**	-.67**	-	
Competențe Socio-Emoționale	.46**	-.27*	-.28**	-.40**	.48**	-

Note. *Corelația este semnificativă la pragul de 0.05; ** Corelația este semnificativă la pragul de 0.01 (2-tailed); M media; SD abaterea standard; BNS satisfacția nevoilor psihologice de bază total; RB gânduri raționale; EE epuizare emoțională; DP depersonalizare; PA realizări personale; SEC competențe socio-emoționale

Pentru a atinge al doilea obiectiv al studiului, investigarea ipotezelor 2 și 3, am efectuat analize de mediere utilizând procedura de bootstrapping (bootstrapping tests with 5000 re-samples; PROCESS for SPSS 2.16.3, Hayes, 2013), pentru evaluarea efectelor indirecte. Mediarea este considerată prezentă dacă intervalul de confidențialitate pentru estimarea efectului indirect nu include 0.

Rezultatele modelului de mediere 1, propus pentru testarea ipotezei secunde, arată un efect total semnificativ al satisfacției nevoilor psihologice de bază asupra depersonalizării ($c = -.18$, $SE = .023$, $p < .001$, 95% $CI = [-.22, -.13]$). Efectul indirect al satisfacției nevoilor de bază asupra depersonalizării, prin gândurile raționale, a fost de asemenea semnificativ (Indirect effect = $-.02$, $SE = .01$, 95% $CI = -.05$ to $-.001$). Am identificat o asocierie semnificativă între satisfacția nevoilor de bază și gândurile raționale ($a = -.09$, $SE = .042$, $p = .028$, 95% $CI = [-.18, -.01]$). Gândurile raționale sunt predictorii semnificativi ai depersonalizării ($b = .17$, $SE = .057$, $p = .003$, 95% $CI = [.05, .28]$). Efectul direct al nevoilor de bază asupra depersonalizării a fost, de asemenea, semnificativ ($c' = -.16$, $SE = .022$, $p < .001$, 95% $CI = [-.21, -.12]$).

Pentru testarea ipotezei 3 am testat trei modele de mediere. Rezultatele arată că satisfacția nevoilor de bază mediază relația dintre competențele socio-emoționale și toți cei trei factori burnout. Competențele socio-emoționale au o relație semnificativă cu satisfacția nevoilor de bază ($a = .92$, $SE = .179$, $p < .001$, 95% $CI = [.56, 1.2]$) și aceasta din urmă este un predictor semnificativ al epuizării emoționale ($b = -.34$, $SE = .060$, $p < .001$, 95% $CI = [-.46, -.22]$), al depersonalizării ($b = -.19$, $SE = .026$, $p < .001$, 95% $CI = [-.24, -.13]$) și al realizărilor personale ($b = .21$, $SE = .039$, $p < .001$, 95% $CI = [.13, .29]$).

Efectul total al competențelor asupra epuizării emoționale este semnificativ ($c = -.31$, $SE = .114$, $p = .007$, 95% $CI = [-.54, -.08]$). Competențele socio-emoționale prezic epuizarea emoțională prin nevoile de bază, Indirect effect = $-.32$, $SE = .08$, 95% $CI = -.53$ to $-.17$. Efectul total al competențelor asupra depersonalizării este semnificativ ($c = -.14$, $SE = .054$, $p = .010$, 95% $CI = [-.25, -.03]$), la fel și efectul indirect prin nevoile de bază, ca mediator în această relație (Indirect effect = $-.17$, $SE = .04$, 95% $CI = -.28$ to $-.09$). În ceea ce privește efectele competențelor asupra realizărilor personale, atât efectul total ($c = .29$, $SE = .073$, $p < .001$, 95% $CI = [.14, .44]$), cât și efectul indirect prin nevoile de bază sunt semnificative (Indirect effect = $.20$, $SE = .05$, 95% $CI = .11$ to $.32$).

Efectul direct al competențelor socio-emoționale asupra epuizării emoționale, depersonalizării și realizărilor personale este nesemnificativ ($c' = .009$, $SE = .111$, $p = .929$, 95% $CI = [-.21, .23]$; $c' = .03$, $SE = .049$, $p = .474$, 95% $CI = [-.06, .13]$), și ($c' = .09$, $SE = .072$, $p = .197$, 95% $CI = [-.05, .23]$).

4. Discuții

Scopul studiului a fost investigarea relațiilor directe și indirecte dintre factorii burnout și satisfacția nevoilor de bază, gândurile raționale și competențele socio-emoționale ale profesorilor.

Rezultatele oferă suport parțial pentru ipoteza 1, există o asociere semnificativă între toți factorii burnout și satisfacția nevoilor psihologice de bază și competențele socio-emoționale, dar doar depersonalizarea este într-o relație semnificativă cu gândurile raționale. Aceste rezultate confirmă rezultatele altor studii privind relația dintre emoții și well-being (Jennings & Greenberg, 2009; van Horn, Taris, Schaufeli, & Schreurs, 2004), nevoi de bază și burnout (Bartholomew și colab., 2014; Klassen și colab., 2012; van den Broeck și colab., 2010). Epuizarea emoțională este în mod negativ asociată cu nevoile de bază și competențele socio-emoționale. Cu alte cuvinte, profesorii care au o competență emoțională crescută și simt că nevoile lor de autonomie, competență și relaționare sunt satisfăcute, experiențiază un nivel mai scăzut de epuizare emoțională. Nu am găsit relații semnificative între epuizare și gânduri raționale.

Depersonalizarea este într-o asociere negativă cu satisfacția nevoilor de bază și competențele socio-emoționale. Astfel, profesorii care simt că nevoile lor de bază sunt satisfăcute și au competențe dezvoltate experiențiază niveluri mai scăzute de depersonalizare. De asemenea, depersonalizarea este asociată în mod semnificativ cu gândurile raționale, deci profesorii care sunt mai raționali sunt mai puțin cinici și detașați în munca lor, decât cei care au mai multe gânduri iraționale. Astfel, toleranța crescută la frustrare, stilul de gândire preferențial, acceptarea necondiționată a sinelui și lipsa catastrofizării sunt considerați factori protectivi în ceea ce privește depersonalizarea la profesorii de liceu. Aceste rezultate sunt concludente cu rezultatele studiilor care arată relații pozitive între raționalitate și well-being (Bermejo-Toro & Pieta-Ursua, 2006; Bermejo și colab., 2013; Bernard, 2016; Ellis, 2005; Popov & Popov, 2015). Aceste rezultate subliniază rolul depersonalizării în burnout, ca factor specific important (Leiter & Maslach, 2016).

Factorul realizării personale este asociat pozitiv cu satisfacția nevoilor de bază și competențele socio-emoționale ale profesorilor, însă nu există o relație semnificativă cu gândurile raționale și realizările personale. Aceste rezultate sugerează că profesorii care simt că nevoile lor sunt satisfăcute și sunt conștienți de sine și de ceilalți, au competențe dezvoltate privind managementul de sine și al relațiilor și sunt în măsură să ia decizii responsabile, pot simți un nivel mai ridicat de realizări personale, decât aceia care au nevoile de bază nesatisfăcute și competențe reduse la locul de muncă.

Putem explica asocierea semnificativă dintre gândurile raționale și depersonalizare (nu și epuizare emoțională și realizări personale) prin specificitatea acestui factor burnout, care funcționează ca un mecanism de coping de auto-apărare, un mod de detașare de muncă și colegi, elevi datorită unui sentiment de disconectare și al lipsei de congruență între valorile personale și organizaționale. Un argument plauzibil ar fi că profesorii mai raționali sunt în mai mare măsură capabili să utilizeze mecanisme de coping mai adaptative în situații de stres, decât cei mai iraționali, neavând nevoie de depersonalizare, de detașare pentru a se autoproteja, presupunând că pot dezvolta și menține o separare între sine și muncă mai sănătoasă. Aceste presupuneri merită testare empirică în viitor. De asemenea, o altă explicație pentru aceste rezultate poate fi legată și de itemii scalei folosite pentru măsurarea gândurilor raționale, cei mai mulți referindu-se la evaluările colegilor și al muncii în echipă, și nu la cantitatea de muncă, sens și contribuție personală, deci factori ce sunt asociați în mai mare măsură cu depersonalizarea, decât cu ceilalți doi factori burnout.

Ipoteza 2 a fost confirmată de rezultatele studiului. Satisfacția nevoilor de bază are un efect direct semnificativ asupra depersonalizării profesorilor, și un efect indirect semnificativ asupra acestuia, mediat de gândurile raționale. Satisfacția nevoilor psihologice de bază influențează gândurile raționale, iar acestea influențează depersonalizarea. Astfel, profesorii care simt că nevoile lor de autonomie, competență și relaționare sunt satisfăcute, vor experiența un nivel mai scăzut de depersonalizare/cinicism, prin intermediul/cu ajutorul gândurilor raționale pe care le au. Acest rezultat susține rolul unor medii/organizații sănătoase, suportive în dezvoltarea unui stil de gândire sănătos, rațional, funcțional și de un stil de coping mai eficient, ceea ce poate preveni apariția detașării/depersonalizării la profesori.

Ipoteza 3 a fost confirmată. Competențele socio-emoționale au un efect indirect semnificativ asupra epuizării emoționale, depersonalizării și realizărilor personale, prin satisfacția nevoilor de autonomie, competență și relaționare. Putem presupune că profesorii care sunt conștienți de sine și de ceilalți, au competențe de self-management și management-ul relațiilor dezvoltate, pot lua decizii responsabile, vor experiența un nivel mai ridicat de satisfacție a nevoilor de bază, poate chiar contribuind la aceasta prin competențele dezvoltate. Mai mult, satisfacția nevoilor de bază vor conduce la nivele mai scăzute de epuizare emoțională și depersonalizare și nivele mai ridicate de realizări personale.

Aceste rezultate sunt interesante și merită explorare în viitor, pentru a înțelege mecanismele schimbării în ceea ce privește dezvoltarea și reducerea burnout-ului la profesori.

4.1. Limite și direcții viitoare de cercetare

Una dintre limitele studiului este numărul relativ mic al participanților, care ar putea influența puterea statistică și generalizabilitatea rezultatelor. O altă limită poate fi utilizarea exclusivă a chestionarelor autoraportate, cu toate că modul în care profesorii experiențiază, privesc, simt și raportează gândurile, competențele, nevoile și burnout-ul este crucial în înțelegerea acestor fenomene complexe și a relațiilor dintre ele. Distribuția atipică a datelor ne îndeamnă să interpretăm și să generalizăm rezultatele cu precauție. Teste non-parametrice au fost utilizate tocmai din această cauză. Studiile viitoare ar putea utiliza design-uri longitudinale.

5. Concluzii

Acest studiu contribuie la literatura de specialitate prin identificarea relațiilor specifice directe și indirecte dintre epuizarea emoțională, depersonalizare, realizările personale, și satisfacția nevoilor psihologice de bază, competențele socio-emoționale, și gândurile raționale. Competențele socio-emoționale și satisfacția nevoilor de bază sunt asociate în mod semnificativ cu epuizarea emoțională, depersonalizarea și realizările personale, iar gândurile raționale sunt asociate semnificativ doar cu depersonalizarea. Gândurile raționale au rol de mediator în relația dintre satisfacția nevoilor de bază și depersonalizare, iar satisfacția nevoilor de bază mediază relația dintre competențele socio-emoționale și epuizare, competențe și depersonalizare, și competențe și realizări personale. Putem concluziona pe baza acestor rezultate că dezvoltarea competențelor socio-emoționale și a raționalității profesorilor, precum crearea unui mediu care să promoveze satisfacția nevoilor de bază (de exemplu, prin oferirea posibilităților de alegere, feedback-ului constructiv și prin susținerea unui climat de muncă pozitiv) poate avea o influență pozitivă asupra reducerii epuizării emoționale și a depersonalizării, precum și asupra creșterii nivelului de realizări personale ale profesorilor. Aceste concluzii sunt în concordanță cu rezultatele studiilor care arată că intervențiile care includ elemente de modificare și dezvoltare cognitivă, motivațională și socio-emoțională pot fi benefice pentru profesori și școli (Bernard & DiGiuseppe, 1994; David, Szentagotai, Eva, & Macavei, 2005; Jesus & Conboy, 2001; Ugwoke și colab., 2017; Warren, 2010b). În concluzie, reducerea și prevenția burnout-ului profesorilor ar putea fi mai eficientă prin crearea oportunităților de participare la programe de dezvoltare personală, care conțin elemente de dezvoltare a raționalității, a competențelor socio-emoționale, și satisfacția nevoilor de bază, având în vedere că acestea influențează factorii burnout în mod direct și indirect.

Studiul 4. Reducerea burnout-ului prin dezvoltarea raționalității și al competențelor socio-emoționale ale profesorilor: testarea efectului unui program de intervenție bazat pe elemente REBT

1. Introducere

În anii recenti, cercetările legate de sănătatea mentală din mediul școlar s-a focalizat pe stresul și well-being-ul profesorilor, pe lângă performanța și well-being-ul elevilor (Leschied, Flett, & Saklofske, 2013). Profesorii care experiențiază epuizare emoțională, depersonalizare, și realizări personale scăzute, sunt mai puțin motivați, mai puțin satisfăcuți la locul lor de muncă, și mai predispuși la îmbolnăviri fizice și psihice (Montgomery & Rupp, 2005). Modelul tranzațional al stresului (Lazarus & Folkman, 1987) susține că stresorii din lumea din jur (administrație, volum de muncă, interacțiunea cu părinții și colegii, lipsa sprijinului, comportamentele din sala de clasă) nu conduc în mod direct la reacții de stres fiziologice, psihologice și comportamentale. Aceste reacții sunt influențate de atitudinile specifice ale profesorilor față de stresorii externi și față de capacitatea lor de coping autoperceput. Gândurile, atitudinile și abilitățile de managementul stresului ale profesorilor exercită o influență majoră asupra nivelului de stres și burnout al acestora. Gândurile iraționale sunt asociate cu nivele ridicate de stres, burnout, anxietate, depresie și utilizare redusă a strategiilor de coping active, constructive (Bermejo-Toro & Prieto-Ursua, 2006; Bernard, 1988; Calvete & Villa, 1999; Cecil & Forman, 1990; Popov & Popov, 2015). Rezultatele cercetărilor arată că stresul profesorilor poate fi redus și well-being-ul crescut prin oferirea suportului (Brackett, Palomera, Mojsa-Kaja, Reyes, & Salovey, 2010) și a oportunităților pentru a învăța abilități de managementul stresului (Chan, 2006; Vesely, Saklofske, & Leschied, 2013).

Elemente din Terapia Comportamentală Rațional-Emotivă (REBT) și Educația Rațional-Emotivă pot fi utilizate cu succes în cazul profesorilor, acestea fiind utile în reducerea intensității emoțiilor și comportamentelor negative, în reducerea iraționalității, și creșterea nivelului de autoeficacitate (Bernard & DiGiuseppe, 1994; David, Szentagotai, Eva, & Macavei, 2005; Warren, 2010b). Rezultatele unui review sistematic al literaturii de specialitate (Robertson, 2010) al studiilor care investighează eficacitatea programelor cu componente REBT

asupra reducerii stresului și anxietății profesorilor, și îmbunătățirea management-ului clasei, arată că aceste intervenții, combinate cu elemente de mindfulness, au un efect semnificativ asupra reducerii stresului și anxietății la profesori, comparativ cu lipsa intervenției sau cu intervențiile care nu includ tehnici de relaxare, de exemplu (Cecil & Forman, 1990; Forman, 1982; Salami, 2007). Rezultatele studiilor arată, de asemenea, că participarea la training-uri pentru reducerea gândurilor iraționale, combinate cu tehnici de restructurare cognitivă, asertivitate, tehnici de relaxare, ajută profesorii să își reducă nivelul de stres, anxietate și gânduri iraționale, și să își îmbunătățească nivelul de well-being (Forman, 1982; Jesus & Conboy, 2001; Ugwoke și colab., 2017).

Competențele socio-emoționale sunt asociate pozitiv cu well-being-ul, satisfacția la locul de muncă, managementul eficient al stresului, performanța crescută, și asociate negativ cu burnout-ul (Brackett și colab., 2010; Cornelius- White, 2007; Jennings & Greenberg, 2009; Jennings și colab., 2017; Roorda, Koomen, Spilt, & Oort, 2011; Zeidner, Matthews, & Roberts, 2009).

Programele de pregătire și de dezvoltare profesională continuă a profesorilor arată un deficit în training-uri care promovează dezvoltarea competențelor și strategiilor folosite de profesori, în ciuda importanței, eficienței și necesității acestora (Hill, 2009; Sparks, 2001). Acest lucru este valabil și în România, unde adulții sunt mult mai puțin implicați în lifelong learning decât alți cetățeni europeni (11.1% adulți români participă la lifelong learning) (Comisia Europeană, 2019). Acest studiu își propune să diminueze din acest deficit prin adaptarea și testarea efectelor unei intervenții care cuprinde elemente REBT, exerciții de relaxare și mindfulness, precum și componente pentru dezvoltarea competențelor socio-emoționale, asupra reducerii nivelului de burnout și iraționalitate și creșterea nivelului de competențe socio-emoționale, pe o populație de profesori de liceu din România. Ipotezele noastre au fost: profesorii care au participat la intervenție vor raporta (1) nivele mai scăzute de epuizare emoțională și depersonalizare și nivele mai crescute de realizări personale, (2) nivele de raționalitate mai crescute și (3) nivel de competențe socio-emoționale mai ridicat, decât profesorii care nu au participat la intervenție.

2. Metoda

Am utilizat un design between-subjects quasi-experimental 2 (Grup: intervenție cu elemente REBT și strategii de coping vs. waitlist) \times 3 (Timp: pre-test vs. post-test vs. follow-up).

2.1. Participanți

Participanții studiului au fost 38 de profesori (15 bărbați și 23 de femei) dintr-un liceu tehnologic din județul Sălaj, România. Vârsta participanților a fost cuprinsă între 26 și 59 de ani, cu o medie de $M=41.71$ ($SD=8.09$), iar experiența profesională a fost între 1 și 37 de ani ($M=15.58$; $SD=9.00$). Pe baza disponibilității și a preferinței de a participa, profesorii au fost împărțiți în două grupe: 19 în grupul de intervenție (3 bărbați și 16 femei) și 19 profesori în grupul waitlist (12 bărbați, 7 femei). Toți participanții au completat chestionare online înainte (Timp 1) și după intervenție (Timp 2), respectiv la un interval de 3 luni după intervenție (Timp 3).

2.2. Instrumente

2.2.1. Chestionar de date demografice

Prin acest chestionar am colectat date referitoare la date demografice, precum vârsta și sexul participanților, experiența profesională și subiectul predat.

2.2.2. *Employee Rational and Irrational Beliefs Scale (E-RIBS; Gavița & Duță, 2013)*. Gândurile raționale și iraționale ale participanților au fost măsurate cu chestionarul de tip Likert cu 30 de itemi. Profesorii raportează utilizând o scală de la 1 la 4 ($1 = acord ferm$, $4 = dezacord ferm$) măsura în care sunt de acord sau nu cu enunțurile care descriu gânduri raționale și iraționale legate de locul de muncă. Scorurile sunt adunate pentru calcularea celor două subscale, Gânduri raționale și Gânduri iraționale. Acestea se interpretează astfel: cu cât mai mare este scorul pe subscale, cu atât mai scăzut este nivelul de raționalitate, respectiv iraționalitate.

2.2.3. *Chestionar de competențe socio-emoționale (SECQ; Yoder, 2014)*. Acest chestionar de 21 itemi de tip Likert a fost utilizat pentru măsurarea celor cinci competențe socio-emoționale ale profesorilor, propuse de Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL): self-awareness, self-management, social awareness, management-ul relațiilor, și luarea deciziilor responsabilă. Participanții trebuie să indice pe o scală de la 1 (*dezacord ferm*) la 4 (*acord ferm*) măsura acordului cu enunțurile formulate. Scorul total al competențelor este dat de adăugarea scorurilor subscalelor, iar scorurile mai ridicate înseamnă competențe socio-emoționale mai dezvoltate.

2.2.4. *Inventarul de Burnout Maslach – Forma pentru Educatori (MBI-ED; Maslach, Jackson, & Leiter, 1996)*. Chestionarul cu 22 de itemi măsoară cei trei factori burnout: epuizare emoțională, depersonalizare, și realizări personale. Profesorii își pot exprima acordul sau dezacordul cu enunțurile formulate în chestionar utilizând o scală de tip Likert de 7 puncte (0 = *Niciodată*, 6 = *În fiecare zi*). Scorurile ridicate pe subscalele Epuizare emoțională și Depersonalizare, și scorurile mici pe scala Realizări personale indică un nivel crescut de burnout.

2.3. Procedura

În procesul de recrutare, am contactat directorul unui liceu tehnologic, căruia i-am furnizat informații legate despre obiectivele cercetării, programul de intervenție, și am obținut acordul acestuia pentru efectuarea cercetării cu profesorii școlii. Apoi, am avut o întâlnire formală cu profesorii liceului, în cadrul căreia am prezentat obiectivele, durata și fazele intervenției. Toți participanții au completat chestionarul online cuprinzând scale pentru măsurarea burnout-ului, competențelor socio-emoționale, gândurilor raționale și iraționale, și datelor demografice. Confidențialitatea datelor și considerentele etice au fost asigurate. Pre-testul a fost completat în noiembrie 2017 (Timp 1). După completarea chestionarelor, participanții au fost distribuiți în grupul de intervenție, respectiv grupul waitlist. Profesorii din grupul de intervenție au participat la patru ședințe a câte două ore aproximativ, pe o perioadă totală de patru săptămâni, în noiembrie-decembrie 2017. Toți profesorii au completat chestionarele din nou în decembrie 2017-ianuarie 2018 (Timp 2, post-test) și în aprilie 2018 (Timp 3, follow-up). Profesorii din grupa waitlist au beneficiat de programul de intervenție în mai 2018.

Intervenția a avut la bază o adaptare completată a training-ului “Taking the stress out of teaching” (Bernard, 2016). Cele patru ședințe s-au desfășurat în cadrul ședințelor Comisiei metodice a diriginților, după orele de curs, și au fost conduse de primul autor. Rezumatul ședințelor, incluzând subiectele discutate și obiectivele sunt prezentate în Tabelul 1.

Tabelul 1. Outline sesiuni intervenție

Sesiunea	Titlul sesiunii	Obiective	Exemple din conținutul sesiunii/ Fișe de lucru
1	Introducere în Terapia Comportamentală rațional-emoțională (REBT)	Să înțeleagă și să conștientizeze principiile de bază ale REBT, gândirii raționale, acceptării de sine necondiționate, implicațiile teoretice și practice ale stresului la profesori.	“Fii mândru/mândră de punctele tale forte” “Admiră inteligența ta multiplă” “Moștenire de familie/culturală de care sunt mândru/mândră”
2	Gânduri raționale și iraționale. Mindfulness și relaxare.	Să învețe despre reziliența profesorilor; Să înțeleagă modelul ABC cognitiv și restructurarea cognitivă, tipurile de gândire rațională și irațională, imageria, relaxarea progresivă a mușchilor, respirația focusată/înceată.	“Verifică-ți gândurile raționale și iraționale” “Modelul ABC cognitiv” “Termometru emoțional” “Scala Catastrofelor” “Tehnici de relaxare” “Apa curgătoare”
3	Management-ul relațiilor. Management-ul stilului de viață.	Să înțeleagă consecințele stilurilor de comunicare pasiv, agresiv, asertiv; Să aplice strategii de comunicare asertivă; Să identifice importanța sistemelor de sprijin social; Să formuleze obiective realiste; Să dezvolte un plan de stil de viață sănătos.	“Stiluri interpersonale” “Tehnici asertive specifice” “Stil de viață sănătos: dieta, exerciții fizice, recreere”
4	Management-ul clasei. Management-ul timpului. Review.	Să înțeleagă principiile disciplinării pozitive; Să aplice strategii de planificare și prioritizare; Să înțeleagă formele și cauzele procrastinării; Să învețe strategii de combatere a procrastinării.	“Pași de disciplinare” “Management-ul timpului zilnic” “Combaterea procrastinării” “Modelul ABC comportamental”

Note. ABC = Antecedents (antecedente), Beliefs (gânduri, credințe), Consequences (consecințe)

1 sesiune = aproximativ 2 ore

2.4. Analiza datelor

Testele utilizate pentru analiza datelor au fost următoarele: testul t pentru eșantioane independente și testul Chi pătrat pentru investigarea diferențelor dintre grupe în pre-test, analiza univariată (ANOVA) și multivariată a varianței (MANOVA) pentru investigarea efectelor pe variabilele Timp, Grup și interacțiunea Timp × Grup al outcomuri-lor măsurate, precum comparații pair-wise pentru investigarea diferențelor dintre grupuri la intervale de timp diferite. Am analizat toate datele folosind principiul intention-to-treat last observation carried forward. Partial η^2 a fost indicatorul mărimii efectului (efect mic = .01, efect mediu = .06, efect mare = .14; conform tabelului de clasificare Cohen, 1988). Pragul de semnificație a fost stabilit la $\alpha=.05$ în cazul tuturor testelor statistice efectuate.

3. Rezultate

Nu am identificat diferențe semnificative între grupul de intervenție și grupul de control la pre-test, în nici una dintre variabilele dependente măsurate, vârstă, experiență, conform rezultatelor testului t pentru eșantioane independente (toate valorile $p > .05$). Analizele efectuate cu testul Chi pătrat au arătat diferențe semnificative între cele două grupuri în distribuția pe sexe ($\chi^2(1, n = 38) = 8.92, p = .003$). Deși toți participanții au completat post-test-ul, rata atriției a fost ridicată la follow-up (21.05% în grupul de intervenție și 57.89% în grupul waitlist). O analiză a caracteristicilor profesorilor care au completat și care nu au completat chestionarele la follow up, testul t pentru eșantioane independente, nu a dezvăluit diferențe semnificative între cele două grupuri (toate valorile $p > .05$). Mediile și abaterile standard pentru fiecare outcome pentru cele două grupuri la pre-test, post-test și follow-up sunt prezentate în Tabelul 2.

Tabelul 2. Medii și abateri standard ale outcome-urilor în fiecare grup la pre-test, post-test și follow-up

Outcome-uri primare	Timp	Grup	
		Intervenție M (SD)	Waitlist M (SD)
Epuizare emoțională	Pre	15.37 (10.80)	10.89 (7.69)
	Post	15.37 (11.61)	10.32 (7.88)
	FU	13.53 (8.91)	11.47 (7.87)
Depersonalizare	Pre	2.84 (2.26)	1.88 (2.52)
	Post	3.79 (4.66)	5.06 (4.22)
	FU	3.21 (3.79)	5.29 (4.13)
Realizări personale	Pre	36.78 (6.42)	40.52 (6.45)
	Post	38.63 (8.64)	38.89 (4.88)
	FU	40.21 (5.07)	40.42 (5.22)
Outcome-uri secundare			
Gânduri raționale	Pre	25.84 (6.67)	29.26 (6.42)
	Post	23.32 (8.02)	29.42 (5.31)
	FU	23.58 (8.22)	29.00 (6.03)
Gânduri iraționale	Pre	44.63 (5.43)	43.63 (5.93)
	Post	47.00 (6.72)	44.05 (5.82)
	FU	47.37 (8.20)	44.74 (5.62)
Competențe socio-emoționale	Pre	69.79 (6.57)	68.74 (7.62)
	Post	72.11 (6.84)	64.84 (7.60)
	FU	73.89 (6.42)	68.84 (8.41)

Note. M = Media, SD = Abateri Standard, Pre = Pre-test, Post = Post-test, FU = Follow-up

Outcome-uri primare

Burnout

Pentru epuizarea emoțională, rezultatele testelor multivariate arată un efect nesemnificativ pe variabila Timp, $F(2,35) = 0.37, p = .693, \eta_p^2 = 0.02$, un efect nesemnificativ pe variabila Grup, $F(1,36) = 1.99, p = .167, \eta_p^2 = 0.05$ și un efect semnificativ pe variabila interacțiunea Timp × Grup, $F(2,35) = 4.12, p = .025, \eta_p^2 = 0.19$.

În cazul depersonalizării, rezultatele indică un efect semnificativ pe variabila Timp, $F(2,33) = 5.25, p = .010, \eta_p^2 = 0.24$, un efect nesemnificativ pe variabila Grup $F(1,34) = 0.57, p = .453, \eta_p^2 = 0.01$, și un efect semnificativ pe variabila interacțiunea Timp × Grup, $F(2,33) = 3.54, p = .040, \eta_p^2 = 0.17$. Comparațiile pairwise

indică diferențe semnificative între Timp 1 și Timp 2 ($p = .013$), respectiv Timp 1 și Timp 3 ($MD = -1.89$, $SE = .59$, $p = .009$). Efectul interacțiunii este semnificativ la nivel pretest-follow-up, $F(1,34) = 6.65$, $p = .014$, $\eta_p^2 = 0.16$.

Nu au fost identificate diferențe semnificative între cele două grupuri în ceea ce privește realizările personale ($p > .05$). Mai specific, rezultatele arată un efect nesemnificativ pe variabila Timp, $F(2,35) = 2.66$, $p = .084$, $\eta_p^2 = 0.13$, un efect nesemnificativ pe variabila Grup, $F(1,36) = 0.76$, $p = .389$, $\eta_p^2 = 0.02$ și un efect nesemnificativ pe variabila Timp \times Grup, $F(2,35) = 1.52$, $p = .231$, $\eta_p^2 = 0.08$. Cu toate acestea, a existat o tendință de creștere a nivelului realizărilor personale în cazul grupului de intervenție la Timpul 2 și Timpul 3, în timp ce grupul waitlist a arătat o scădere în nivelul realizărilor personale la Timpul 2 și o creștere la Timpul 3 (fără a depăși nivelul de la Timpul 1) (vezi Tabelul 1).

Outcome-uri secundare

Gânduri raționale și gânduri iraționale

În cazul gândurilor raționale, nu am identificat un efect semnificativ pe variabila Timp, $F(2,35) = 0.93$, $p = .404$, $\eta_p^2 = 0.05$. Totuși, a existat un efect semnificativ pe variabila Grup, $F(1,36) = 6.28$, $p = .017$, $\eta_p^2 = 0.15$, astfel în cazul profesorilor din grupul de intervenție a existat o diminuare semnificativă a scorurilor de gândire rațională (deci o creștere a raționalității), aceasta fiind menținută în timp, pe când profesorii din grupul waitlist și-au menținut scorurile înalte (fără diminuări sau creșteri semnificative), deci un nivel de raționalitate scăzut. Efectul pe variabila Timp \times Grup nu a fost semnificativ statistic, $F(2,35) = 0.89$, $p = .420$, $\eta_p^2 = 0.04$. Nu am identificat diferențe semnificative între cele două grupuri în ceea ce privește gândurile iraționale ($p > .05$). Cu toate acestea, a existat o tendință de diminuare a gândurilor iraționale la profesorii din grupul de intervenție, comparativ cu stagnarea din grupul waitlist (vezi Tabelul 1).

Competențe socio-emoționale

Rezultatele arată un efect semnificativ pe variabila Timp, $F(2,35) = 3.48$, $p = .042$, $\eta_p^2 = 0.16$, în cazul competențelor socio-emoționale, cu diferențe semnificative între Timp 2 și Timp 3 ($MD = -2.89$, $SE = 1.08$, $p = .033$) și un efect semnificativ pe variabila Grup, $F(1,36) = 5.65$, $p = .023$, $\eta_p^2 = 0.13$, grupul de intervenție având scoruri semnificativ mai înalte decât grupul waitlist ($p = .023$). De asemenea, am identificat un efect semnificativ pe variabila interacțiunea Timp \times Grup, $F(2,35) = 3.34$, $p = .047$, $\eta_p^2 = 0.16$.

4. Discuții

Rezultatele studiilor care investighează efectele intervențiilor care cuprind strategii bazate pe REBT, mindfulness, relaxare, dezvoltarea competențelor emoționale, comunicare asertivă, sunt nenoncludente, unele studii arătând reduceri semnificative ale burnout-ului și gândurilor iraționale, și îmbunătățirea competențelor socio-emoționale, iar altele nu (Jennings și colab., 2017; Jesus & Conboy, 2001; Robertson, 2010; Ugwoke și colab., 2017; Warren, 2010b). Obiectivul studiului nostru a fost investigarea efectului unui program complex de management al stresului (care integrează strategii REBT cu strategii de mindfulness, relaxare, și dezvoltarea competențelor) pe burnout-ul profesorilor unui liceu din România, pe gândurile raționale și iraționale ale acestora, și al competențelor socio-emoționale. Rezultatele arată diferențe semnificative în unele aspecte între grupul de intervenție și grupul waitlist.

Profesorii din grupul de intervenție au arătat o tendință de diminuare în nivelul lor de epuizare emoțională, dar a fost identificată o menținere și o creștere ușoară a nivelului lor de depersonalizare, comparativ cu cei din grupul waitlist. Cei din urmă au raportat un nivel crescut de depersonalizare la Timp 2 și Timp 3 și o tendință de creștere a epuizării emoționale. Acest rezultat sugerează că deși intervenția nu reduce nivelul epuizării și al depersonalizării, ajută la prevenirea agravării acestora în timp. Poate fi astfel considerată un factor protectiv, o strategie preventivă. De asemenea, putem presupune că o intervenție mai lungă, sau includerea unor sesiuni de exersare ar putea contribui la reducerea semnificativă a simptomelor burnout-ului, având în vedere tendințele identificate în urma prezentei intervenției și a rezultatelor din literatura de specialitate (Awa, Plaumann & Walter, 2010; Iancu, Rusu, Măroiu, și colab., 2018).

Contrar ipotezei noastre, factorul burnout de realizări personale nu a fost influențat în mod semnificativ de participarea la intervenție, cu toate că au existat modificări la nivelul acestuia în direcția așteptată în cazul grupului de intervenție și al stagnării în grupul waitlist. O explicație pentru acest rezultat ar putea fi faptul că realizările personale este un factor distinctiv față de celelalte două în burnout. Este posibil, de asemenea, ca durata intervenției (patru săptămâni) să fi influențat lipsa rezultatelor pozitive semnificative. Cu toate acestea,

este important de subliniat faptul că aceste câștiguri realizate în urma participării la intervenție au fost raportate și la follow-up, deci beneficiile au fost menținute în timp, cel puțin la trei luni după terminarea intervenției.

În ceea ce privește outcome-urile secundare, rezultatele sunt mai încurajatoare. Concludent cu rezultatele studiilor anterioare care investighează eficiența intervențiilor REBT pe reducerea stresului, burnout-ului și iraționalității profesorilor (David & Szamosközi, 2011; Forman, 1982; Robertson, 2010; Roorda și colab., 2011; Ugwoke și colab., 2017; Warren, 2010b), rezultatele acestui studiu arată că raționalitatea profesorilor de liceu poate fi dezvoltată în urma participării la un training specific relativ scurt. Mai mult, aceste modificări se mențin în timp, pe o perioadă de trei luni de zile. Profesorii din grupul de intervenție și-au dezvoltat gândirea rațională de la Timp 1 la Timp 2, comparativ cu cei din grupul waitlist, care nu au raportat nici un progres în acest aspect. Nu au fost identificate diferențe semnificative între cele două grupuri în gândurile iraționale, de la Timp 2 la Timp 3. Presupunem că o schimbare semnificativă în iraționalitate s-ar fi putut produce în cazul participării la o intervenție mai lungă sau una în mai mare măsură orientată clinic.

Intervenția a avut un efect semnificativ pe dezvoltarea și îmbunătățirea competențelor socio-emoționale. Acesta este un rezultat pozitiv, având în vedere că reglarea emoțională poate contribui la prevenirea și combaterea stresului la profesori și al consecințelor negative ale acestuia, respectiv la creșterea nivelului de well-being (Brackett și colab., 2010; Montgomery & Rupp, 2005).

În concluzie, profesorii care au participat la intervenție au învățat să facă față situațiilor stresante într-un mod mai eficient. Programul de intervenție testat în cadrul acestui studiu este promițător în ceea ce privește reducerea burnout-ului, dezvoltarea competențelor socio-emoționale și al raționalității profesorilor de liceu. De asemenea, este un program relativ ușor de implementat în școli, cu costuri relativ mici și beneficii relativi mari. Cu toate acestea, este importantă dezvoltarea și testarea unor intervenții mai lungi, care includ booster sessions și îmbunătățirea aspectelor organizaționale (de exemplu, strategii pentru promovarea satisfacției nevoilor psihologice de bază ale profesorilor) pe lângă cele individuale, deoarece acestea ar putea fi utile din punctul de vedere al reducerii semnificative al burnout-ului.

4.1. Limite și direcții viitoare de cercetare

Studiul are câteva limite. Mărirea eșantionului poate contribui la o putere statistică mică a rezultatelor, utilizarea scalelor de autoevaluare poate contribui la bias-ul metodei comune, deși acest mod de măsurare este foarte comun utilizat și foarte util în investigarea burnout-ului. Validitatea internă a studiului ar putea fi afectată de lipsa randomizării participanților. O altă limită poate fi bariera de limbaj, având în vedere că training-ul s-a desfășurat în limba română, dar au participat și profesori maghiari. Elemente forte ar fi includerea datelor follow-up, aplicabilitatea intervenției în mediul școlar cu costuri relativ mici, focalizarea pe aspecte pozitive, ca și gândurile raționale și competențele socio-emoționale. Studii viitoare ar putea evalua mecanismele schimbării în cazul fiecărui factor burnout, al efectelor intervențiilor orientate spre modificarea factorilor în studii clinice controlate, longitudinale, cu follow-up de 6 luni, 1 an.

5. Concluzii

Acest studiu a investigat eficiența unui program de intervenție cu componente REBT, mindfulness, relaxare, asertivitate pe reducerea burnout-ului și creșterea nivelului raționalității și al competențelor socio-emoționale ale profesorilor de liceu. Rezultatele arată că o astfel de intervenție poate fi eficientă în creșterea raționalității, dezvoltarea competențelor socio-emoționale și reducerea sau menținerea la același nivel al epuizării emoționale și al depersonalizării profesorilor de liceu. Eficiența ar putea fi crescută pe viitor prin creșterea duratei intervenției, adăugarea de booster sessions, precum și promovarea satisfacției nevoilor de bază ale profesorilor. Implicațiile acestor rezultate sunt importante în selecția și implementarea programelor de pregătire a profesorilor și a programelor de formare continuă a acestora, deoarece acest tip de intervenții validate științific ar putea contribui la reducerea și prevenirea burnout-ului și ar putea abilita profesorii în managementul provocărilor zilnice într-un mod mai activ, mai rațional și mai adaptativ, deci mai sănătos. Pregătirea și formarea profesorilor rezilienți, raționali și competenți, prin facilitarea participării în programe de dezvoltare profesională și personală validate științific, este crucială în prevenția și promovarea sănătății mentale în mediul școlar.

CAPITOLUL IV. CONCLUZII GENERALE ȘI IMPLICAȚII

Obiectivul general al acestui proiect de cercetare a fost investigarea relațiilor dintre burnout-ul profesorilor și caracteristici personale, precum gândurile raționale și iraționale, competențele socio-emoționale și satisfacția nevoilor psihologice de bază; precum și adaptarea, implementarea și testarea eficienței unui program de intervenție cu componente REBT, mindfulness, relaxare, comunicare asertivă, în reducerea burnout-ului, a gândurilor iraționale, și dezvoltarea gândurilor raționale și ale competențelor socio-emoționale ale profesorilor de liceu. Am ales profesorii pentru că în cazul lor burnout-ul este o preocupare serioasă și are implicații severe nu doar asupra lor, ci și asupra elevilor, studenților și asupra întregului sistem educațional. Prin rezultatele sale, proiectul de cercetare contribuie la literatura de specialitate prin clarificarea mai detaliată a relațiilor dintre variabilele investigate și prin validarea științifică a eficienței unei intervenții care poate fi implementată relativ ușor în școli și poate fi integrată în programele de pregătire și formare continuă a profesorilor.

4.1. IMPLICAȚII TEORETICE ȘI METODOLOGICE

Prima parte a tezei prezintă literatura de specialitate relevantă în ceea ce privește cercetarea burnout-ului, autodeterminării, satisfacției nevoilor psihologice de bază, competențelor socio-emoționale, al gândurilor raționale și iraționale, respectiv relațiile dintre acestea. Primele trei studii contribuie la literatura de specialitate prin identificarea relațiilor specifice dintre epuizarea emoțională, depersonalizarea și realizările personale, pe de o parte, și nevoia de autonomie, nevoia de competență, nevoia de relaționare, nevoi de bază total și autoeficacitate, pe de altă parte (Studiul 1). Rezultatele studiului 2 prezintă o sinteză a cercetărilor efectuate privind relația dintre factorii burnout și satisfacția nevoilor de bază ale profesorilor, respectiv magnitudinea acestor relații. Studiul 3 adaugă valorii tezei prin explorarea detaliată a relațiilor mai sus menționate, în patru modele de mediere, incluzând și gândurile raționale, respectiv competențele socio-emoționale ale profesorilor în modelele testate. Contribuția majoră a proiectului de cercetare la domeniul de cercetare al burnout-ului o reprezintă identificarea rolului mediator al gândurilor raționale în relația dintre satisfacția nevoilor psihologice de bază și depersonalizare, respectiv al rolului mediator al nevoilor psihologice de bază în relația dintre competențele socio-emoționale și epuizarea emoțională, depersonalizare și realizările personale. O altă contribuție importantă este clarificarea predictorilor specifici fiecărui factor burnout în parte. De exemplu, nevoia de autonomie este un predictor semnificativ al epuizării emoționale, iar nevoia de competență este predictorul semnificativ al depersonalizării și al realizărilor personale. Teza ajută la o mai bună înțelegere a fenomenului burnout la profesori, și subliniază importanța luării în vedere nu doar a variabilelor specifice care îl influențează, dar și a relațiilor complexe dintre acestea în dezvoltarea intervențiilor pentru reducerea sau prevenirea burnout-ului. Intervenția cu elemente REBT și de dezvoltare a competențelor propus și testat în Studiul 4 are implicații metodologice importante, oferă o metodă eficientă, relativ scurtă și ușor implementabilă pentru îmbunătățirea competențelor socio-emoționale și a creșterii nivelului de raționalitate al profesorilor de liceu, factori ce pot preveni agravarea burnout-ului. Focalizarea pe aspectele pozitive și pe ceea ce profesorii pot învăța, dezvolta, îmbunătăți adaugă o valoare în plus tezei. Burnout-ul profesional poate fi prevenit sau redus prin facilitarea dezvoltării personale a profesorilor. Aceasta poate fi realizată prin colaborarea dintre cercetători, consilieri școlari, clinicieni și profesioniști din domeniul pregătirii și formării continue a profesorilor.

4.2. IMPLICAȚII PRACTICE ȘI CLINICE

Acest proiect de cercetare are implicații practice și clinice în ceea ce privește burnout-ul profesorilor datorită identificării relațiilor specifice dintre factorii burnout și variabile individuale (Studiile 1, 2, 3), și prezentarea unei intervenții eficiente în creșterea raționalității și a dezvoltării competențelor socio-emoționale, a prevenirii agravării burnout-ului (Studiul 4). Clinicienii, consilierii școlari, directorii, profesioniștii care lucrează în domeniul pregătirii și formării profesorilor pot integra aceste aspecte pentru a oferi ajutor în crearea mediilor care promovează și facilitează satisfacția nevoilor de bază și în dezvoltarea personală a profesorilor. Dezvoltarea raționalității și a competențelor socio-emoționale este importantă în acest context. Intervenția cu elemente REBT, mindfulness, dezvoltare socio-emoțională (assertivitate, managementul conflictelor, managementul timpului, disciplinarea pozitivă) implementată într-un liceu din Transilvania a fost eficientă în îmbunătățirea competențelor socio-emoționale, dezvoltarea raționalității profesorilor, precum și în prevenirea agravării burnout-ului. Intervenția poate fi implementată relativ ușor în școli, cu costuri reduse, și poate avea beneficii majore în învățarea și exersarea grijii față de sine și a relaționării eficiente cu ceilalți. Este nevoie de replicarea studiului și de adresarea limitelor pe

viitor, însă poate fi considerată o intervenție validată științific, care contribuie la well-being-ul și reziliența profesorilor și este util în managementul de sine și al relațiilor. Datorită acestui lucru și al costurilor reduse în implementare, poate fi integrat cu ușurință între programele de pregătire și de formare continuă a profesorilor.

În următoarele, vom prezenta pe scurt obiectivele și concluziile fiecărui studiu din această teză.

În primele două studii (Studiul 1 and Studiul 2), obiectivul nostru a fost să investigăm relațiile dintre satisfacția nevoilor psihologice de bază, autoeficacitate și epuizarea emoțională, depersonalizarea și realizările personale ale profesorilor, și a posibilelor diferențe culturale privind aceste relații. Pentru a atinge aceste obiective, am realizat un studiu corelațional (Studiul 1) și o meta-analiză (Studiul 2). Rezultatele arată că satisfacția nevoilor de bază și autoeficacitatea sunt într-o asociere negativă cu epuizarea emoțională și depersonalizarea, și într-o legătură pozitivă cu realizările personale, concludent cu rezultatele studiilor precedente în acest domeniu (Bartholomew și colab., 2014; Skaalvik & Skaalvik, 2010; van den Broeck și colab., 2008). Un alt rezultat important este că nevoi diferite sunt predictorii ai diferiților factori burnout. De exemplu, nevoia de autonomie este un predictor negativ al epuizării emoționale, iar nevoia de competență este un predictor al depersonalizării și al realizărilor personale. Implicațiile acestor rezultate sunt importante în dezvoltarea și testarea intervențiilor care se focalizează pe reducerea sau prevenirea burnout-ului.

Studiul 2 este o meta-analiză cantitativă a studiilor care investighează relația dintre satisfacția nevoilor de bază și burnout-ul profesorilor. Obiectivul nostru a fost evaluarea mărimii efectelor acestor relații și identificarea moderatorilor posibili. Rezultatele arată o asociere semnificativă între variabilele studiate, cu o mărime a efectului mică, și fără moderatori semnificativi în varianța overall. Toți factorii burnout au fost asociați cu toate nevoile de bază, cu o mărime a efectului medie. O excepție a fost relația semnificativă, dar cu o mărime a efectului mică, între epuizarea emoțională și nevoia de relaționare. Rezultatele susțin rezultatele primului studiu, confirmând că nevoia de autonomie este strâns legată de epuizarea emoțională, pe când nevoia de competență și nevoia de relaționare sunt asociate cu depersonalizarea și realizările personale. Deși nu am identificat moderatori semnificativi în varianța overall, ciclul de învățământ a fost un moderator semnificativ al relației depersonalizare-nevoia de autonomie și depersonalizare-nevoia de competență. Putem concluziona deci că satisfacția nevoilor de bază este foarte importantă în prevenția burnoutului, și că profesorii de liceu, mai mult ca ceilalți, sunt mai predispuși să resimtă depersonalizarea și au nevoie mai mare ca nevoile lor de autonomie și competență să fie satisfăcute, decât ceilalți profesori, deoarece acestea sunt într-o strânsă legătură cu depersonalizarea în cazul lor. Satisfacția nevoilor psihologice de bază poate fi deci considerată un factor protectiv în prevenția burnout-ului și promovării well-being-ului, concluzie concludentă cu alte rezultate anterioare (Bartholomew și colab., 2011; Ryan, Huta, & Deci, 2008).

În Studiul 3, am testat patru modele de mediere pentru a explora mai detaliat relația dintre nevoile de bază și factorii burnout, incluzând și alte variabile cum ar fi gândurile raționale și competențele socio-emoționale. Rezultatele arată asocieri semnificative între nevoi, competențe și cei trei factori burnout. Gândurile raționale au arătat o asociere semnificativă doar cu depersonalizarea. Aceste rezultate sugerează că factorul cognitiv este mai important în depersonalizare, pe când aspectele motivaționale și socio-emoționale sunt asociate cu toți factorii burnout. Rezultatele confirmă alte rezultate anterioare pe relația dintre nevoi de bază și burnout (Bartholomew și colab., 2014; Kyriacou, 2001; van den Broeck și colab., 2010), emoții și well-being (Klusmann și colab., 2008; van Horn, Taris, Schaufeli, & Schreurs, 2004), raționalitate și well-being (Bermejo-Toro & Pieta-Ursua, 2006; Bermejo și colab., 2013; Bernard, 2001, 2016; Ellis, 2005; Popov & Popov, 2015). Rezultatul analizei de mediere arată că gândurile raționale mediază relația dintre satisfacția nevoilor psihologice de bază și depersonalizare. Aceasta sugerează că mediile care sprijină satisfacția nevoilor de bază pot influența gândurile raționale, care la urma lor, influențează depersonalizarea. Acest model are implicații clinice și practice majore, subliniază importanța satisfacției nevoilor de autonomie, de competență și de relaționare, ca o bază pentru a dezvolta un stil de gândire rațional, preferențial, mai sănătos, acceptarea sinelui și a celorlalți, ceea ce poate contribui la experiențierea unui nivel mai scăzut de depersonalizare în rândul profesorilor. Un alt rezultat al analizelor de mediere este că, deși competențele socio-emoționale nu influențează în mod direct burnout-ul profesorilor, au un efect indirect semnificativ asupra acestora prin satisfacția nevoilor de bază. Cu alte cuvinte, profesorii care au competențe socio-emoționale dezvoltate, experiențiază nivele mai crescute de satisfacție a nevoilor psihologice de bază (probabil, în parte, și datorită acestor competențe), iar aceasta poate conduce la experiențierea unor nivele mai scăzute de epuizare emoțională și depersonalizare, și niveluri mai crescute de realizări personale. Astfel, putem concluziona că atât nevoile de bază, cât și gândurile raționale și competențele socio-emoționale contribuie, în mod direct și/sau indirect, la burnout-ul profesorilor, și aceste relații sunt importante de considerat în dezvoltarea intervențiilor pentru reducerea/prevenirea lui.

Continuând această linie de cercetare, în Studiul 4 am testat eficiența unei intervenții cu componente REBT, mindfulness și dezvoltare competențe, pe reducerea burnout-ului și iraționalității, și dezvoltării competențelor socio-emoționale și a raționalității profesorilor, într-un studiu cvazi-experimental. Profesorii de liceu

selectați au participat la un program de intervenție de opt ore pe durata a patru săptămâni. Rezultatele cercetărilor anterioare privind eficiența programelor de reducere a burnout-ului sunt neconclusive (David & Szamosközi, 2011; Forman, 1982; Jennings și colab., 2017; Jesus & Conboy, 2001; Robertson, 2010; Roorda și colab., 2011; Ugwoke și colab., 2017; Warren, 2010b). Rezultatele noastre confirmă parțial eficiența intervenției pe reducerea burnout-ului, dezvoltarea competențelor și a raționalității profesorilor. Deși nivelul de burnout al profesorilor nu a fost redus în mod semnificativ în urma intervenției, menținerea la același nivel/lipsa agravării epuizării emoționale și a depersonalizării a fost identificată în grupul de intervenție, în comparație cu grupul waitlist. Mai mult, profesorii din grupul waitlist au raportat creșteri în nivelul de depersonalizare și epuizare emoțională atât la post-test, cât și la follow-up, comparativ cu profesorii din grupul de intervenție. Competențele socio-emoționale și raționalitatea profesorilor care au participat la intervenție au fost semnificativ îmbunătățite, față de cele ale profesorilor din grupul waitlist. E important de notat că aceste efecte au rămas stabile în timp, cel puțin la trei luni după intervenție.

Intervențiile validate științific, focalizate pe mai multe nivele ar putea fi integrate în programele de pregătire și de formare continuă a profesorilor, asigurând/punând accent astfel pe intervenția timpurie, precum și dezvoltarea personală și profesională continuă a profesorilor. Învățarea unor strategii noi de managementul stresului, dezvoltarea unui stil de gândire preferențial, exersarea acceptării necondiționate a sinelui și a celorlalți, asertivitatea, managementul conflictelor, dezvoltarea conștientizării de sine prin identificarea unor pattern-uri de gândire, sunt metode și strategii foarte utile profesorilor, care îi pot ajuta să facă față într-un mod mai eficient provocărilor de zi de zi. Păstrarea vie a flăcării și a luminii într-un sistem epuizat/burned-out pare esențială. Promovarea sănătății mentale și al well-being-ului în școli este o prioritate și o responsabilitate pentru academicieni și clinicieni, și o strategie care poate contribui la abilitarea profesorilor în a deveni mai realiști, mai raționali, mai autonomi, competenți, mai conectați cu sinele și cu ceilalți, deci la a se simți și a fi mai bine.

4.3. CONCLUZII GENERALE - SUMAR

În următoarele vom prezenta un sumar al concluziilor acestei teze:

- 1) Satisfacția nevoilor psihologice de bază și autoeficacitatea profesorilor sunt într-o relație semnificativă negativă cu epuizarea emoțională și depersonalizarea acestora, și prezintă o asociere pozitivă semnificativă cu realizările personale.
- 2) Există o asociere semnificativă între autoeficacitatea profesorilor și satisfacția nevoii de autonomie și de competență al acestora.
- 3) Satisfacția nevoii de autonomie este un predictor negativ semnificativ al epuizării emoționale la profesori.
- 4) Satisfacția nevoii de competență este predictorul depersonalizării și al realizărilor personale.
- 5) Profesorii de liceu sunt mai predispuși la depersonalizare decât alte categorii de profesori, iar satisfacția nevoii de autonomie și de competență este într-o strânsă legătură cu depersonalizarea în cazul lor.
- 6) Competențele socio-emoționale sunt asociate semnificativ cu epuizarea emoțională, depersonalizarea și realizările profesionale.
- 7) Dintre cei trei factori ale burnout-ului, există o relație semnificativă doar între depersonalizare și gânduri raționale.
- 8) Gândurile raționale mediază relația dintre satisfacția nevoilor psihologice de bază și depersonalizare.
- 9) Satisfacția nevoilor psihologice de bază are rol mediator în relația dintre competențele socio-emoționale ale profesorilor și cei trei factori ai burnout-ului (epuizarea emoțională, depersonalizarea și reducerea realizărilor personale).
- 10) Intervenția cu elemente REBT propusă și testată este eficientă în dezvoltarea competențelor socio-emoționale și al raționalității profesorilor de liceu.
- 11) Intervenția cu elemente REBT propusă și testată nu este eficientă în reducerea semnificativă a burnout-ului profesorilor, deși au fost identificate modificări în direcția așteptată.
- 12) Intervenția cu elemente REBT propusă și testată poate fi implementată ușor și în mod eficient de către consilierii școlari (are costuri relativ puține).
- 13) Raționalitatea, competențele social-emoționale și satisfacția nevoilor psihologice de bază sunt factori protectivi importanți în burnout-ul profesorilor.
- 14) Cercetările viitoare ar putea investiga mecanismele schimbării în burnout prin realizarea unor studii longitudinale și prin adăugarea unor componente orientate pe schimbarea organizațională (de exemplu, promovarea satisfacției nevoilor psihologice de bază).

4.4. LIMITE ȘI DIRECȚII VIITOARE DE CERCETARE

Cercetarea are câteva limite. În primul rând, mărimea relativ mică a eșantionului în fiecare studiu poate influența puterea statistică și generalizabilitatea rezultatelor. În al doilea rând, utilizarea exclusivă a scalelor auto-raportate pot contribui la bias-ul metodei comune. Cu toate acestea, chestionarele de autoraportare sunt foarte des folosite în acest domeniu și reprezintă o unealtă foarte valoroasă în științele sociale. La fel, este posibil ca și numărul mic de studii incluse în meta-analiză, pe lângă altele, să fi influențat posibilitatea de a investiga prezența moderatorilor în relația dintre satisfacția nevoilor psihologice de bază și burnout. Totuși, având în vedere obiectivul nostru, am considerat că este important să includem doar studiile care au inclus populații de profesori și au corespuns criteriilor de includere. O altă limită se referă la implicațiile utilizării datelor transversale (date din studii transversale), cu excepția Studiului 4, deoarece analiza acestor date nu permite inferențe cauzale. În acest context, studiile viitoare s-ar putea focaliza pe design-uri longitudinale de tip experimental. Printre limite putem aminti, de asemenea, constrângerile de timp, lipsa randomizării profesorilor, posibilele bariere de limbaj, numărul mare al participanților care au renunțat în grupul de control (posibil și din cauza completării online a chestionarelor) în Studiul 4. Toate acestea ar fi putut să influențeze consistența rezultatelor. Cu toate acestea, cercetarea are și câteva puncte tari, de exemplu aplicabilitatea, implementarea relativ ușoară a intervenției, rata ridicată cost/beneficii, astfel încât aceasta poate fi aplicată în școli, de către consilierii școlari, contribuind astfel și la colaborarea din cadrul școlii. Includerea măsurătorilor la follow-up reprezintă un alt element solid al cercetării. Mai mult, perspectiva psihologiei pozitive (focusarea pe dezvoltarea rezilienței, a competențelor, a raționalității, promovarea sănătății mentale) utilizată în cadrul acestei cercetări poate facilita includerea unor componente de dezvoltare personală a profesorilor în cadrul sau pe lângă programele de dezvoltare profesională.

În ceea ce privește liniile viitoare de cercetare, eșantioane mai mari, studii clinice controlate, design-uri longitudinale, utilizarea abordărilor centrate pe persoane, pe lângă cele centrate pe variabile, ar putea fi utile în înțelegerea mai aprofundată a relațiilor dintre burnout și nevoile psihologice de bază, emoții, gânduri, precum și a mecanismelor schimbării implicate în evoluția și reducerea burnout-ului. De asemenea, un beneficiu major ar putea fi explorarea acestor mecanisme și al funcționării lor în cazul persoanelor care prezintă burnout de diferite graduri, la diferite nivele, respectiv explorarea rolului personalității. Toate acestea ar putea conduce la dezvoltarea unei intervenții validate științific, standard, care ar putea fi implementată la nivel național, ca parte integrantă a programelor de pregătire a profesorilor și al celor de dezvoltare continuă, contribuind astfel la creșterea stării de bine și a rezilienței profesorilor.

REFERINȚE

- Aelterman, A., Engels, N., Petegem, K.V., & Verhaeghe, J.P. (2007). The well-being of teachers in Flanders: The importance of a supportive school culture. *Educational Studies*, 33(3), 285-297.
- Awa, W.L., Plaumann, M., & Walter, U. (2010). Burnout prevention: A review of intervention programs. *Patient Education and Counseling*, 78, 184-190.
- Bakker, A. B. (2005). Flow among music teachers and their students: the crossover of peak experiences. *Journal of Vocational Behavior*, 66, 26e44. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jvb.2003.11.001>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: Freeman.
- Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., Cuevas, R., & Lonsdale, C. (2014). Job pressure and ill-health in physical education teachers: the mediating role of psychological need thwarting. *Teaching and Teacher Education*, 37, 101-107.
- Baumeister, R. & Leary, M. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117, 497-529.
- Bernard, M.E. (2016). Teacher Beliefs and Stress. *Journal of Rational-Emotive and Cognitive Behavioral Therapy*. DOI 10.1007/s10942-016-0238-y
- Bernard, M.E. (1988). *Teacher stress and irrationality*. Communication presented at the 24th International Congress of Psychology, Sydney, Australia.
- Bernard, M.E., & DiGiuseppe, R. (1994). *Rational-emotive consultation in applied settings*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bermejo, L., Hernandez-Franco, V., & Prieto-Ursua, M. (2013). Teacher Well-being: personal and job resources and demands. 3rd World Conference on Psychology, Counseling and Guidance. *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 84, 1321-1325
- Bermejo-Toro, L., & Prieto-Ursua, M. (2006). Teachers' irrational beliefs and the relationship to distress in the profession. *Psychology in Spain*, 88-96.
- Billingsley, B. S. (2004). Special Education Teacher Retention and Attrition. A Critical Analysis of the Research Literature. *The Journal of Special Education*, 38, 39-55. <https://doi.org/10.1177/00224669040380010401>
- Blonk, R.W., Brenninkmeijer, V., Lagerveld, S.E., & Houtman, I.L.D. (2006). Return to work: a comparison of two cognitive behavioural interventions in cases of work related psychological complaints among the self-employed. *Work Stress*, 20, 129-144.
- Borenstein, M., Hedges, L., Higgins, J. & Rothstein, H. (2005). *Comprehensive Meta Analysis, Version 2*. Englewood, NJ: Biostat
- Brackett, M. A., Palomera, R., Mojsa, J., Reyes, M., & Salovey, P. (2010). Emotion regulation ability, job satisfaction, and burnout among British secondary school teachers. *Psychology in the Schools*, 47, 406-417.
- Bria, M., Băban, A., & Dumitrașcu, D. L. (2012). Systematic review of burnout risk factors among European healthcare professionals. *Cognition, Brain, Behavior. An Interdisciplinary Journal*, 16, 423-452.
- Brouwers, A., & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 16, 239-253. [http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00057-8](http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00057-8)
- Calvete, E., & Villa, A. (1999). Estres y burnout docente: influencia de variables cognitivas. *Revista de educacion*, 319, 291-303.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L., & Steca, P. (2003). Efficacy beliefs as determinants of teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Psychology*, 95, 821-832. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.821>.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: a study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44, 473-490. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2006.09.001>.
- Cecil, M.A., & Forman, S. (1990). Effects of stress inoculation training and coworker support groups on teachers' stress. *Journal of School Psychology*, 28, 105-118.
- Chan, D. W. (2006). Emotional intelligence and components of burnout among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1042-1054.
- Chang, M.L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. *Educational Psychology Review*, 21, 193-218.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd ed.)*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155-159. doi:10.1037/0033-2909.112.1.155

- Cohen, M., & Gagin, R. (2005). Can Skill Development Training Alleviate Burnout in Hospital Social Workers? *Social Work in Health Care*, 40, 83-97.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2008a). *About CASEL, overview*. Retrieved April 16, 2008, from <http://www.casel.org/about/index.php>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2008b). *Basics, definition*. Retrieved April 16, 2008, from <http://www.casel.org/basics/definition.php>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2008c). *SEL assessment, tools, needs and outcome assessments*. Retrieved April 16, 2008, from <http://www.casel.org/assessment/needs.php>
- Collie, R. (2014). *Understanding Teacher Wellbeing and Motivation: Measurement, Theory and Change over Time*. <https://open.library.ubc.ca/cIRcle/collections/ubctheses/24/items/1.0165878>
- Colomeischi, A. A. (2015). Teachers' Burnout in Relation with Their Emotional Intelligence and Personality Traits. The 6th International Conference Edu World 2014 "Education Facing Contemporary World Issues". *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 180, 1067-1073. DOI:10.1016/j.sbspro.2015.02.207
- Darling-Hammond, L. (2001). The challenge of staffing our schools. *Educational Leadership*, 58, 12-17.
- David, A.R., & Szamosközi, S. (2011). A meta-analytical study on the effects of cognitive behavioral techniques for reducing distress in organizations. *Journal of Cognitive Behavior Psychotherapies*, 221-236.
- David, D., Szentagotai, A., Eva, K., & Macavei, B. (2005). A synopsis of rational-emotive behavior therapy (REBT): Fundamental and applied research. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavioral Therapy*, 23, 175-221.
- Day, C., & Gu, Q. (2007). Variations in the conditions for teachers' professional learning and development: Sustaining commitment and effectiveness over a career. *Oxford Review of Education*, 33, 423-443.
- deCharms, R. (1968). *Personal causation*. New York: Academic Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985b). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268. doi: 10.1207/s15327965pli1104_01
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (Eds.). (2002). *Handbook of Self-Determination Research*. Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Deci, E.L., Ryan, R.M., Gagne', M., Leone, D.R., Usunov, J. & Kornazheva, B.P. (2001). Need satisfaction, motivation, and well-being in the work organizations of a former Eastern Bloc country. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27, 930-942.
- Doménech-Betoret, F., Lloret-Segura, S., & Gómez-Artiga, A. (2015). Teacher Support Resources, Need Satisfaction and Well-Being. *Spanish Journal of Psychology*, 18, 1-12. doi:10.1017/sjp.2015.8
- Domitrovich, C. E., Gest, S. D., Gill, S., Bierman, K. L., Welsh, J., & Jones, D. (2009). Fostering high-quality teaching with an enriched curriculum and professional development support: The Head Start REDI Program. *American Educational Research Journal*, 46, 567-597. <http://dx.doi.org/10.3102/0002831208328089>
- Elfering, A., Semmer, N. K., & Kälin, W. (2000). Stability and change in job satisfaction at the transition from vocational training into real work. *Swiss Journal of Psychology*, 59, 256-271. doi:10.1024//1421-0185.59.4.256
- Ellis, A. (1962). *Reason and emotion in psychotherapy*. New York: Lyle Stuart.
- Ellis, A. (1979b). Rational-emotive therapy: Research data that support the clinical and personality hypotheses of RET and other modes of cognitive behavior therapy. In A. Ellis & J.M. Whiteley (Eds.), *Theoretical and empirical foundations of rational-emotive therapy* (pp. 101-173). Monterey: Brooks/Cole Publishing.
- Ellis, A. (2005). *The myth of self-esteem: How Rational Emotive Behavior Therapy can change your life forever*. Amherst, New York: Prometheus Books.
- Ellis, A., & Dryden, W. (1997). *The practice of Rational Emotive Behavior Therapy*. New York: Springer.
- Fernet, C., Austin, S., Trépanier, S.-G., & Dussault, M. (2013). How do job characteristics contribute to burnout? Exploring the distinct mediating roles of perceived autonomy, competence, and relatedness. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 22, 123-137. <http://dx.doi.org/10.1080/1359432X.2011.632161>
- Fernet, C., Guay, F., Senecal, C., & Austin, S. (2012). Predicting intraindividual changes in teacher burnout: the role of perceived school environment and motivational factors. *Teaching and Teacher Education*, 28, 514-525.
- Field, A. P. (2003). The problem in using fixed-effects models of meta-analysis on real world data. *Understanding Statistics*, 2, 77-96.

- Forman, S.G. (1982). Stress management for teachers: A cognitive-behavioral program. *Journal of School Psychology*, 2, 180-187.
- Friedman, I. A. (2000). Burnout in teachers: Shattered dreams of impeccable professional performance. *Journal of Clinical Psychology*, 56, 595–606.
- Gagne', M. (2003). The role of autonomy support and autonomy orientation in prosocial behavior engagement. *Motivation and Emotion*, 27, 199-223.
- Gagne', M., & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior* 26, 331-362. <http://dx.doi.org/10.1002/job.322>
- Gardner, L. (2005). *Emotional intelligence and occupational stress* (Unpublished dissertation). Hawthorn, Australia: Swinburne University of Technology.
- Gavița, O.A., & Duță, T. (2013). The Employee Rational and Irrational Beliefs Scale: Preliminary Validation. *Transylvanian Journal of Psychology*, 19-38.
- Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: a construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, 669-682. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.76.4.569>.
- Gowie, & Cheryl J. (2010). Developing Efficacy Beliefs in Preservice Teachers. *NERA Conference Proceedings 2010*. Paper 11. http://digitalcommons.uconn.edu/nera_2010/11
- Green, G.R. (2014). *Study to investigate self-reported teacher absenteeism and desire to leave teaching as they relate to teacher reported teaching satisfaction, job-related stress, symptoms of depression, irrational beliefs, and self-efficacy*. Dissertation Published by ProQuest LLC.
- Greguras, G. J., & Diefendorff, J. M. (2009). Different fits satisfy different needs: Linking person– environment fit to employee commitment and performance using self-determination theory. *Journal of Applied Psychology*, 94, 465–477.
- Guskey, T. R., & Passaro, P. D. (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American Educational Research Journal*, 31(3), 627-643.
- Hagelskamp, C., Brackett, M. A., Rivers, S. E., & Salovey, P. (2013). Improving classroom quality with the RULER approach to social and emotional learning: Proximal and distal outcomes. *American Journal of Community Psychology*, 51, 530–543. <http://dx.doi.org/10.1007/s10464-013-9570-x>
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43, 495–513.
- Hakanen, J. J., & Schaufeli, W. B. (2012). Do burnout and work engagement predict depressive symptoms and life satisfaction? A three-wave seven-year prospective study. *Journal of Affective Disorders*, 141, 415–424. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jad.2012.02.043>
- Han, S. S., & Weiss, B. (2005). Sustainability of teacher implementation of school-based mental health programs. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33(6), 665-679.
- Hansen, K., Gardner, L., & Stough, C. (2007). Improving occupational stress through emotional intelligence development. *Organizations and People*, 14, 70–75.
- Hayes, A. F. (2013). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach*. New York, NY: Guilford.
- Hill, H.C. (2009). Fixing teacher professional development. *Phi Delta Kappan*, 90, 470-476.
- Hobfoll, S.E. (1989). Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist*, 44, 513-524.
- Hunter, J. E., & Schmidt, F. L. (2000). Fixed effects vs. random effects meta-analysis models: Implications for cumulative research knowledge. *International Journal of Selection and Assessment*, 8, 275-292.
- Iancu, A. E., Rusu, A., Măroiu, C., Păcurar, R., & Maricuțoiu, L.P. (2018). The Effectiveness of Interventions Aimed at Reducing Teacher Burnout: a Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*, 30, 373-396. DOI 10.1007/s10648-017-9420-8
- Ilardi, B., Leone, D., Kasser, T. & Ryan, R.M. (1993). Employee and supervisor ratings of motivation: Main effects and discrepancies associated with job satisfaction and adjustment in a factory setting. *Journal of Applied Social Psychology*, 23, 1789-1805.
- Jeffcoat, T., & Hayes, S.C. (2012). A randomized trial of ACT bibliotherapy on the mental health of K-12 teachers and staff. *Behavior Research and Therapy*, 50, 571-579.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79, 491–525. <http://dx.doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Jennings, P.A., Brown, J.L., Frank, J.L., Doyle, S., Oh, Y., Davis, R., Rasheed, D., DeWeese, A., DeMauro, A.A., Cham, H., & Greenberg, M.T. (2017). Impacts of the CARE for Teachers Program on Teachers' Social and

- Emotional Competence and Classroom Interactions. *Journal of Educational Psychology*, Advance online publication, 1-19. <http://dx.doi.org/10.1037/edu0000187>
- Jesus, S.N., & Conboy, J. (2001). A stress management course to prevent teacher distress. *International Journal of Educational Management*, 15, 131–137. <http://dx.doi.org/10.1108/09513540110384484>
- Johnston, M., Foster, M., Shennan, J., Starkey, N. J., & Johnson, A. (2010). The effectiveness of an Acceptance and Commitment Therapy self-help intervention for chronic pain. *Clinical Journal of Pain*, 26, 393-402.
- Karasek, R. A. (1979). Job demands, job decision latitude, and mental strain: Implications for job redesign. *Administrative Science Quarterly*, 24, 285–307.
- Karasek, R. A., & Theorell, T. (1990). *Healthy work: stress, productivity and the reconstruction of working life*. New York: Basic Books.
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102, 741–756. doi:10.1037/a0019237.
- Klassen, R. M., Perry, N. E., & Frenzel, A. C. (2012). Teachers' relatedness with students: An underemphasized component of teachers' basic psychological needs. *Journal of Educational Psychology*, 104(1), 150–165. <http://dx.doi.org/10.1037/a0026253>.
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2008). Teachers' occupational well-being and quality of instruction: The important role of self-regulatory patterns. *Journal of Educational Psychology*, 100, 702–715.
- Lazarus, R. S. (1991). Progress on a cognitive–motivational–relational theory of emotion. *American Psychologist*, 46, 819–834.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1987). Transactional theory and research on emotions and coping. *European Journal of Personality*, 1, 141–169.
- Leiter, M. P., & Maslach, C. (2016). Latent burnout profiles: A new approach to understanding the burnout experience. *Burnout Research*, 3, 89-100.
- Leschied, A.W., Flett, G.L., Saklofske, D.H. (2013). Renewing a vision: The critical role of schools in a new mental health strategy. *Canadian Journal of School Psychology*, 5-11.
- Maior, E., Szamosközi, I., & János, R. (2015). Burnout in Hungarian High School Teachers: the Role of Self-Efficacy and Basic Needs Satisfaction. *2nd International Multidisciplinary Scientific Conference on Social Sciences and Arts SGEM2015*, www.sgemsocial.org , SGEM2015 Conference Proceedings, ISBN 978-619-7105-44-5 / ISSN 2367-5659 , Aug 26 - Sept 01; Book 1, Vol. 1, 33 – 40. DOI: 10.5593/SGEMSOCIAL2015/B11/S1.005
- Maslach, C. (1982). *Burnout: The cost of caring*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Maslach, C. (2003). Job Burnout: New Directions in Research and Intervention. *Current Directions in Psychological Science*, 189-192. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-8721.01258>
- Maslach, C. & Pines A. (1977). The Burn-Out Syndrome in the Day Care Setting. *Child Care Quarterly*, 7, 100-113.
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1996). Maslach Burnout Inventory–Educators Survey (MBI-ES). In C. Maslach, S. E. Jackson, & M. P. Leiter, *Maslach Burnout Inventory manual* (3rd ed., pp. 27–32). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press
- Maslach, C., Leiter, M. P. (1997). *The Truth about Burnout*. Jossey-Bass, New York, NY.
- Moè, A., Pazzaglia, F., & Ronconi, L. (2010). When being able is not enough. The combined value of positive affect and self-efficacy for job satisfaction in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1145-1153. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2010.02.010>.
- Montgomery, C., & Rupp, A.A. (2005). A meta-analysis for exploring the diverse causes and effects of stress in teachers. *Canadian Journal of Education*, 28, 458–486.
- Muto, T., Hayes, S. C., & Jeffcoat, T. (2011). The effectiveness of Acceptance and Commitment Therapy bibliotherapy for enhancing the psychological health of Japanese students living abroad. *Behavior Therapy*, 42, 323-335.
- Niemiec, C. P., Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2010). Self-determination theory and the relation of autonomy to self-regulatory processes and personality development. In: R. H. Hoyle (Ed.), *Handbook of personality and self-regulation*. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Nucci, C. (2002). The Rational Teacher: Rational Emotive Behavior Therapy in Teacher Education. *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy*, 15-32. <https://doi.org/10.1023/A:1015176819937>
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P., & Brackett, M. (2008). Emotional intelligence as a basic competency in pre-service teacher training: Some evidence', *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6, 437-454.

- Pelletier, L. G., Séguin-Levesque, C., & Legault, L. (2002). Pressure from above and pressure from below as determinants of teachers' motivation and teaching behaviors. *Journal of Educational Psychology, 94*, 186–196.
- Pillay, H., Goddard, R., & Wilss, L. (2005). Well-being burnout and competence: Implications for teachers. *Australian Journal of Teacher Education, 30*, 21-31 <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2005v30n2.3>
- Poole, J., & Saklofske, D. H. (2009, June). *Increasing teacher efficacy and coping: An emotionally intelligent approach*. Paper presented at the Canadian Psychological Association Conference, Montreal, Canada.
- Popov, P., & Popov, S. (2015). The role of stressors at work and irrational beliefs in the prediction of teachers' stress. *Primenjena Psihologija, 8*, 5-23.
- Randelovic, K., & Stojilkovic, S. (2015). Work climate, basic psychological needs and burnout syndrome of primary school teachers and university professors, *TEME*, 823-844.
- Raudenbush, S.W., Rowan, B., & Fai Cheong, Y. (1992). Contextual effects on the self-perceived efficacy of high school teachers. *Sociology of Education, 65*, 150-167. <http://dx.doi.org/10.2307/2112680>.
- Reis, H. T., Sheldon, K. M., Gable, S. L., Roscoe, J., & Ryan, R. M. (2000). Daily well-being: The role of autonomy, competence, and relatedness. *Personality and Social Psychology Bulletin, 26*, 419–435.
- Retelsdorf, J., Butler, R., Streblov, L., & Schiefele, U. (2010). Teachers' goal orientations for teaching: Associations with instructional practices, interest in teaching, and burnout. *Learning and instruction, 20*, 30-46.
- Robertson, C.J. (2010). *An exploration of teacher constructs through a rational-emotive behavior therapy framework* (Unpublished doctoral dissertation). University College, London, London, UK.
- Robertson, C., & Dunsmuir, S. (2013). Teacher stress and pupil behavior explored through a rational-emotive behaviour therapy framework. *Educational Psychology, 33*, 215-232, <http://dx.doi.org/10.1080/01443410.2012.730323>
- Rosenthal, R. (1991). *Meta-analytic procedures for social research (2nd ed.)*. Newbury Park, CA: Sage.
- Salami, S.O. (2007). Management of stress among trainee-teachers through cognitive-behavioral therapy. *Pakistan Journal of Social Sciences, 4*, 299-307.
- Roeser, R. W., Schonert-Reichl, K., Jha, A., Cullen, M., Wallace, L., Wilensky, R., ... & Harrison, J. (2013). Mindfulness training and reductions in teacher stress and burnout: Results from two randomized, waitlist-control field trials. *Journal of Educational Psychology, 105*, 787-804. doi: 10.1037/a0032093
- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. In revision for publication in *Review of Educational Research*.
- Roth, G., Assor, A., Kanat-Maymon, Y., & Kaplan, H. (2007). Autonomous motivation for teaching: How self-determined teaching may lead to self-determined learning. *Journal of Educational Psychology, 99*, 761–774.
- Rovero, M. (2004). *A study of burnout and elementary, middle, and secondary school counselors*. Dissertation Abstracts International Section A, 64, 3204.
- Rudy, D., Sheldon, K.M., Awong, T., & Tan, H. H. (2007). Autonomy, culture, and well-being: The benefits of inclusive autonomy. *Journal of Research in Personality, 41*, 983–1007.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*, 68–78.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. In: E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds), *Handbook of self determination research* (pp. 3–33). Rochester, NY: Rochester University Press.
- Ryan, R. M., Huta, V., & Deci, E. L. (2008). Living well: A self-determination theory perspective on eudaimonia. *Journal of Happiness Studies, 9*, 139–170.
- Salmela-Aro, K., Näätänen, P., & Nurmi, J. E. (2004). The role of work-related personal projects during two burnout interventions: a longitudinal study. *Work Stress, 18*, 208–230.
- Salmela-Aro, K., Tolvanen, A., & Nurmi, J. E. (2011). Social strategies during university studies predict early career work burnout and engagement: 18- year longitudinal study. *The Journal of Vocational Behavior, 79*, 145–157. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jvb.2011.01.002>
- Schaufeli, W. B., & Salanova, M. (2014). Burnout, boredom and engagement in the workplace. In M. C. Peeters, J. de Jonge, & T. W. Taris (Eds.), *An introduction to contemporary work psychology* (pp. 293–320). Chichester: Wiley-Blackwell.
- Sierens, E., Vansteenkiste, M., Goossens, L., Soenens, B., & Dochy, F. (2009). The interactive effect of perceived teacher autonomy-support and structure in the prediction of self-regulated learning. *British Journal of Educational Psychology, 79*, 57–68.

- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99, 611-625. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.611>.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout a study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1059-1069.
- Sparks, D. (2001). Practical solutions for teacher stress. *Theory Into Practice*, 33-42.
- Spiegler, M.D., & Guevremont, D.C. (2003). *Contemporary Behavior Therapy-Fourth Edition*. Belmont, CA:Thomson Learning Academic.
- Sutton, R. E., & Wheatley, K. F. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15, 327-358. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1026131715856>
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.
- Tsouloupas, C. N., Carson, R. L., Matthews, R., Grawitch, M. J., & Barber, L. K. (2010). Exploring the association between teachers' perceived student misbehaviour and emotional exhaustion: The importance of teacher efficacy beliefs and emotion regulation. *Educational Psychology*, 30, 173-189. <http://dx.doi.org/10.1080/01443410903494460>
- Ugwoke, S.C., Eseadi, C., Igbokwe, C.C. .. et al. (2017). Effects of a rational emotive health education intervention on stress management and irrational beliefs among technical college teachers in Southeast Nigeria. *Medicine*, 96:31, <http://dx.doi.org/10.1097/MD.0000000000007658>
- Van den Broeck, A., Vansteenkiste, M., De Witte, H., & Lens, W. (2008). Explaining the relationships between job characteristics, burnout, and engagement: the role of basic psychological need satisfaction. *Work & Stress*, 22, 3, 277-294.
- Van Diest, R., & Appels, A. (1991). Vital exhaustion and depression: a conceptual study. *Journal of Psychosomatic Research*, 35, 535-544.
- Vansteenkiste, M., Zhou, M., Lens, W. & Soenens, B. (2005). Experiences of autonomy and control among Chinese learners: Vitalizing or immobilizing? *Journal of Educational Psychology*, 97, 468-483.
- Vernon, A. (2004). Rational emotive education. *Romanian Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies*, 4, 23-37.
- Vesely, A. V., Saklofske, D. H., & Leschied, A. D. W. (2013). Teachers—The vital resource: The contribution of emotional intelligence to teacher efficacy and well-being. *Canadian Journal of School Psychology*, 28, 71-89.
- Vieluf, S., Kunter, M., & van der Vijver, F.J.R. (2013). Teacher self-efficacy in cross-national perspective. *Teaching and Teacher Education*, 35, 92-103.
- Warren, J. M. (2010b). The impact of rational emotive behavior therapy on teacher efficacy and student achievement. *Journal of School Counseling*, 8(11). Retrieved from <http://www.jsc.montana.edu/articles/v8n11.pdf>
- White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66(5), 297-333. <http://dx.doi.org/10.1037/h0040934>
- Winnubst, J. (1993). Organizational structure, social support, and burnout. In W. B. Schaufeli, C. Maslach, & T. Marek (Eds.), *Series in applied psychology: Social issues and questions. Professional burnout: Recent developments in theory and research* (pp. 151-162). Philadelphia, PA, US: Taylor & Francis.
- Yoder, N. (2014). *Self-Assessing Social and Emotional Instruction and Competencies: A Tool for Teachers*. Center on Great Teachers and Leaders at American Institutes for Research, 1-23. www.air.org/1058_02/14
- Zeidner, M., Matthews, G., & Roberts, R. D. (2009). Grace under pressure? Emotional intelligence, stress, and coping. In M. Zeidner, G. Matthews, & R. D. Roberts (Eds.), *What we know about emotional intelligence* (pp. 203-222). Cambridge: MIT Press.
- Zingle, H.W., & Anderson, S.H. (1990). Irrational Beliefs and Teacher Stress. *Canadian Journal of Education*, 15, 445-449.
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (Eds.). (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* New York: Teachers College Press.