



UNIVERSITATEA BABEȘ-BOLYAI

FACULTATEA DE PSIHOLOGIE ȘI ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI

ȘCOALA DOCTORALĂ "PSIHODIAGNOSTIC ȘI INTERVENȚII PSIHOLOGICE VALIDATE
ȘTIINȚIFIC"

TEZĂ DE DOCTORAT

FACTORII PSIHOLOGICI IMPLICAȚI ÎN BURNOUT-UL ȘCOLAR: ROLUL
ATAȘAMENTULUI ȘI AL REGLĂRII EMOȚIONALE

AUTOR: IUGA IOANA ALEXANDRA

COORDONATOR ȘTIINȚIFIC: PROFESSOR UNIV. DR. DAVID OANA ALEXANDRA

CLUJ-NAPOCA 2025

MULȚUMIRI

În primul rând, mulțumirile mele se îndreaptă către coordonatorul meu științific, Prof. Univ. Dr. Oana Alexandra David, pentru sprijinul constant și îndrumarea oferită pe parcursul cercetării desfășurate în cadrul prezentei teze. Contribuția și ghidarea sa valoroasă m-au ajutat să ating acest obiectiv major din parcursul meu profesional. De asemenea, doresc să le mulțumesc membrilor comisiei științifice de îndrumare – Prof. Univ. Dr. Aurora Szentagotai-Tătar, Conf. Dr. Răzvan-Marius Predatu și Conf. Dr. Lia Oltean – precum și tuturor membrilor Departamentului de Psihologie Clinică și Psihoterapie pentru sprijinul și contribuția științifică adusă acestei lucrări. Totodată, mulțumesc colegilor mei din Școala Doctorală „Psihodiagnostic și Intervenții Psihologice Validat Științific” pentru comentariile relevante și prietenia lor. Mai presus de toate, sunt recunoscătoare partenerului meu, prietenilor și familiei mele pentru susținerea constantă și ajutorul oferit de-a lungul acestei perioade.

Note:

- (1) Prin prezenta, subsemnata Iuga Ioana Alexandra certific că:
 - (a) Teza cuprinde lucrări de cercetare originale realizate de Iuga Ioana Alexandra (autoarea) în vederea obținerii titlului de doctor;
 - (b) Părți ale tezei au fost deja publicate, sunt în curs de publicare sau au fost trimise spre publicare; trimiterile bibliografice corespunzătoare au fost incluse în teză;
 - (c) Teza a fost redactată conform standardelor de scriere academică (de exemplu, toate citările și recunoașterile științifice au fost făcute în mod adecvat în text de către autoarea tezei). Întregul text al tezei și al rezumatului acesteia au fost redactate de Iuga Ioana Alexandra, care își asumă întreaga responsabilitate pentru calitatea academică a scrierii.
- (2) A fost utilizat un software pentru verificarea conformității academice a textului (vezi ...); teza a trecut testul critic.
- (3) O copie a bazei de date utilizate în cercetare a fost predată Departamentului/Școlii Doctorale (în format electronic).

Semnătura (data) de certificare a notelor: Doctorand: Iuga Ioana Alexandra

Data:

Semnătura:

CUPRINS

CAPITOLUL 1: CADRUL TEORETIC.....	4
1.1. Introducere în problematică și cercetare	4
1.1.1. Burnout școlar	5
1.1.2. Reglarea emoțiilor	5
1.1.2.1. Strategii de reglare emoțională cognitivă (CERS)	7
1.1.3. Atașamentul	8
1.1.4. Burnout-ul școlar, atașamentul și reglarea emoțiilor.....	9
1.2. Relevanța temei.....	10
CAPITOLUL 2: OBIECTIVELE CERCETĂRII ȘI METODOLOGIA GENERALĂ	12
CAPITOLUL 3: CERCETARE ORIGINALĂ	13
3.1. Studiul 1. Reglarea emoțiilor și burnout-ul școlar în rândul tinerilor: o meta-analiză cantitativă	13
3.2. Studiul 2. Evaluarea securității atașamentului: proprietăți psihometrice ale Scalei Securității în populația românească	20
3.3. Studiul 3: Validare și date normative pentru Inventarul de Burnout Școlar în populația românească.....	28
3.4. Studiul 4. Burnout-ul școlar la copii și adolescenți: Rolul atașamentului și al reglării emoționale	35
3.5. Studiul 5: Strategii cognitive de reglare a emoțiilor și dimensiunile burnout-ului academic la copii și adolescenți: O abordare de analiză de rețea	41
3.6. Studiul 6: Asocieri bidirecționale între catastrofare și burnout-ul școlar: o investigație longitudinală utilizând un model cross-lagged cu intercept aleatoriu.....	49
CAPITOLUL 4: CONCLUZII GENERALE ȘI IMPLICAȚII	55
BIBLIOGRAFIE SELECTIVĂ	57

CAPITOLUL 1: CADRUL TEORETIC

1.1. Introducere în problematică și cercetare

Burnout-ul școlar sau epuizarea școlară este o preocupare în creștere care afectează nenumărați elevi tineri, subminându-le energia, entuziasmul și încrederea. Se extinde dincolo de simpla oboseală pentru a cuprinde impactul emoțional și psihologic al presiunilor academice copleșitoare, așteptărilor neîmplinite și a luptei persistente de a excela. Această povară este de anvergură, influențând nu numai notele și performanța la clasă, ci și sănătatea mintală generală a elevilor, relațiile interpersonale și simțul identității. Într-un stadiu al vieții menit pentru explorare și creștere, mulți studenți se luptă în schimb cu greutatea burnout-ului, care le îngustează orizonturile și le estompează perspectivele de viitor.

Cercetările actuale indică faptul că burnout-ul școlar este o problemă semnificativă care afectează elevii de la diferite niveluri educaționale, cu rate de prevalență variind în funcție de grupa de vârstă și contextul educațional. Conform rezumatului literaturii furnizat de Lacombe et al. (2023), prevalența medie a epuizării școlare este de aproximativ 14,36%, cu variații precum 14,6% în rândul elevilor cu vârsta în jur de 14,8 ani și rate mai scăzute, de 4,5%, la elevii mai tineri de 11-13 ani. În urma pandemiei, studiul lui Lacombe și colab. (2023) a raportat că între 6,9% și 16,9% dintre elevii elvețieni de vârsta adolescenței (15-18 ani) au experimentat burnout școlar, cu rate mai mari observate în liniile de studiu academice în comparație cu cele profesionale. Într-un studiu la scară largă care a implicat peste 22.000 de studenți (Liu și colab., 2023), s-a descoperit că 59,9% suferă de burnout academic, studenții de sex masculin și cei din clasele superioare prezentând scoruri mai mari de burnout. Factori precum presiunea educațională, genul și alegerile privind stilul de viață influențează semnificativ nivelurile de burnout (Liu și colab., 2023). Aceste constatări subliniază nevoia urgentă de intervenții eficiente și sisteme de sprijin pentru a aborda prevalența în creștere a epuizării școlare în rândul elevilor.

1.1.1. Burnout școlar

Burnout-ul școlar (SBO) se caracterizează în general prin trei dimensiuni: epuizare emoțională, cinism și un sentiment de inadecvare, similar burnout-ului profesional (Schaufeli și colab., 2002b), dezvoltându-se, într-o manieră similară burnout-ului ocupațional, în contextul unor factori de stres semnificativi. Epuizarea emoțională se referă la un sentiment de efort și oboseală cronică. Cinismul implică o pierdere a interesului pentru temele școlare, o atitudine indiferentă sau distantă față de sarcinile academice sau perceperea acestora ca lipsite de sens. În cele din urmă, un sentiment de inadecvare descrie sentimente reduse de competență și realizare în domeniul academic.

Distincția dintre teoriile apariției burnout-ului se concentrează adesea pe ce dimensiune, epuizarea emoțională sau depersonalizarea, se presupune că se dezvoltă mai întâi ca răspuns la stresul

la locul de muncă (Girdano și colab., 1990; Gorkin, 2004; Miller, 1993). În timp ce dovezile definitive încă lipsesc, studiile longitudinale sugerează o relație cauzală între dimensiunile cheie ale burnout-ului, indicând că nivelurile ridicate de epuizare emoțională pot duce la niveluri crescute de cinism sau depersonalizare (Taris și colab., 2005). În plus, studiile empirice evidențiază faptul că epuizarea și depersonalizarea sunt dimensiuni de bază ale sindromului de burnout, în timp ce lipsa împlinirii profesionale poate servi fie ca precursor al epuizării, fie ca o consecință a acesteia (Schaufeli & Buunk, 2003).

Cercetarea burnout-ului în rândul elevilor și studenților este crucială din mai multe motive. Burnout-ul a fost legat de o varietate de probleme de sănătate mintală și dificultăți de adaptare. Simptomele depresive crescute, satisfacția de viață mai scăzută, somnul deficitar, problemele fizice și parcurs academic marcat de un risc mai mare de abandon școlar și performanță școlară mai slabă sunt câteva dintre acestea (Gerber și colab., 2015; Murberg & Bru, 2007; Tuominen-Soini & Salmela-Aro, 2014). Examinarea modului în care burnout-ul afectează conexiunile studenților cu colegii de clasă și profesorii, precum și implicarea acestora în cadrul instituției, ajută profesioniștii în politici publice să înțeleagă mai bine comportamentele studenților.

Numeroși factori de mediu (școlari sau familiari) și personali au fost studiați în contextul burnout-ului școlar. La nivel școlar, burnout-ul a fost corelat pozitiv cu cerințele școlare crescute (de exemplu, conflict de autoritate, cerințe emoționale și cognitive), presiunea de a învăța, relațiile interpersonale deficitare și un mediu de învățare sărac; pe de altă parte, burnout-ul a fost corelat negativ cu resursele crescute din cadrul școlii, cum ar fi sprijinul profesorilor, controlul și autonomia (Jagodics și colab., 2023; Lin & Yang, 2021). S-a descoperit că sprijinul și acceptarea părinților, stilul parental și statutul economic al familiei au toate un impact asupra burnout-ului (Kossewska și colab., 2023; Lin & Yang, 2021; Macalka și colab., 2022). În plus, în eșantioanele de studenți, nivelurile mai ridicate de stres în viață sunt strâns corelate cu burnout-ul academic (Lin & Huang, 2014).

Trăsăturile individuale care influențează favorabil sau negativ rezistența unui student într-un cadru academic sunt denumite variabile personale. Cercetările au arătat că dimensiunile burnout-ului sunt invers corelate cu adaptarea și flexibilitatea abilităților de coping (Gan și colab., 2007; Tomaszek și Muchacka-Cymerman, 2022a, 2022b). Mai mult, s-a descoperit că stima de sine, temperamentul și caracteristicile personalității prezic toate apariția epuizării (Jacobs & Dodd, 2003; Lin & Yang, 2021; Tomaszek & Muchacka-Cymerman, 2022c).

1.1.2. Reglarea emoțiilor

Conceptul de reglare a emoțiilor (ER) este plin de confuzie terminologică, așa cum a subliniat Buck (1990), care s-a referit la el drept „haos conceptual și definițional”. Potrivit lui Gross (2015), această complexitate provine din modurile diverse și adesea inconsecvente în care cercetătorii și

practicienii definesc și folosesc acești termeni. Pentru a naviga în acest domeniu, este esențial să clarificăm modul în care acești termeni vor fi folosiți în discuțiile despre reglarea emoțiilor.

În articolul său, Gross (1998b) subliniază cinci aspecte critice ale reglării emoțiilor. În primul rând, el subliniază că indivizii pot crește, menține sau scădea în mod activ atât emoțiile negative, cât și cele pozitive, cuprinzând o gamă largă de procese emoționale. În al doilea rând, el observă că circuitele neuronale asociate cu diferite emoții nu se suprapun în totalitate, ceea ce implică faptul că mecanismele de reglare pentru aceste emoții pot diferi, de asemenea, în mod semnificativ. Acest lucru sugerează că reglarea emoțiilor nu este un proces unic, ci variază în diferite contexte emoționale. În al treilea rând, Gross clarifică faptul că definiția sa se concentrează mai degrabă pe autoreglare decât pe încercările de a influența emoțiile altora, despre care crede că confundă motive și procese distincte. În al patrulea rând, el distinge între reglarea emoțiilor conștientă și inconștientă, propunând un continuum în care activitățile de reglare pot varia de la efort și control la automat și lipsă de efort. În cele din urmă, el se abține să eticheteze reglarea emoțiilor ca fiind în mod inerent bună sau rea, argumentând că acest lucru evită confuzia văzută în literatura despre stres și adaptare, unde anumite strategii sunt catalogate prematur ca fiind dezadaptative sau adaptative. Această perspectivă permite o înțelegere mai nuanțată a modului în care reglarea emoțiilor poate servi diferitelor scopuri în diferite contexte.

Modelul procesual identifică fiecare pas din procesul de generare a emoțiilor ca o țintă potențială pentru reglare, rezultând cinci categorii de strategii de reglare a emoțiilor, distinse după momentul în care acționează în primul rând în proces (Gross, 1998b). În timp ce strategiile pot fi utilizate împreună, modelul își propune să simplifice o problemă complexă concentrându-se pe fiecare familie de strategii. Modelul identifică cinci procese cheie prin care poate avea loc reglarea emoțiilor: selecția situației, modificarea situației, alocarea atențională, schimbarea cognitivă și modularea răspunsului. Fiecare dintre aceste procese reprezintă un punct diferit în traiectoria răspunsului emoțional în care indivizii pot interveni pentru a-și influența emoțiile.

Cercetările indică faptul că atât indivizii sănătoși, cât și cei cu anxietate socială utilizează strategii multiple de reglare a emoțiilor (Aldao și colab., 2010). Această tendință se observă și la copiii cu tulburări de anxietate (Carthy și colab., 2010) și tulburări din spectrul autismului (Cibralic și colab., 2019). În timp ce eficacitatea diferitelor combinații de strategii în situații specifice rămâne neclară, există un interes din ce în ce mai mare pentru intervențiile care integrează diferite elemente de reglare a emoțiilor. De exemplu, se crede că practicile de mindfulness sporesc alocarea atenției și schimbarea cognitivă, reducând în același timp suprimarea expresivă (Moore și colab., 2012; Quaglia și colab., 2019). Gross sugerează că modelul procesual extins servește ca un cadru util pentru studierea sistematică a acestor combinații.

În cele din urmă, literatura de specialitate evidențiază conceptul de flexibilitate în reglarea emoțiilor (English & Eldesouky, 2020; Gross, 2015; Specker și colab., 2024), care implică ajustarea strategiilor pentru a se potrivi circumstanțelor de mediu. Această flexibilitate este crucială pentru reglarea eficientă a emoțiilor și poate fi obținută prin funcționarea corectă a diferitelor procese. Această zonă de cercetare necesită investigații suplimentare pentru a înțelege mecanismele care permit această flexibilitate și pentru a explora modul în care indivizii își pot ajusta în mod dinamic strategiile de reglare a emoțiilor în diferite situații.

1.1. 2.1. Strategii de reglare cognitivă a emoțiilor (CERS)

Strategiile de reglare cognitivă a emoțiilor sunt procese mintale pe care indivizii le folosesc pentru a-și gestiona răspunsurile emoționale la diferite situații. Deși aceste strategii pot fi clasificate în categorii adaptive și dezadaptive, pe baza modului în care influențează rezultatele psihologice, cercetările arată că această clasificare este mai puțin simplă decât se credea inițial.

Strategiile de reglare a emoțiilor joacă un rol crucial în bunăstarea psihologică. Strategii adaptive cum ar fi reevaluarea – reinterpretarea situațiilor pentru a reduce impactul emoțional (Aldao și colab., 2010), reorientarea pozitivă – schimbarea atenției asupra aspectelor sau amintirilor pozitive (Garnefski & Kraaij, 2006), planificarea – dezvoltarea unei abordări structurate de gestionare a stresului (Moyal și colab., 2014), acceptarea – luarea în considerare a realității fără rezistențe (Aldao și colab., 2014). 2010), și punerea lucrurilor în perspectivă – observarea situațiilor într-un context mai larg (Garnefski & Kraaij, 2006), sunt asociate cu o mai mare reziliență emoțională și stres redus. În schimb, strategiile dezadaptive, cum ar fi ruminația (Nolen-Hoeksema, 2000), auto-învinovățirea, catastrofarea și blamarea altora (Garnefski & Kraaij, 2006; Aldao și colab., 2010) sunt legate de niveluri mai ridicate de anxietate, depresie și tulburări de adaptare.

Cercetările experimentale arată în mod constant că reevaluarea reduce în mod eficient emoțiile negative auto-raportate și indicatorii fiziologici ai afectului (Ray și colab., 2010). De asemenea, reduce atât intensitatea, cât și durata activității amigdalei, o regiune crucială a creierului pentru procesarea emoțiilor (Buhle și colab., 2014; Ochsner și colab., 2002; Waugh și colab., 2016). În special, capacitatea de a utiliza reevaluarea cognitivă se îmbunătățește în timpul adolescenței (McRae și colab., 2012; Willner și colab., 2022) și coincide cu dezvoltarea semnificativă a cortexului prefrontal (Barnea-Goraly și colab., 2005). În timp ce aceste constatări sugerează că reevaluarea este în general eficientă, este important de reținut că nicio strategie de reglare a emoțiilor nu este universal adaptativă sau dezadaptativă.

În funcție de situație, distragerea atenției poate fi mai benefică decât reevaluarea. Având în vedere că distragerea implică mai puțină muncă cognitivă decât reevaluarea, ar putea fi mai adaptativă în scenarii când timpul este esențial (Sheppes & Gross, 2011; Sheppes & Meiran, 2007) sau aportul

emoțional este puternic (Li și colab., 2020). Acest lucru sugerează că cel mai bun mod de a regla emoțiile poate fi folosirea distragerii la început și reevaluarea ulterioară. Astfel, antrenamentul abilităților de reglare a emoțiilor ar trebui să pună un accent puternic pe aplicarea ambelor strategii într-o manieră specifică situației.

Conform cercetărilor, cei care folosesc suprimarea în situații dificile văd puțin sau deloc o scădere a emoțiilor lor negative (Gross, 1998a). În plus, există situații în care suprimarea exacerbează reacțiile fiziologice, inclusiv creșterea activității amigdalei (Goldin și colab., 2008). Societățile occidentale au tendința de a vedea negativ suprimarea din punct de vedere social, iar cei care o practică sunt adesea percepuți ca parteneri sociali mai puțin adecvați (Srivastava, 2009). Aceste impacturi sociale, totuși, sunt mai puțin vizibile în culturile estice, unde suprimarea este mai des folosită și acceptabilă din punct de vedere social (Butler și colab., 2007). Mai mult, din punct de vedere al funcționării psihologice, cercetările anterioare au identificat că suprimarea este asociată cu funcționarea psihologică slabă la europeni-americieni, dar nu la participanții chinezi (Soto și colab., 2011). Acest lucru indică modul în care normele culturale au impact asupra metodelor de reglare a emoțiilor.

1.1.3. Atașamentul

Teoria atașamentului presupune că experiențele timpurii de relații apropiate și de îngrijire joacă un rol esențial în modelarea bunăstării psihologice a unui individ (Zhang și colab., 2022) și influențarea interacțiunilor și comportamentelor acestuia de pe parcursul vieții, inclusiv în relațiile romantice (Bowlby, 1973; Spencer și colab., 2020). Aceste legături timpurii pot influența modul în care indivizii răspund la conflicte și la alte provocări interpersonale. În plus, se consideră că interacțiunile părinte-copil oferă o bază vitală pentru socializarea copiilor cu diverse emoții, care, la rândul lor, le pot influența capacitatea de a regla emoțiile în timpul adolescenței și la vârsta adultă (Brumariu, 2015; Peng și colab., 2010; Babo și colab., 2023). De exemplu, o analiză sistematică recentă a literaturii a arătat că atașamentul securizant este legat mai constant de recuperarea emoțională eficientă decât de reactivitatea emoțională. Printre modelele de atașament insecurizant, atașamentul evitant a fost asociat cu reactivitate și recuperare emoțională redusă, atașamentul ambivalent a arătat o reactivitate emoțională sporită, dar nicio legătură consistentă cu recuperarea, în timp ce atașamentul dezorganizat a fost caracterizat de reactivitate ridicată și provocări semnificative în recuperarea emoțională.

Ainsworth și colab. (1978) au clasificat aceste stiluri de atașament în patru categorii: atașament securizant, evitant, anxios-rezistent și atașament dezorganizat. Bebelușii cu un atașament securizant au manifestat suferință la separare, dar au fost ușor liniștiți la reîntâlnire, căutând apropierea și contactul cu îngrijitorul lor. Bebelușii atașați în mod evitant au afișat o suferință minimă

la separare și au evitat sau ignorat în mod activ persoana care îi îngrijește la reuniune. Atașamentul anxios-rezistent a fost caracterizat de niveluri ridicate de suferință, ambivalență și dorința de a intra în contact cu îngrijitorul la reuniune, adesea însoțite de expresii de furie sau rezistență. Atașamentul dezorganizat, o adăugare ulterioară la sistemul de clasificare, a fost marcat de lipsa unui comportament clar de atașament și a fost adesea asociat cu îngrijirea inconsecventă.

O meta-analiză recentă (Madigan și colab., 2023) a 20.720 de diade părinte-copil evaluate folosind procedura Strange Situation (Ainsworth și Wittig, 1969) a relevat o distribuție globală a stilurilor de atașament după cum urmează: 51,6% securizant, 14,10% evitant și 23.5% dezorganizat (Madigan și colab., 2023). Aceste constatări sugerează că, în timp ce majoritatea copiilor formează atașamente securizante, o proporție substanțială experimentează modele de atașament nesigure sau dezorganizate, subliniind necesitatea unor intervenții direcționate pentru a sprijini dezvoltarea sănătoasă a atașamentului și pentru a aborda impactul potențial pe termen lung al atașamentului insecurizant asupra rezultatelor emoționale și relaționale.

1.1.5. Burnout-ul școlar, atașamentul și reglarea emoțiilor

Cercetările indică faptul că reglarea eficientă a emoțiilor este esențială pentru stimularea bunăstării academice, chiar și în medii cu stres scăzut. Studiile lui Asareh et al. (2022) și Davis și Levine (2013) evidențiază faptul că strategiile adaptative de reglare a emoțiilor pot spori motivația și succesul academic, reducând în același timp riscul de probleme de sănătate mintală, stres (Shahidi și colab., 2017) și epuizare (Narimanj și colab., 2021). În plus, aceste strategii pot ajuta la atenuarea procrastinării academice (Mohammadi Bytamar și colab., 2020).

Chen (2021) a arătat că toate dimensiunile CERS și ale burnout-ului sunt asociate pozitiv, auto-învinovățirea demonstrând cea mai mare corelație, în special la studenții de sex masculin. Corelația pozitivă dintre burnout și ambele tipuri de CERS indică faptul că indivizii pot folosi un amestec de strategii adaptative și dezadaptative ca răspuns la stres. Această complexitate ar putea reflecta modalitățile nuanțate în care oamenii fac față stresului și provocărilor academice, în care strategiile funcționale nu atenuează neapărat efectele burnout-ului așa cum era de așteptat. Având în vedere că auto-învinovățirea a fost corelată semnificativ cu burnout-ul la studenții de sex masculin, pot exista factori specifici de gen care influențează modul în care CERS sunt angajate în contextul managementului stresului.

Reorientarea asupra planificării s-a dovedit a fi corelată negativ, dar nu semnificativ, cu burnout-ul de către Vinter (2021). Ruminația, pe de altă parte, a fost asociată pozitiv cu burnout-ul la ambele sexe. Dominguez-Lara (2018) a descoperit într-un alt studiu că singurele strategii relaționate negativ cu epuizarea emoțională au fost reevaluarea pozitivă și reorientarea pozitivă. Strategiile ER eficiente, cum ar fi reevaluarea pozitivă, pot servi ca un factor de protecție pentru dezvoltarea

burnout-ului, ajutând elevii să gestioneze mai eficient stresul și provocările emoționale (Chen, 2021; Dominguez-Lara, 2018). În schimb, dificultățile ER, cum ar fi utilizarea ruminației și suprimarea expresivă, sunt asociate cu niveluri mai mari de burnout (Chacón-Cuberos și colab., 2019; Seibert și colab., 2017).

Lipsa cercetării longitudinale complică înțelegerea relației dintre strategiile ER și burnout-ul școlar, deoarece lasă multe aspecte ale acestei relații neexplorate. Majoritatea studiilor tind să trateze dificultățile ER în primul rând ca antecedente ale burnout-ului, mai degrabă decât să le considere posibile consecințe. Această trecere cu vederea înseamnă că interacțiunea dinamică dintre acești factori rămâne în mare parte necunoscută, ceea ce face dificilă dezvoltarea intervențiilor eficiente sau a sistemelor de sprijin pentru prevenirea burnout-ului. Fără studii longitudinale, este dificil de stabilit cum evoluează dificultățile ER în timp în raport cu burnout-ul. O astfel de cercetare ar putea oferi informații dacă burnout-ul persistent influențează dificultățile ER sau dacă dificultățile preexistente ER contribuie la dezvoltarea burnout-ului.

Teoria atașamentului, așa cum este propusă de Bowlby (1983), sugerează că interacțiunile timpurii cu îngrijitorii modelează modelele de lucru interne ale indivizilor despre valoarea de sine și disponibilitatea celorlalți. Aceste modele interne influențează modul în care indivizii gestionează emoțiile, indivizii cu un atașament securizant utilizând de obicei strategii ER mai adaptative (Messina și colab., 2023). Atașamentul securizant este asociat cu rezultate pozitive, cum ar fi o mai bună reglare emoțională, speranță, încredere și niveluri mai scăzute de burnout (Simmons și colab., 2009). În schimb, stilurile de atașament nesigur, cum ar fi atașamentul anxios, au fost legate de niveluri mai ridicate de burnout în mediile academice (Bumbacco & Scharfe, 2023; Silva & Figueiredo-Braga, 2019).

1.2. Relevanța subiectului

Există mai multe motive pentru care această cercetare este deosebit de relevantă în România, dar implicațiile ei se extind dincolo de acest context. Primul motiv este cercetarea limitată pe această temă în România, evidențiind un decalaj în înțelegerea acestui subiect în contextul nostru cultural și educațional specific. Sistemul de învățământ din România se confruntă cu unele provocări serioase, deoarece rata de absolvire a învățământului terțiar rămâne cea mai scăzută dintre toate țările Uniunii Europene (UE), precum și cheltuielile României pentru educație, care sunt unele dintre cele mai scăzute din UE (Cobzaru & Moraru, 2023). Un studiu publicat într-un jurnal național din România pe un eșantion mare de tineri români de 10-19 ani arată că, odată cu vârsta, burnout-ul tinde să crească considerabil, cu un nivel mediu dublu de burnout la vârsta de 19 ani față de vârsta de 10 ani (Cernea-Radu, 2023). Ratele scăzute de absolvire a studiilor terțiare și investițiile insuficiente în educație

subliniază și mai mult necesitatea identificării timpurii și a strategiilor de intervenție pentru a sprijini reziliența emoțională și perseverența academică a studenților.

Al doilea motiv pentru care această cercetare este relevantă este concentrarea pe identificarea factorilor cheie care contribuie la burnout-ul școlar. Burnout-ul este un fenomen complex, influențat atât de factori individuali (Jacobs & Dodd, 2003; Lin & Yang, 2021; Tomaszek & Muchacka-Cymerman, 2021), cât și de factori de mediu (Kossewska și colab., 2023; Lin & Yang, 2021; Macaľka și colab., 2021; Macaľka și colab., 2021), totuși, o mare parte din cercetările existente au examinat factorii de stres externi, cum ar fi stresul academic (Jiang și colab., 2021; Veyis și colab., 2019). Înțelegerea mecanismelor psihologice, în acest caz, a rolului reglării emoționale și al atașamentului, este esențială pentru dezvoltarea unor strategii eficiente de prevenire și intervenție. Prin explorarea acestor factori de bază, această cercetare contribuie la o abordare mai cuprinzătoare pentru gestionarea burnout-ului școlar, trecând dincolo de reformele structurale pentru a lua în considerare capacitățile personale și emoționale care influențează reziliența elevilor.

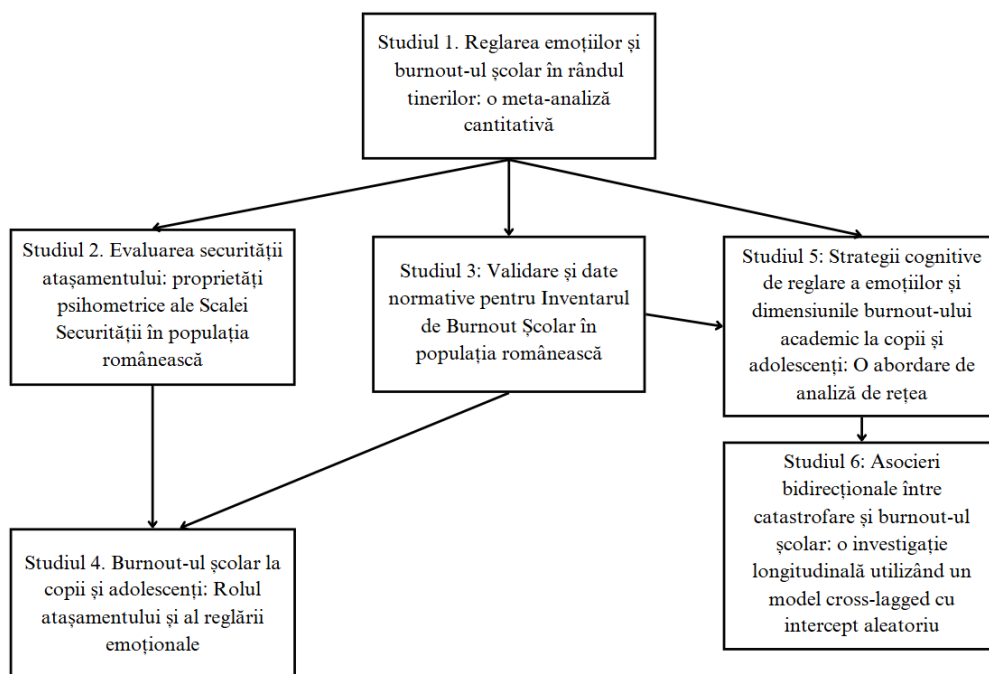
Rezultatele a două meta-analize recente (Madigan și colab., 2024; Tang și colab., 2021) susțin eficacitatea intervențiilor psihologice care se adresează factorilor individuali în contextul burnout-ului, deoarece aceste intervenții echipează indivizii cu abilități de adaptare care nu numai că atenuează suferința actuală, ci îi oferă și instrumente pentru reziliența pe termen lung. Dincolo de clasă, părinții sunt adesea prima linie de sprijin atunci când vine vorba de modul în care copiii și adolescenții procesează emoțiile și fac față stresului. Modul în care un copil învață să regleze emoțiile, să gestioneze frustrarea și să răspundă la presiune este adesea modelat acasă, prin interacțiunile zilnice și prin legăturile de atașament pe care le formează cu îngrijitorii lor. Atunci când părinții sunt conștienți de legătura dintre atașament, reglarea emoțiilor și burnout, ei pot oferi mai mult sprijin intenționat, ajutându-și copiii să treacă prin provocările academice fără a se simți copleșiți. În cele din urmă, prevenirea burnout-ului nu înseamnă doar reducerea presiunii academice; este vorba despre construirea rezilienței emoționale de la o vârstă fragedă.

Pe scurt, această teză evidențiază importanța reglării emoțiilor și a atașamentului în înțelegerea și abordarea burnout-ului școlar, în special în România, unde provocările educaționale și ratele de burnout sunt preocupări presante. În timp ce o mare parte din cercetările existente se concentrează pe factorii de stres externi, abordarea noastră mută accentul către mecanismele interne de coping, oferind o perspectivă holistică asupra bunăstării elevilor și o bază pentru intervenții eficiente și direcționate.

CAPITOLUL 2: OBIECTIVELE CERCETĂRII ȘI METODOLOGIA GENERALĂ

Câteva obiective teoretice și metodologice care țin de subiectul burnout-ului școlar au fost în centrul prezentei teze. Figura 1. prezintă organizarea studiului în raport cu obiectivele cercetării.

Figura 1. *Structura tezei*



Această teză investighează relația complexă dintre strategiile de reglare emoțională, securitatea atașamentului și burnout-ul școlar prin intermediul mai multor studii ce utilizează metodologii diverse. Scopul principal este de a examina sistematic modul în care diferite strategii de reglare emoțională se asociază cu dimensiuni specifice ale burnout-ului școlar (epuizare emoțională, cinism și inadecvare) printr-o meta-analiză, testând totodată efectele moderatoare ale nivelului școlar, genului și calității studiului. Având în vedere limitările modelelor transversale din cercetările anterioare, studiile ulterioare au adoptat analiza de rețea și modele longitudinale pentru a înțelege mai bine dinamica temporală și reciprocă dintre ER, în special catastrofare, și burnout. În plus, teza urmărește să îmbunătățească instrumentele de evaluare psihologică în România prin validarea a două scale: Scala de Securitate pentru atașament și Inventarul de Burnout Școlar pentru copii și adolescenți, asigurând validitatea și relevanța lor culturală. Pornind de la asocierea dintre atașamentul securizant și ER adaptativă, cercetarea examinează de asemenea dacă ER mediază relația dintre securitatea atașamentului și burnout-ul școlar și explorează posibile diferențe de gen. În ansamblu, studiile își propun să aprofundeze înțelegerea mecanismelor emoționale și relaționale care stau la baza burnout-ului academic și să sprijine practicile de evaluare psihologică în mediul educațional.

CAPITOLUL 3: CERCETARE ORIGINALĂ

Studiul 1: Reglarea emoțiilor și burnout-ul școlar în rândul tinerilor: o meta-analiză cantitativă

Introducere

Legătura dintre ER și burnout-ul școlar poate fi înțeleasă prin modelul procesual al lui Gross (1998a) de reglare a emoțiilor. Acest model sugerează că răspunsurile emoționale ale unui individ sunt influențate de strategiile ER, care sunt reacții adaptative sau dezadaptative la factorii de stres precum presiunea academică. Având în vedere că stresul academic influențează foarte mult burnout-ul școlar (Jiang și colab., 2020; Nikdel și colab., 2019), strategiile ER pe care le folosesc elevii pentru a gestiona acest stres le pot afecta probabilitatea de a experimenta burnout. În esență, faptul că un elev folosește strategii eficiente de ER sau întâmpină dificultăți de ER ar putea influența susceptibilitatea lor la burnout-ul școlar.

Deși nu am reușit să identificăm recenzii sau meta-analize care sintetizează literatura privind strategiile de reglare a emoțiilor și epuizarea studenților, meta-analize recente au identificat rolul reglării emoțiilor în diferite patologii, cum ar fi tulburările de alimentație (Leppanen și colab., 2022), simptomele tulburării bipolare (Miola și colab., 2022) și consumul de substanțe (Weiss și colab., 2022; Stellern și colab., 2023). Studiul lui Dawel et al. (2021) reprezintă una din numeroasele lucrări de cercetare care pun întrebarea „Cauză sau simptom?” în contextul reglării emoțiilor. Studiul longitudinal aduce în față relația bidirecțională dintre ER și depresie și anxietate, în special în cazul suprimării, sugerând că suprimarea emoțiilor indică și poate prezice suferința psihologică.

În ciuda atenției tot mai mari acordate burnout-ului academic în ultimii ani, corpul actual de literatură se concentrează în primul rând pe grupuri specifice, cum ar fi studenții la medicină (ALmutairi & El Mahalli, 2020; Frajerman și colab., 2019), educatorii (Aloe și colab., 2014; Park & Shin, 2020) și studenții la nivel de învățământ secundar și universitar (Curdigan și Terigan, 2021) în contextul meta-analizelor și recenziilor literaturii. Un număr limitat de recenzii recente și-au extins atenția pentru a include o gamă mai diversă de participanți, cuprinzând elevi de gimnaziu, colegiu și universitate (B. Kim și colab., 2018; S. Kim și colab., 2021), cu un accent deosebit pe investigarea sprijinului social și explorarea modelului cererii-control-sprijin în legătură cu burnout-ul academic.

Materiale și metode

Protocol de studiu

Prezenta meta-analiză a fost efectuată în baza declarației PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Review and Meta-Analyses; Moher și colab., 2009). Protocolul pentru meta-analiză a fost preînregistrat în PROSPERO (PROSPERO 2022 CRD42022325570).

Selecția Studiilor

A fost efectuată o căutare sistematică folosind baze de date relevante (PubMed, Web of Science, PsychINFO și Scopus). Căutarea a fost efectuată pe 25 mai 2023 folosind 25 de termeni cheie legați de variabilele de interes, cum ar fi: (a) burnout academic, (b) burnout școlar, (c) burnout al elevilor (d) burnout educațional, (d) epuizare, (e) cinism, (f) inadecvare, (g) auto-reglare, (h) coging, (i) auto-blamare, (j) acceptare și (i) rezolvarea de probleme. Studiile cu orice design publicate în jurale peer-reviewed au fost eligibile pentru includere, cu condiția să folosească date empirice cantitative pentru a evalua relația dintre burnout-ul studenților și strategiile de reglare a emoțiilor. Doar studiile care au folosit eșantioane de copii, adolescenți și tineri au fost eligibile pentru includere. În scopul prezentei lucrări, definim tinerii ca persoane cu vârsta cuprinsă între 18 și 25 de ani, pe baza modului în care este definit în mod obișnuit în literatură (Westhues & Cohen, 1997).

Analiza Statistică

Pentru analiza datelor, am folosit software-ul Comprehensive Meta-Analysis 4. Anticipând o eterogenitate semnificativă în studiile incluse, am optat pentru o abordare meta-analitică cu efecte aleatorii în loc de un model cu efecte fixe. Eterogenitatea dintre studii a fost evaluată folosind indicatorii I^2 și Q (Deeks și colab., 2023). Distorsiunea de publicare a fost evaluată prin utilizarea graficului pâlnie pentru rezultatele primare. În plus, am folosit procedura de tăiere și umplere a lui Duval și Tweedie (Duval și Tweedie, 2000) pentru a estima mărimea efectului după luarea în considerare a potențialei distorsiuni de publicare. În plus, testul lui Egger a fost efectuat pentru a cuantifica distorsiunea detectată anterior. Când am avut de-a face cu variabile moderatoare continue, am folosit meta-regresia pentru a evalua semnificativitatea efectelor acestora. Pentru variabilele moderatoare categorice, am efectuat analize de subgrup pentru a testa semnificativitatea.

Evaluarea calității

Articolele au fost evaluate în întregime, independent, folosind instrumentul Standard Quality Assessment Criteria for Evaluating Primary Research Papers from a Variety of Fields (Kmet și colab., 2004) de către o pereche de codificatori (II și SM), pentru a asigura fidelitatea datelor, rezultând un nivel substanțial de acord (Cohen's $k = 0,89$). Dezacordurile și discrepanțele dintre cei doi codificatori au fost rezolvate prin discuții și consens. Dacă nu s-a putut ajunge la un consens, un al treilea cercetător (OD) a fost consultat pentru a rezolva dezacordul.

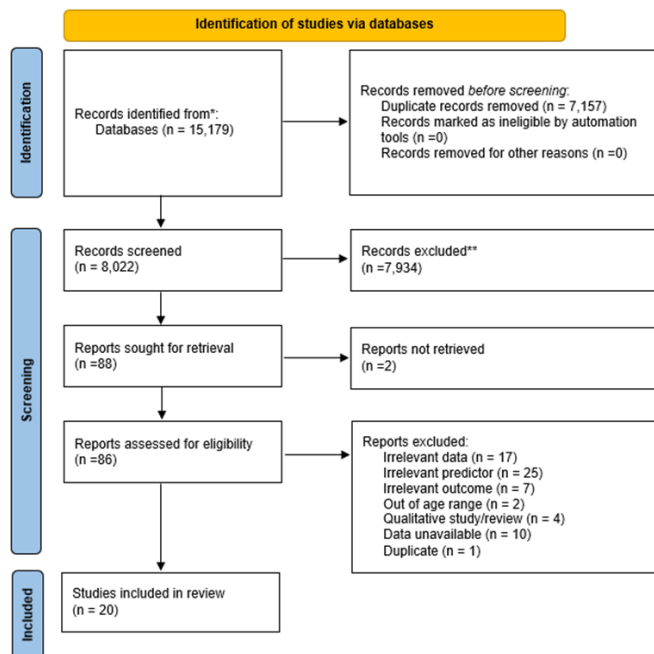
Rezultate

Selectarea studiilor

Termenii de căutare combinați au oferit un total de 15.179 de rezultate. Studiile duplicate au fost eliminate utilizând Zotero și au rămas un total de 8.022 de studii. Screening-ul inițial s-a

concentrat pe titlurile și rezumatele tuturor studiilor rămase, eliminând toate documentele care vizează predictorii sau rezultate irelevante, precum și studii calitative și recenzii.

Figura 1. Elemente de raportare preferate pentru revizuirii sistematice și meta-analize (PRISMA) diagramă flux a procesului de selecție a studiilor



Dintre studiile incluse, patru s-au concentrat pe elevi de gimnaziu, două au inclus eșantioane de studenți de liceu, iar celelalte 14 articole au implicat eșantioane de studenți. Majoritatea studiilor incluse au avut modele transversale (17), în timp ce restul au constatat din 2 studii longitudinale și un studiu pilot controlat nerandomizat. Procentul de femei din cadrul eșantioanelor a variat de la 46% la 88,3%, cu o medie de 65%, în timp ce vârsta medie a participanților a variat de la 10,39 la 25 de ani. Strategiile de reglare emoțională investigate în studiile incluse prezintă variații, cuprinzând învinovățirea celorlalți, auto-învinovățirea, acceptarea, ruminarea, punerea în perspectivă, reevaluarea, planificarea, dezangajarea mintală și comportamentală, suprimarea expresivă și altele.

Fiecare studiu depășește un prag de calitate de 0,60, iar 75% dintre studii obțin un scor peste pragul mai conservator indicat de Kmet și colab. (2004). Mai mult, 80% dintre studii își descriu în mod adecvat obiectivele, în timp ce caracterul adecvat al designului studiului este recunoscut în 50% din cazuri. În timp ce 95% dintre studii oferă suficiente descrieri ale eșantioanelor lor, doar 10% folosesc metode adecvate de eșantionare. În ceea ce privește măsurarea, 85% dintre studii folosesc instrumente validate și de încredere. În toate studiile incluse, sunt observate dimensiunile ale eșantionului adecvate și metode analitice bine justificate și adecvate. În timp ce aproximativ 50% dintre studii prezintă estimări ale varianței, doar 30% dintre acestea recunosc controlul variabilelor

confundate. În cele din urmă, 95% dintre studii oferă rezultate prezentate în mod cuprinzător, cu 60% întemeindu-și în mod eficient discuțiile în rezultatele obținute.

A fost efectuată o analiză de sensibilitate folosind reziduali standardizați. Cu condiția ca rezidualii să fie distribuiți normal, 95% dintre ei s-ar încadra în intervalul de la -2 la 2. Rezidualii din afara acestui interval au fost considerați neobișnuiți. Am aplicat acest prag în meta-analiză pentru a identifica orice valori aberante. Reanalizarea excluzând aceste valori aberante a demonstrat că rezultatele noastre inițiale au fost robuste și nu s-au schimbat semnificativ în amploare sau grad de semnificativitate.

Corelația dintre dificultățile ER și burnout-ul elevilor este una semnificativă, cu asocieri pozitive semnificative între dificultățile ER și burnout-ul general ($k = 13$), $r = .25$ (95% CI = [0.18; 0.31]), $p < .001$, precum și dimensiunile individuale ale burnout-ului: cinism ($k = 9$), [0.95%; IC = [0.18; 0.31]), 0,35]) $p < 0,001$, lipsă de eficacitate ($k = 8$), $r = 0,17$ (IC 95% = [0,02; 0,30]), $p < 0,05$ și epuizare emoțională ($k = 11$), $r = 0,27$ (IC 95% = [0,21; 0,34]) $I, < 0,34$. În ceea ce privește relația dintre strategiile de ER adaptative și burnout-ul elevilor, un rezultat semnificativ statistic se observă doar între burnout-ul general al elevilor și ER adaptativă ($k = 17$), $r = -14$ (IC 95% = [-0,24; 0,05]) $p < .005$.

Toți indicatorii Q au fost semnificativi, indicând că există o variație semnificativă între mărimile efectului studiilor incluse în meta-analiză. În plus, toate I^2 sunt peste 75%, variind de la 83,67% la 99,32%, ceea ce indică, de asemenea, o eterogenitate ridicată (Borenstein și colab., 2017). Acest nivel constant ridicat de eterogenitate indică variații substanțiale în mărimea efectului, sugerând prezenta unor factori influenți care modelează în mod semnificativ rezultatele studiilor incluse. În consecință, trebuie efectuate analize de subgrup și meta-regresie pentru a elucida factorii care stau la baza acestei eterogenități pronunțate. Rezultatele analizei distorsiunii de publicare sunt prezentate individual în Tabelul 1.

Tabelul 1. Indici de eterogenitate și de distorsiune de publicare

	Eterogenitate				Egger's		
	Q	p	I^2	B	95% CI		p
					LL	UL	
ER adaptativă - Burnout școlar	412.298	.000	96.119	-5,34	-11,85	1.16	.10
Dificultăți ER- Burnout școlar	107.169	.000	88.803	2.20	-3,46	7,86	.41
ER adaptativă- Cinism	241.462	.000	96.687	-2.19	-8,57	4.19	.43
Dificultăți ER - Cinism	66.702	.000	88.006	2.09	-12,92	17.10	.75

	Eterogenitate			Egger's			
	Q	p	I^2	B	95% CI		p
					LL	UL	
ER adaptativă - Lipsa de eficacitate	731.056	.000	99.042	-30.27	-73,89	13.35	.14
Dificultăți ER - Lipsa eficacității	149.447	.000	95.316	7,76	-16,53	32.05	.46
ER adaptativă - Epuizare emoțională	148.967	.000	93.958	7.02	-23.05	9.02	.34
Dificultăți ER - Epuizare emoțională	60.485	.000	83.467	0,33	-9,36	10.03	.93

Nota. CI = interval de încredere; LL = Limita inferioară; UL = Limită superioară, Q = indice Q ; I^2 = indice I^2 ; B = coeficientul de variație între studii; * $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$

Am efectuat analize de moderare pentru variabilele categoriale, în cazul relațiilor semnificative care au fost descoperite în analiza inițială. Aceste analize au fost efectuate special pentru cazurile în care au existat mai mult de trei mărimi ale efectului disponibile în cadrul fiecărui subgrup care se încadrau sub aceeași variabilă de moderare.

Nivelul de studiu a fost folosit ca moderator categorial. Studenții preuniversitari au inclus studenți înscriși în învățământul primar și secundar, în timp ce în categoria studenților universitari au inclus studenți din învățământul terțiar. Rezultatele arată că efectul de moderare al nivelului de studiu nu este semnificativ pentru relația dintre ER adaptativă și burnout-ul școlar general $Q(1) = .20, p = .66$. Efectul de moderare este semnificativ pentru relația dintre dificultățile ER și burnout-ul general $Q(1) = 9,81, p = .002$, cinism $Q(1) = 16.27, p < .001$, lipsa de eficacitate $Q(1) = 15.47 (p < .001)$ și epuizarea emoțională, $Q(1) = 13.85, p < .001$. O particularitate a analizei de moderare în relația dintre dificultățile ER și lipsa de eficacitate este că, odată luat în considerare efectul moderatorului, relația nu mai este semnificativă statistic pentru nivelul universitar, $r = -.01$ (95% CI = [-0.13; 0.14]), dar semnificativă pentru nivelul preuniversitar, $r = .33$ (95% CI = [0.22; 0.44]).

Analizele de meta-regresie au fost utilizate pentru a examina modul în care mărimea efectului sau relația dintre variabile se modifică pe baza variabilelor moderatoare continue. Am inclus ca moderatorii procentul de femei și calitatea studiului (Kmet și colab., 2004). Rezultatele arată că calitatea studiului nu influențează semnificativ relația dintre ER și burnout-ul școlar. Proporția de femei incluse în eșantionul de studiu influențează semnificativ relația dintre dificultățile ER și burnout-ul general (β , -.0055, SE = 0.001, $p < .001$), precum și dimensiunea epuizării emoționale (β , -.0049, SE = 0.002, $p < .01$). Vârsta medie influențează semnificativ relația dintre dificultățile ER și burnout-ul general (β , -.0184, SE = 0.006, $p < .01$).

O analiză post-hoc a puterii a fost efectuată utilizând pachetul metapower din R. Pentru analiza efectelor grupate a relației dintre dificultățile ER și burnout-ul general, precum și cu cinismul și epuizarea emoțională, puterea statistică a fost adecvată, depășind pragul recomandat de .80. Analiza asocierii dintre dificultățile ER și lipsa de eficacitate, împreună cu relația dintre ER adaptativă și burnout-ul școlar, cinismul, lipsa de eficacitate și epuizarea emoțională au fost foarte slabe. În cazul analizei moderatorului, analiza de putere post-hoc indică putere insuficientă.

Discuție

Scopul central al acestei meta-analize a fost de a examina relația dintre strategiile de reglare a emoțiilor și dimensiunile burnout-ului elevilor și studenților. În plus, ne-am concentrat asupra posibilelor efecte ale distribuției eșantionului, în special asupra vârstei participanților, nivelurilor de educație și procentului de femei participante incluse în eșantion. Studiul și-a propus, de asemenea, să determine modul în care calitatea cercetării influențează rezultatele generale. Luând în considerare posibilele efecte de moderare ale caracteristicilor eșantionului și ale calității cercetării, studiul și-a propus să ofere o evaluare amănunțită a literaturii de specialitate privind asocierea dintre strategiile de reglare a emoțiilor și dimensiunile burnout-ului elevilor. A fost utilizată o abordare corelațională, deoarece literatura actuală constă predominant din studii transversale, cu studii longitudinale insuficiente sau alte modele care să permită interpretarea cauzală a rezultatelor.

Principalele constatări ale studiului indică faptul că strategiile adaptative ER sunt asociate cu burnout-ul general, în timp ce dificultățile ER sunt asociate atât cu burnout-ul general, cât și cu toate dimensiunile sale, care cuprind epuizarea emoțională, cinismul și lipsa de eficacitate. Meta-analizele anterioare au observat, în mod similar, că strategiile adaptive ER tind să prezinte asocieri negative modeste cu psihopatologia, în timp ce dificultățile ER au prezentat în general asocieri pozitive mai robuste cu psihopatologia (Aldao și colab., 2010; Miu și colab., 2022). Aceste constatări ar putea sugera că variația observată a efectului strategiilor ER asupra psihopatologiei, așa cum a fost indicat anterior în literatură, poate fi luată în considerare și în contextul burnout-ului academic.

Cu toate acestea, ar fi o simplificare excesivă să concluzionăm că strategiile adaptive ER sunt mai puțin eficiente în prevenirea psihopatologiei decât dificultățile ER în crearea vulnerabilității la aceasta. Alternativ, după cum am subliniat anterior, cercetătorii ar trebui să ia în considerare frecvența, flexibilitatea și variabilitatea modului în care strategiile ER sunt aplicate și modul în care acestea se raportează la bunăstare și psihopatologie. În plus, este important să abordăm și posibila direcționalitate a relației. În timp ce puținele studii care presupun un model de predicție pentru burnout-ul academic și ER tratează ER ca un predictor pentru burnout și dimensiunile sale (Seibert și colab., 2017; Vizoso și colab., 2019), nu am reușit să identificăm studii care își asumă rolul burnout-

ului în dezvoltarea dificultăților ER. În plus, studiile identificate care se referă la burnout-ul academic au un design transversal care face și mai dificilă identificarea direcționalității ecologice a relației.

În urma analizei de moderare, rezultatele indică faptul că efectul moderator al nivelului de studiu nu a avut un impact substanțial asupra relației dintre ER adaptativă și burnout-ul școlar. În contextul acestei discuții, este important de menționat că în ceea ce privește relația dintre ER adaptativă și burnout-ul general, există un dezechilibru în distribuția studiilor între nivelurile universitare și preuniversitare, care ar putea prezenta o sursă de eroare. Când vine vorba de relația dintre dificultățile de ER și burnout, includerea moderatorului a prezentat o semnificativitate notabilă, în ansamblu și la nivelul dimensiunilor. Există mai mulți factori contextuali care ar putea încadra descoperirile actuale, cum ar fi anxietatea educațională parentală (Wu și colab., 2022), comportamentele parentale, atmosfera de la clasă (F. Lin & Yang, 2021) și autoeficacitatea (Naderi și colab., 2018). Concluziile analizei meta-regresiei sugerează că asocierea dintre ER și burnout-ul școlar nu este afectată semnificativ de calitatea studiului. Este important să interpretăm aceste constatări în contextul unor evaluări destul de omogene ale calității studiului, care pot limita detectarea impacturilor semnificative.

Testele Q și I^2 semnificative și identificate în cazul mai multor analize indică o eterogenitate puternică între mărimile efectului studiilor individuale în constatările meta-analizei. Această variabilitate sugerează că există un nivel semnificativ de diversitate și variație între efectele observate în studii și este improbabil ca această diversitate să fie atribuită exclusiv întâmplării. Chiar și cu doar 10 studii, cu 30 de participanți la studiile primare, s-a demonstrat că testul Q are o putere statistică bună în a identifica eterogenitatea (Maeda & Harwell, 2016). Cercetări recente (Mickenausch și colab., 2024) sugerează că indicatorul I^2 nu este influențat de numărul de studii și dimensiunile eșantionului incluse într-o meta-analiză. În timp ce relațiile dintre anumite variabile se bazează pe un număr limitat de studii (8-9 studii), este de remarcat faptul că dimensiunile eșantionului de studiu primar pentru aceste relații sunt relativ mari, cu o medie de peste 300. Acest lucru sugerează că, în ciuda numărului mic de studii, robustețea constatărilor poate fi susținută de dimensiunile substanțiale ale eșantionului, care pot contribui la puterea analizei statistice. În ciuda acestor considerații, combinația dintre dimensiunile substanțiale ale eșantionului de studiu primar și robustețea testului Q oferă o bază pentru încrederea în rezultate.

O limitare importantă a meta-analizei noastre este reprezentată de numărul mic de studii incluse în analiză care ar putea duce la rezultate mai puțin fidele, cu estimări care ar putea fi influențate semnificativ de valori aberante și includerea de studii cu rezultate extreme. Numărul mic de studii interferează și cu interpretarea indicilor de eterogenitate Q și I^2 (von Hippel, 2015). La

dimensiunile mici ale eșantionului, poate fi dificil să se detecteze eterogenitatea adevărată, iar valoarea I^2 poate fi imprecisă sau subestima eterogenitatea reală.

Studiile incluse în meta-analiză actuală s-au concentrat pe investigarea modului în care indivizii răspund în general la factorii de stres. Cu toate acestea, este esențial să ne amintim că oamenii folosesc în mod obișnuit diverse strategii ER bazate pe anumite contexte sau chiar ar putea combina strategiile ER într-un singur context. Această adaptabilitate în strategiile ER reflectă natura dinamică și dependentă de context a reglării emoționale, în care oamenii se bazează pe diverse instrumente și abordări pentru a-și gestiona eficient emoțiile în diferite circumstanțe.

Având în vedere limitarea studiilor care investighează ER ca un fenomen dependent de context în cadrul burnout-ului academic, precum și natura diversă a acestor studii existente, devine imperativ ca cercetările viitoare să ia în considerare o serie de aspecte cheie. În primul rând, studiile viitoare ar trebui să urmărească extinderea literaturii pe această temă prin efectuarea mai multor cercetări care se concentrează în mod specific pe natura dependentă de context și flexibilă a ER în cadrul burnout-ului academic și a altor psihopatologii.

În cele din urmă, cercetările insuficiente care analizează legătura dintre burnout și strategiile specifice de reglare emoțională, cum ar fi reevaluarea sau suprimarea, au făcut imposibilă efectuarea unei analize semnificative în sfera meta-analizei actuale, care ar putea aduce și mai multă specificitate cu privire la strategiile ER și ar influența sau fi afectate în contextul burnout-ului academic. În consecință, ar trebui luată în considerare extinderea criteriilor de includere pentru viitoarele meta-analize, împreună cu replicarea meta-analizei actuale în contextul viitoarelor publicații pe această temă.

Studiul 2: Evaluarea securității atașamentului: proprietăți psihometrice ale Scalei Securității în populația românească

Introducere

Conform cercetărilor longitudinale și meta-analitice, copiii cu stiluri de atașament insecurizante au mai multe șanse să dezvolte tulburări de internalizare și externalizare și alte psihopatologii, cum ar fi, dar fără a se limita la, depresie (Spruit și colab., 2020), dificultăți emoționale, comportamentale și de dezvoltare la începutul copilăriei (Arguz Cildir și colab., 2020; Bintașrik-Zerk, 2020; dificultăți de atenție (Wylock și colab., 2023) și scăderea competențelor socioemoționale (Forslund și colab., 2020). Importanța unui atașament sigur și sănătos este subliniată în continuare de interesul de a concepe intervenții cu scopul de a promova atașamentul sănătos părinte-copil, în special în grupurile vulnerabile precum copiii adoptați (Lind și colab., 2021; Newman și colab., 2022; IJzendoorn și colab., 2023).

Având în vedere importanța evaluării precise a atașamentului atât în mediul de cercetare, cât și în cel clinic, este crucial să se utilizeze instrumente de măsurare de încredere și adecvate. Instrumentele de auto-raportare ale atașamentului sunt utilizate pe scară largă în cercetarea psihologică pentru a evalua percepțiile indivizilor asupra relațiilor lor de atașament și implică ca indivizii să ofere răspunsuri la întrebări referitoare fie la interacțiunile părinților lor cu ei (Kerns și colab., 1996), fie la abordarea lor generală a relațiilor de atașament (Brenning și colab., 2011). Câteva recenzii ale instrumentelor utilizate pentru evaluarea atașamentului (Ravitz și colab., 2010; Wilson & Wilkinson, 2012; Jewell și colab., 2019), atât auto-raportate, cât și evaluate de observatori, indică existența unui număr mare de instrumente de evaluare, împreună cu lipsa dovezilor privind proprietățile psihometrice adecvate disponibile pentru un număr mare dintre acestea.

Scala Securității (SS; Kerns și colab., 2001) se remarcă ca un instrument proeminent de evaluare auto-raportată în domeniul atașamentului. SS a fost dezvoltat pentru a capta conceptul lui Bowlby de bază securizantă. Itemii evaluează măsura în care copiii consideră că o figură de atașament este accesibilă și disponibilă, depind de figura de atașament în situații stresante și le este ușor și plăcut să comunice cu o figură de atașament (Kerns și colab., 1996). Instrumentul inițial a fost menit să evalueze cât de siguri se simt copiii cu privire la atașamentele lor față de anumite figuri de atașament, cum ar fi mamele sau tații lor. Deși a fost folosit în afara acestui interval de vârstă, a fost creat pentru a rezolva „decalajul de măsurare” din domeniu, deoarece, la momentul respectiv, nu existau instrumente validate de evaluare a atașamentului pentru copii de vârstă copilăriei mijlocii (Brumariu și colab., 2018). Un singur scor pe o dimensiune de securitate este obținut prin adunarea scorurilor la cei 15 itemi din Scala Securității, care urmează formatul inițial al lui Susan Harter (1982), „Unii copii... Alți copii”.

Cercetarea privind structura factorială a SS este destul de limitată și inconsecventă. Marci și colab., (2018) au furnizat dovezi pentru structura unidimensională a SS, confirmând că scala evaluează un singur construct subiacent al securității atașamentului, în timp ce Barcsi și colab. (2017) au furnizat dovezi pentru și structura în trei factori a SS, constând din factori de securitate, încredere și disponibilitate, derivați din analiza factorială exploratorie. Aceste rezultate contrastează cu cercetările anterioare care sugerează o structură unidimensională.

Obiectivul cercetării noastre este de a evalua proprietățile psihometrice și structura factorială a Scalei Securității (SS; Kerns și colab., 2001), un instrument utilizat pe scară largă pentru evaluarea atașamentului. Pe baza inconsecvențelor din literatura anterioară cu privire la structura factorială a SS (Barcsi și colab., 2017; Marci și colab., 2018), am optat pentru a testa mai multe modele pentru structura factorială a scalei pentru a construi pe baza cunoștințelor anterioare, oferind suport suplimentar pentru unul dintre modele. Pentru a testa validitatea de construct a scalei, SS a fost testat

prin comparație cu scalele care măsoară constructe relaționate anterior de securitatea atașamentului, și anume burnout-ul școlar și dificultățile copiilor - emoționale, comportamentale, hiperactivitate și probleme cu covârșnicii. Prin efectuarea de analize amănunțite, căutăm să oferim informații valoroase asupra punctelor forte, limitărilor și utilității generale ale scalei în măsurarea exactă și de încredere a constructului de atașament.

Metode

Participanți și proceduri

Participanții (N = 351) au fost recrutați ca parte a unui proiect de cercetare mai amplu care investighează instrumente de prevenție a problemelor emoționale bazate pe tehnologie pentru tineri (David și colab., 2024). Participanții au fost recrutați din mai multe surse, inclusiv instituții de învățământ, și au completat chestionarele online folosind platforma *REThink Emotions*. Pentru eșantionul general, participanții aveau vârste cuprinse între 9 și 12 ani, cu o vârstă medie de 10,11 și 57,55% dintre participanți erau femei.

Instrumente

Scala Securității (SS; Kerns & Stevens, 1996) este un chestionar auto-raportat conceput pentru a evalua percepția securității în relațiile părinte-copil, în special pe parcursul copilăriei mijlocii și adolescenței timpurii. Mai multe aspecte sunt evaluate folosind această scală: a) măsura în care copiii văd o anumită figură de atașament ca receptivă și disponibilă, (b) predispoziția copiilor de a căuta figura de atașament în situații dificile și (c) interesul declarat al copiilor de a comunica cu figura de atașament. O dovadă mai puternică a unui atașament stabil se reflectă într-un scor mai mare pentru fiecare item. Studiile anterioare de validare au prezentat proprietăți psihometrice adecvate. Alfa Cronbach pentru scorurile totale de securitate din eșantionul actual a fost $\alpha = .80$. Scala de compasiune pentru copii (CSC; Nas & Sak, 2021) este o scală de auto-raportare cu 20 de întrebări. Pentru studiul actual, a fost folosită subscala compasiunea față de sine. Scala prezintă proprietăți psihometrice adecvate. Alfa Cronbach pentru subscala compasiunii față de sine în eșantionul actual a fost $\alpha = .87$. Inventarul de Burnout Școlar (SBI; Salmela-Aro și colab., 2009) este o scală de auto-raportare din 9 itemi care evaluează burnout-ul tinerilor legată de mediul școlar, distribuită pe trei dimensiuni: (a) epuizare la școală, (b) cinism față de sensul școlii și (c) sentiment de inadecvare la școală. Pentru eșantionul actual, alfa Cronbach pentru scala generală este unul de .90. Problemele emoționale și comportamentale au fost evaluate folosind Chestionarul de Puncte Forte și Dificultăți (SDQ; Goodman, 1997). Pentru studiul nostru a fost utilizată subscala de dificultăți totale, cu consistență internă adecvată, $\alpha = .71$.

Analiza Statistică

Consistența internă a SS a fost evaluată folosind alfa Cronbach. Corelațiile Pearson au fost utilizate pentru a testa validitatea de construct a scalei. Structura factorială a scalei a fost examinată prin analiza factorială confirmatorie (CFA), utilizând probabilitatea maximă. Potrivirea modelului a fost evaluată utilizând următorii indici: statistica chi-pătrat (χ^2), eroarea medie pătratică de aproximare (RMSEA; Browne & Cudeck, 1993), indicele comparativ de potrivire (CFI; Bentler, 1990) și indicele Tucker-Lewis (TLI; Tucker & Lewis, 1973). Criteriile pentru a considera potrivit modelul au fost următoarele: $RMSEA \leq 0,08$ (Browne & Cudeck, 1993), $CFI \geq 0,90$ (Bentler, 1990) și $TLI \geq 0,90$ (Hu & Bentler, 1999). Analizele au fost efectuate folosind JASP versiunea 0.18.3.0.

Rezultate

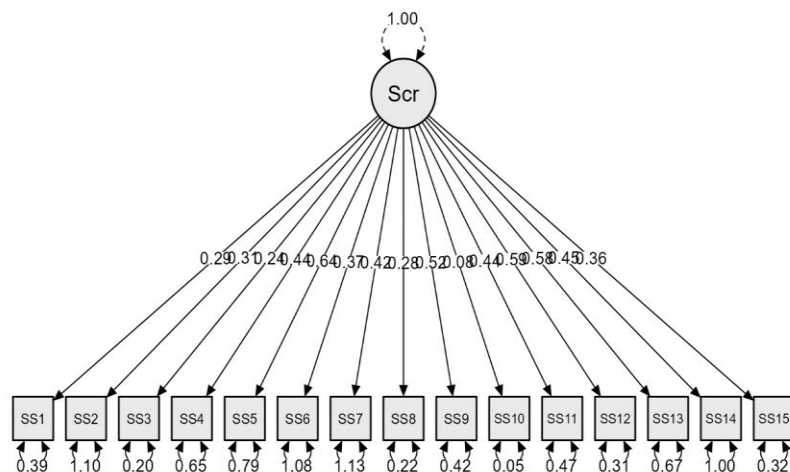
Analiza factorială confirmatorie

Analiza factorială confirmatorie a fost utilizată pentru a investiga modelul cu o singură componentă propus inițial. Modelul 1 este un model simplu, fără valori reziduale corelate între variabilele măsurate, în timp ce Modelul 2 încorporează anumite modificări, inclusiv valori reziduale corelate.

Modelul 1 (consultați Figura 1) cu o valoare Chi-pătrat de 329,80 ($df = 90$, $p < .001$) a demonstrat o potrivire slabă. Potrivirea slabă este indicată de TLI (.750) și CFI (.786), ambele fiind sub criteriile general acceptate de .90. În plus, RMSEA (.087) este mai mare decât pragul vizat de .06, cu un interval de încredere de 90% care se întinde de la .077 la .097, sugerând o lipsă de potrivire, dar SRMR (.064) se află într-un interval acceptabil (mai puțin de .08).

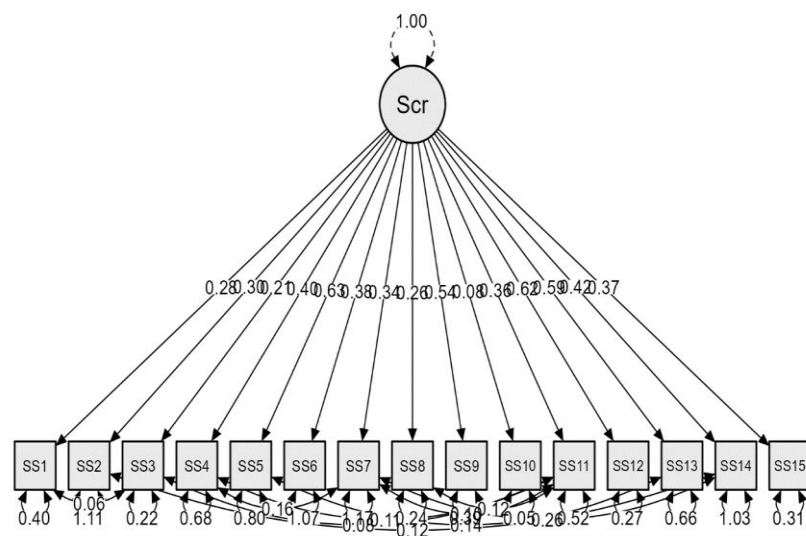
Modelul 2, afișat în Figura 2, a avut o potrivire semnificativ mai bună, așa cum demonstrează valoarea sa Chi-pătrat de 181,43 ($df = 81$, $p < .001$). Atât TLI (.884) cât și CFI (.910) sunt aproape sau dincolo de pragul necesar pentru o potrivire excelentă. Atât RMSEA (.059) cât și SRMR (.049) se încadrează în limite acceptabile, iar potrivirea mai bună a modelului este confirmată de intervalul de încredere de 90% al RMSEA (LL = .048, UL = .071). În general, Modelul 2 depășește semnificativ modelul 1 în ceea ce privește potrivirea datelor.

Figura 1. Modelul de analiză factorială confirmatorie cu un singur factor



Notă . Figura reprezintă un model de analiză factorială confirmatorie cu un singur factor (CFA) pentru variabila latentă „securitate”, măsurată prin 15 indicatori observați (SS1 la SS15).

Figura 2. Model CFA cu un singur factor cu valori reziduale corelate



Notă . Figura reprezintă un model de analiză factorială confirmatorie cu un singur factor, cu valori reziduale corelate pentru variabila latentă „securitate”, măsurată prin 15 indicatori observați (SS1 la SS15).

Tabelul 1 oferă detalii cuprinzătoare despre încărcările factorilor pentru factorul „securitate” pentru fiecare dintre cei 15 itemi (SS1–SS15). Fiecare dintre itemi și componenta latentă „securitatea atașamentului” sunt corelate pozitiv conform estimărilor. Încărcările arată grade diferite de asociere între fiecare item și factorul de securitate al atașamentului, variind de la .076 pentru itemul 10 până la .633 pentru itemul 12. Cele mai puternice corelații între factor și itemi precum 12 (.633) și 5 (.629)

indică faptul că acestea sunt reprezentări bune ale factorului "securitatea atașamentului" subiacent. Cea mai scăzută încărcare, pe de altă parte, este văzută la itemul 10 (.076), sugerând o relație mai mică, dar semnificativă statistic cu factorul de securitate. Toate valorile p din tabel sunt mai mici de .001, ceea ce sugerează semnificativitate statistică a încărcării fiecărui item.

Tabelul 1. Estimări, erori standard și intervale de încredere de 95% pentru indicatorii factorilor de securitate

Factor	Indicator	Estimare	SE	valoarea z	p	95% CI	
						LL	UL
Securitate	SS1	.29	.038	7,80	< .001***	0,22	0,37
	SS2	.29	.062	4,69	< .001***	0,17	0,41
	SS3	.27	.029	9.45	< .001***	0,22	0,33
	SS4	.41	.050	8.27	< .001***	0,32	0,51
	SS5	.63	.059	10.67	< .001***	0,51	0,74
	SS6	.36	.062	5,78	< .001***	0,23	0,48
	SS7	.38	.064	5,89	< .001***	0,25	0,50
	SS8	.26	.030	8,62	< .001***	0,20	0,32
	SS9	.54	.042	12.82	< .001***	0,46	0,62
	SS10	.076	.013	5,87	< .001***	0,05	0,10
	SS11	.360	.045	7,94	< .001***	0,27	0,45
	SS12	.633	.040	15.78	< .001***	0,55	0,71
	SS13	.573	.053	10.80	< .001***	0,47	0,68
	SS14	.413	.061	6,81	< .001***	0,29	0,53
	SS15	.366	.035	10.37	< .001***	0,30	0,44

Notă . Estimare = coeficient de regresie nestandardizat; SE = eroare standard; valoarea z = statistica testului z ; p = valoarea p pentru testarea semnificației; 95% CI = 95% Interval de încredere * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

Covarianțele reziduale dintre mai multe perechi de itemi au fost semnificative, sugerând o variație comună dincolo de constructul latent principal. Itemii 8 și 11 au arătat o covarianță reziduală pozitivă de .12 ($p < .001$), în timp ce itemii 3 și 11 au avut o covarianță de .08 ($p < .001$). Itemii 7 și 14 au avut o covarianță de .26 ($p < 0,001$), iar itemii 4 și 11 au avut o covarianță de .11 ($p < 0,001$). Itemii 5 și 13 au demonstrat o covarianță de .14 ($p = .002$), în timp ce itemii 1 și 3 au avut o covarianță

de .06 ($p < .001$). În plus, itemii 4 și 7 au avut o covarianță de .16 ($p = .01$), itemii 2 și 14 au prezentat o covarianță de .12 ($p = < .05$), iar itemii 7 și 11 au avut o covarianță de .10 ($p = < .05$).

Validitatea Scalei Securității

Validitatea Scalei Securității a fost evaluată utilizând o gamă largă de variabile care s-au arătat anterior a fi asociate cu securitatea atașamentului în literatura de specialitate. După cum era de așteptat, un scor mai mare de securitate a atașamentului este asociat pozitiv și semnificativ cu o compasiune mai mare față de ceilalți ($r = .36, p < .01$), ceea ce sugerează o validitate bună de construct a scalei. În plus, scoruri mai mari de securitate a atașamentului sunt asociate cu buenour școlar mai scăzut la copii ($r = .52, p < .01$). În cele din urmă, nivelurile mai ridicate de securitate a atașamentului ale copiilor sunt asociate negativ și semnificativ cu probleme emoționale și comportamentale ($r = .42, p < .01$). Aceste rezultate sugerează o bună validitate de construct a SS.

Discuție

Un număr insuficient de studii au investigat structura factorială a acestui instrument (Barcsi și colab., 2017; Marci și colab., 2018), iar rezultatele acestora au fost discordante. Prin urmare, studiul de față și-a propus să evalueze proprietățile psihometrice ale SS și să exploreze structura factorială a acesteia într-un eșantion de copii români. Modelul 2 a arătat o potrivire substanțial mai bună, cu indici de potrivire a modelului care fie au îndeplinit, fie au depășit standardele utilizate în mod obișnuit pentru evaluarea potrivirii modelului. Acest lucru demonstrează că Modelul 2 descrie mai precis structura de bază și conexiunile din cadrul datelor.

În ceea ce privește factorul „securitate”, rezultatele au indicat încărcări semnificative pentru toți itemii evaluați. Majoritatea itemilor au prezentat conexiuni moderate spre puternice cu constructul de bază, câțiva itemi demonstrând asocieri deosebit de puternice. În timp ce un item a prezentat o relație mai slabă, aceasta a fost încă semnificativă din punct de vedere statistic, ceea ce indică faptul că toți itemii contribuie semnificativ la structura generală. În general, rezultatele sugerează că constructul „securitatea atașamentului” este bine reprezentat de elementele din model, majoritatea itemilor afișând o contribuție puternică sau moderată la factorul latent. Revizuirile din Modelul 2 au condus la o reprezentare mult mai precisă și mai fidelă a datelor subiacente, evidențiind stabilitatea și validitatea structurii factoriale.

Covarianțele reziduale sugerează că aceste perechi de itemi împărtășesc o variație suplimentară dincolo de ceea ce este explicat prin constructul latent general al „securității atașamentului”. Cercetările metodologice anterioare au sugerat că acest lucru s-ar putea datora suprapunerii conținutului, în care itemii măsoară aspecte strâns legate ale relației copilului cu mama lor, cum ar fi disponibilitatea emoțională, încrederea și sprijinul (Bandalos, 2021). De exemplu, itemul 8 (îngrijorarea cu privire la iubire) și itemul 11 (îngrijorarea cu privire la disponibilitate)

reflectă ambele preocupări cu privire la prezența mamei, ceea ce poate duce la o variație comună suplimentară. În plus, unele întrebări pot reflecta subdomenii din securitatea atașamentului, cum ar fi apropierea emoțională sau încrederea, creând legături mai puternice între anumite perechi de itemi. Factorii metodologici, cum ar fi formularea sau structura itemilor, ar putea contribui, de asemenea, la aceste covarianțe, provocând răspunsuri similare din partea copilului. Concluziile studiului susțin validitatea Scalei Securității ca indicator al nivelurilor percepute de atașament ale copiilor. În urma analizei de consistență internă, a fost dezvăluită o bună consistență internă, ceea ce sugerează că itemii scalei măsoară același construct de bază într-o manieră consecventă. În plus, coeficientul alfa Cronbach bun sugerează că scala măsoară un singur construct, indicând astfel unidimensionalitatea.

Rezultatele analizei de corelație susțin validitatea de construct a scalei și dezvăluie asocieri între scorurile de securitate a atașamentului și o serie de constructe psihologice. O lungă serie de studii, atât corelaționale, cât și experimentale, au demonstrat anterior influența securității atașamentului asupra atitudinilor și comportamentului compasional al oamenilor (Mikulincer și colab., 2005; Vachon, 2020). Într-un studiu experimental, în comparație cu participanții cărora li s-a indus afectul pozitiv sau au fost expuși la narațiuni neutre, cei pregătiți cu o poveste despre securitatea atașamentului au raportat că se simt mai empatici (Gilbert, 2017).

Scorurile de securitate ale atașamentelor sunt asociate negativ cu scorurile totale de dificultăți ale SDQ. Acest rezultat este în concordanță cu cercetările anterioare (Keskin & Çam, 2010), care au identificat că adolescenții cu atașament securizant au avut scoruri semnificativ mai mici la subscalele SDQ pentru simptome emoționale, probleme de conduită, hiperactivitate și probleme cu covârșnicia în comparație cu cei cu stiluri de atașament nesigur. Rezultatele noastre relevă o magnitudine mai mare a asocierii în comparație cu cercetările anterioare. În contextul burnout-ului academic, cercetările anterioare au relevat asocieri pozitive între evitarea atașamentului și burnout-ul academic (Chen și colab., 2021).

Ar trebui luate în considerare unele limitări ale studiului nostru. În primul rând, eșantionul nu poate fi considerat reprezentativ pentru populația românească de copii și adolescenți, fiind necesare studii de replicare pe eșantioane mai mari pentru a spori generalizarea rezultatelor studiului. În al doilea rând, o limitare suplimentară este reprezentată de dependența exclusivă de evaluările auto-raportate ale copiilor și adolescenților. Pentru a evalua forme suplimentare de validitate și pentru a spori fidelitatea și validitatea măsurătorilor, cercetările viitoare ar trebui să includă instrumente alternative de atașament, metodologii de evaluare și surse de informații alternative (de exemplu, părinții).

Studiul nostru are mai multe implicații atât pentru cercetarea psihologică, cât și pentru practică. În primul rând, prin validarea SS în populația românească, creștem disponibilitatea

instrumentelor de încredere pentru evaluarea securității atașamentului în acest cadru cultural, sporind, în consecință, comparabilitatea rezultatelor cercetării între populații și facilitând o evaluare mai precisă care poate duce la intervenții mai bine informate. Mai mult, investigația noastră asupra structurii factoriale a scalei oferă, de asemenea, perspective asupra dimensiunilor sale subiacente în populația românească. În plus, validitatea scalei, împreună cu relevanța atașamentului pentru bunăstarea psihologică a copiilor și adolescenților este susținută de relațiile identificate între securitatea atașamentului și o serie de dimensiuni psihologice. În cele din urmă, identificarea unui număr de itemi cu încărcări reduse de factori indică zone potențiale în care SS poate fi rafinat pentru a-și îmbunătăți calitățile psihometrice.

Studiul 3: Validare și date normative pentru Inventarul de Burnout Școlar în populația românească

Introducere

Studiile indică faptul că burnout-ul școlar crește probabilitatea problemelor emoționale, inclusiv depresia și anxietatea (Salmela-Aro și colab., 2009; Slivar, 2001) și problemele somatice (Murberg & Bru, 2007). Mai mult, au existat dovezi ale asocierii între burnout-ul școlar și ideea suicidă (Ang & Huan, 2006; Bolatov și colab., 2022). Rezultatele academice reduse, cum ar fi o șansă mai mare de abandon școlar (Bask și Salmela-Aro, 2013), implicarea și succesul școlar mai redus (Tuominen-Soini și Salmela-Aro, 2014; Vasalampi și colab., 2009) sunt, de asemenea, asociate cu burnout-ul și stresul academic. În ceea ce privește bunăstarea elevilor, cercetările longitudinale arată că burnout-ul școlar prezice negativ bunăstarea psihologică a elevilor (Raiziene și colab., 2014) și calitatea somnului (May și colab., 2020). Mai mult, May și colab. (2014) au demonstrat o corelație puternică între creșterea tensiunii arteriale ambulatorie (sistolice și diastolice) și markerii variabilității ritmului cardiac, care sunt indicatori ai tonusului simpaticovagal cardiac crescut și burnout-ul școlar. Aceste rezultate coroborează teoriile și sugerează că pre-hipertensiunea sau boala cardiovasculară precoce pot fi legate de burnout-ul școlar.

Inventarul de Burnout Școlar (Salmela-Aro și colab., 2009) este un chestionar format din 9 itemi, realizat pentru a evalua burnout-ul școlar la tineri. Când SBI a fost validat pentru prima dată într-un cadru finlandez, s-a demonstrat că burnout-ul școlar ar putea fi explicat printr-o structură de ordinul doi care conține din trei factori de ordinul întâi, specific, epuizare, cinism și inadecvare, precum și printr-o soluție de trei factori corelați. În următorii câțiva ani, SBI a fost validat în contexte europene și nord-americane, cum ar fi Turcia (Secer și colab., 2013), Indonezia (Rahman, 2020), Chile (Carmona-Halty și colab., 2022), Italia (Platania și colab., 2020), Spania (Moyano & Riaño Hernández, 2013) și Germania, (Hoferichter și colab., 2022). Cu toate acestea, unele dintre aceste

investigații (Fiorilli și colab., 2014) nu au putut reproduce structura cu trei componente; în schimb, au sugerat un model cu doi factori prin eliminarea factorului de inadecvare (Herrmann și colab., 2019). În timp ce cercetarea menționată mai sus a produs progrese demne de remarcat în înțelegerea burnout-ului școlar, sunt necesare mai multe investigații pentru a evalua adecvarea interculturală a SBI și utilizarea adecvată în contextul românesc.

Studiul nostru își propune să investigheze validitatea și fidelitatea traducerii în limba română a SBI. Anticipăm că proprietățile psihometrice ale SBI vor permite o evaluare globală și/sau dimensională a burnout-ului școlar și emitem ipoteza că structura factorială a SBI va fi aceeași cu SBI original, în ciuda dezacordului în cercetarea asupra multidimensionalității conceptului de burnout. În al doilea rând, pe baza literaturii anterioare, ne așteptăm ca scorurile SBI să fie asociate pozitiv cu scorurile MBI-SS și cu scorurile generale ale problemelor emoționale și comportamentale. În schimb, ne așteptăm ca scorurile de burnout să fie asociate negativ cu atenția și conștientizarea mindful, implicarea în activitățile din contextul școlar și bunăstarea. În cele din urmă, studiul nostru își propune să stabilească norme pentru SBI în cadrul unei populații de elevi vorbitori de limba română. Aceste norme vor servi drept punct de referință, permițând interpretarea scorurilor individuale în raport cu populația mai largă, sporind astfel aplicarea practică a instrumentului atât în contexte de cercetare, cât și clinice.

Metodă

Analiza datelor

Analiza datelor a fost efectuată folosind SPSS versiunea 22 și JASP 0.18.3.0. Pentru a evalua validitatea SBI, au fost efectuate analize de corelație bivariată între SBI și constructele aferente. Analiza de fidelitate a fost folosită pentru a evalua consistența internă a scalei, utilizând alfa Cronbach. Structura scalei a fost examinată utilizând analiza factorială confirmatorie (CFA). Potrivirea modelului a fost evaluată folosind indici precum Chi-pătrat (χ^2), eroare pătratică medie de aproximare (RMSEA), indice de potrivire comparativă (CFI), indicele Tucker-Lewis (TLI) și rezidualul pătrat mediu standardizat (SRMR). Criteriile pentru potrivirea adecvată a modelului au fost definite ca $RMSEA \leq 0,08$, $SRMR \leq 0,08$, $CFI \geq 0,90$ și $TLI \geq 0,90$. Scorurile normative pentru scală au fost determinate utilizând Analiza Cluster K-Means.

Participanți și procedură

Studiul a implicat un eșantion total de 975 de participanți. Dintre acești participanți, 56,9% s-au identificat ca fiind femei, prezentând o ușoară majoritate a femeilor din studiu. O parte semnificativă a eșantionului, 60,2%, s-a încadrat în intervalul de vârstă definit de obicei ca copilărie mijlocie, care cuprinde copiii cu vârsta cuprinsă între 6 și 12 ani. Datele au fost colectate în clasă, sub supravegherea unui cercetător, folosind aplicația RETHink Emotions.

Instrumente

Participanții au fost evaluați utilizând Inventarul de Burnout Școlar (SBI; Salmela-Aro și colab., 2009), utilizând epuizarea emoțională ($\alpha = .82$), cinismul ($\alpha = .86$) și subscala de inadecvare ($\alpha = .64$). Consistența internă a scorului total SBI este .91, Inventarul de Burnout Maslach – Chestionarul pentru Studenți (MBI-SS - Schaufeli și colab., 2002) a evaluat epuizarea ($\alpha = .81$), cinismul ($\alpha = .84$) și eficacitatea academică ($\alpha = .83$). Scala de Atenție și Conștientizare Mindful (MAAS; Brown & Ryan, 2003) a fost utilizată pentru a evalua nivelul de atenție și conștientizare. Consistența internă a scorului total este $\alpha = .91$. Chestionarul Punctelor Forte și Dificultăților (SDQ; Goodman, 1997) este un instrument de screening utilizat pe scară largă, conceput pentru a evalua dificultățile emoționale și comportamentale ale copiilor și adolescenților. Dezvoltat de Goodman (1997), SDQ constă din 25 de itemi care sunt împărțiți în cinci subscale, fiecare măsurând diferite aspecte ale bunăstării psihologice a unui copil. Pentru problemele generale este adecvată consistența internă, $\alpha = .85$. Scala Utrecht de Angajament în Muncă (UWES; Schaufeli și colab., 2006) este un instrument utilizat pe scară largă conceput pentru a măsura implicarea în activitatea din contextul academic în rândul studenților. În eșantionul actual, consistența internă pentru subscala vigoare a fost una de .80, pentru dedicare .85 și pentru absorbție una de .77. Pentru scorul total al angajamentului în muncă, consistența internă este una de .90. Indicele de Bunăstare al Organizației Mondiale a Sănătății-5 (OMS-5; Organizația Mondială a Sănătății, 1998; Topp și colab., 2015) este o măsurătoare scurtă auto-raportată, concepută pentru a evalua bunăstarea mintală actuală a unui individ. WHO-5 a demonstrat proprietăți psihometrice bune, inclusiv consistență internă ridicată, cu alfa Cronbach de $\alpha = .87$.

Rezultate

Validitate de construct

Validitatea predictivă a scalei a fost evaluată folosind Chestionarul Puncte forte și Dificultăți. Scorul total de dificultăți este corelat pozitiv și semnificativ cu scorul total de burnout academic, $r = .64$, $p < .001$, precum și cu scorurile pentru dimensiunea de epuizare a SBI, $r = .56$, $p < .001$, dimensiunea cinism, $r = .64$, $p < .001$ și dimensiunea inadecvare $p < .001$. Validitatea concurentă a SBI a fost evaluată folosind MBI-SS. Scorurile totale ale burnout-ului școlar măsurate cu MBI-SS prezintă o asociere pozitivă și semnificativă cu scorurile totale ale burnout-ului școlar măsurate cu SBI, $r = .55$, $p < .001$. Pentru dimensiunea de epuizare, asocierea dintre scorurile celor două subscale este moderată, $r = .59$, $p < .001$. În final, pentru dimensiunea cinism, asocierea dintre scorurile celor două subscale este $r = .66$, $p < .001$. Subscala rămasă nu este comună între cele două instrumente. Cu toate acestea, subscala de inadecvare a SBI prezintă o asociere moderată și pozitivă cu burnout-ul școlar total măsurat folosind MBI-SS.

Validitatea convergentă a SBI a fost evaluată folosind UWES, MAAS și WHO-5. Am identificat o asociere negativă și semnificativă atât între scorurile globale de angajament și scorurile burnout-ului academic total, $r = -.36, p < .001$, cât și între dimensiunea vigoare $r = -.34, p < .001$, dimensiunea dedicare $r = -.31, p < .001$, dimensiunea absorbție $r = -.301$ și scorul general al burnout-ului școlar. În plus, există asocieri negative și semnificative între dimensiunile angajamentului în activitatea școlară și dimensiunile burnout-ului școlar, cele mai puternice fiind între cinism și vigoare ($r = -.46, p < .001$), cinism și dăruire ($r = -.43, p < .001$) și cinism și absorbție ($r = -.442, p < 0.401$), a se consulta Tabelul 2 pentru matricea de corelație completă. În ceea ce privește asocierea cu atenția și conștientizarea mindful, există asocieri negative și semnificative între atenție și scorul general de burnout academic ($r = -.58, p < .001$), scorurile pentru dimensiunea de epuizare ($r = -.49, p < .001$), scorurile pentru dimensiunea cinism ($r = -.53, p < .001$) și scorurile pentru dimensiunea de inadecvare ($r = -.53, p < .001$). Rezultatele arată o asociere negativă și semnificativă între scorurile generale de bunăstare și scorurile de burnout, $r = -.35, p < .001$, epuizare emoțională, $r = -.25, p < .001$, cinism $r = -.36, p < .001$, și inadecvare, $r = -.20, p < .001$.

Fidelitate

Fidelitatea test-retest a fost realizată prin administrarea scalei SBI la o lună după prima completare. Rezultatele arată corelații moderate și pozitive între rezultatele SBI la cele două momente, după cum urmează: scor total de burnout școlar, $r = .59, p < .001$, epuizare emoțională, $r = .50, p < .001$ cinism, $r = .48, p < .001$ și inadecvare, $r = .55, p < .001$. În ceea ce privește consistența internă, subscala de epuizare emoțională a atins un alfa Cronbach de .82, cinismul un alfa de .86, în timp ce subscala de inadecvare a avut o consistență internă mai mică, de .64. Consistența internă a scorului total SBI este .91.

Analiza factorială confirmatorie

O analiză factorială confirmatorie a fost efectuată pe baza modelului cu 3 factori propus inițial (Salmela-Aro, și colab., 2009). Pentru dimensiunea epuizării emoționale, încărcările itemilor variază de la .66 la .80, indicând încărcări foarte bune până la excelente. Dimensiunea cinismului are încărcări ale itemilor între .80 și .86, reflectând încărcări excelente. În cele din urmă, dimensiunea de inadecvare arată încărcări ale itemilor de la .78 la .90, indicând, de asemenea, încărcări excelente (a se vedea Tabelul 1). Cei trei factori demonstrează, de asemenea, încărcări excelente pe factorul de ordinul doi, care reprezintă epuizarea academică (a se vedea Tabelul 2).

Tabelul 1. Încărcările itemilor pentru factorii de ordinul întâi

Factor	Indicator	Estimator	SE	z	p	95% CI		Std. EST
						LL	UL	
EXH	SBI1	0,38	0,04	11.02	< .001	0,32	0,45	0,66
	SBI4	0,46	0,04	10.87	< .001	0,38	0,54	0,76
	SBI7	0,44	0,04	10.71	< .001	0,36	0,517	0,70
	SBI9	0,45	0,04	10.94	< .001	0,37	0,53	0,80
CYN	SBI2	0,50	0,04	13.33	< .001	0,43	0,57	0,81
	SBI5	0,57	0,04	13.28	< .001	0,48	0,65	0,86
	SBI6	0,58	0,04	13.50	< .001	0,50	0,67	0,82
INAD	SBI3	0,61	74,45	0,01	0,99	-145,31	146,52	0,90
	SBI8	0,64	77,87	0,01	0,99	-151,99	153,26	0,78

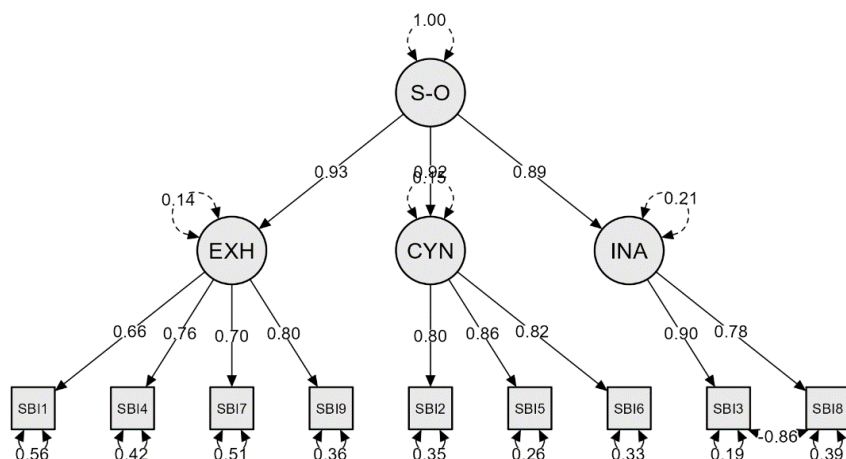
Nota. 95% CI = Intervale de încredere pentru încărcările factoriale ale fiecărui item; Estimare = încărcare estimată; SE = eroare standard, z = valoare z, p = p = valoare; 95% CI (LL, UL) = limitele inferioare și superioare ale intervalului de încredere de 95%; Std. EST. = estimare standardizată.

Tabelul 2. Încărcările factorilor pentru factorul de ordinul doi

Factor	Indicator	Estimator	SE	z	p	95% CI		Std. EST.
						LL	UL	
BURNOUT	EXH	2,52	0,25	10.03	< .001	2.03	3.01	0,93
	CYN	2.35	0,20	11.74	< .001	1,95	2,74	0,92
	INAD	1,94	238.08	0,01	0,993	-464,69	468,57	0,89

Notă . 95% CI = Intervale de încredere pentru încărcările factoriale ale fiecărui element; Estimator = încărcare estimată; SE = eroare standard, z = valoare z, p = p = valoare; 95% CI (LL, UL) = limitele inferioare și superioare ale intervalului de încredere de 95%; Std. EST. = estimare standardizată.

Figura 1. Structura factorială a SBI



Notă . EXH = epuizare emoțională, CYN = cinism, INA = inadecvare, SO = factor de ordinul doi, reprezentat de burnout academic.

Indicii de potrivire ai modelului sunt, de asemenea, excelenți, cu CFI = .99, TLI = .98, RMSEA = .06 și SRMR = .02. Indicatorul X^2 este semnificativ, sugerând că există o diferență semnificativă statistic între datele observate și modelul testat. În timp ce un chi-pătrat semnificativ indică o potrivire slabă a modelului, este important de reținut că testul chi-pătrat este sensibil la dimensiunea eșantionului.

Analiza clusterelor K-Means a fost efectuată cu patru clustere predefinite. Această analiză a identificat patru grupuri. Scorurile limită au fost determinate prin calcularea punctelor medii dintre centroizii clusterului. Rezultatele indică faptul că scorurile totale SBI sub 18,38 corespund unui burnout academic total scăzut, între 18,38 - 29,44 corespunde unui burnout academic moderat și între 29,44 - 39,41 corespunde unui burnout academic ridicat. Scorurile de peste 39,41 corespund unui burnout sever. În plus, scorurile limită au fost determinate pentru dimensiunile individuale ale burnout-ului. O analiză suplimentară care a dezvăluit scorurile limită pentru genuri diferite nu par să varieze.

Discuție

Scopul acestui studiu a fost de a evalua proprietățile psihometrice ale Inventarului de Burnout Școlar în rândul elevilor din învățământul preuniversitar din România. Rezultatele s-au aliniat cu cercetările anterioare (Boada-Grau și colab., 2015), confirmând o structură factorială de ordin superior, cu trei factori de ordinul întâi. În ceea ce privește validitatea, studiul a emis ipoteza că scorurile SBI ar fi asociate pozitiv cu scorurile la MBI-SS și cu evaluările generale ale problemelor emoționale și comportamentale. În schimb, scorurile burnout-ului erau de așteptat să fie corelate negativ cu atenția și conștientizarea mindful, angajamentul în sarcinile școlare și bunăstarea.

Stabilirea de norme pentru SBI în cadrul populației de elevi vorbitori de limbă română a fost un alt obiectiv cheie al studiului.

Validitatea predictivă a SBI este demonstrată prin corelația pozitivă semnificativă cu scorurile generale ale dificultăților evaluate cu SDQ. Cercetările anterioare au demonstrat relația pozitivă dintre toate cele trei dimensiuni ale burnout-ului evaluate folosind SBI și problemele de internalizare măsurate folosind scala SDQ (Parviainen și colab., 2021). Scorurile totale ale burnout-ului școlar evaluate cu MBI-SS arată o asociere puternică pozitivă cu scorurile totale ale burnout-ului școlar din SBI. Acest lucru sugerează că nivelurile mai mari de burnout măsurate de MBI-SS corespund nivelurilor mai mari de burnout măsurate de SBI, confirmând că ambele instrumente surprind în mod eficient constructul burnout-ului școlar. Pentru dimensiunile de epuizare și cinism, corelația dintre cele două instrumente este puternică, indicând faptul că studenții care raportează epuizare/cinism mai mare pe MBI-SS tind să raporteze și epuizare mai mare pe SBI, întărind ideea că ambele instrumente evaluează aspecte similare ale burnout-ului legate de epuizarea emoțională.

Examinarea SBI față de instrumente validate de angajament academic, atenție mindful și bunăstare dezvăluie o validitate convergentă adecvată, potrivit rezultatelor. În conformitate cu cercetările anterioare (Salmela-Aro și colab., 2009a), rezultatele noastre arată o asociere negativă semnificativă între burnout-ul școlar și implicarea în cadrul activităților școlare, ceea ce implică faptul că pe măsură ce burnout-ul elevilor crește, implicarea lor în activitățile școlare scade. În plus, în ceea ce privește puterea relației dintre scorurile totale de implicare în cadrul activităților școlare și burnout-ul general, rezultatele noastre sunt comparabile cu cercetările anterioare care arată o magnitudine moderată (Carmona-Halty și colab., 2022; Salmela-Aro & Upadyaya, 2014). Nivelurile crescute de atenție mindful sunt asociate cu niveluri mai scăzute de burnout. Rezultatele noastre sunt în concordanță cu cercetările anterioare care au găsit o relație negativă semnificativă între atenția mindful și burnout în rândul studenților și adolescenților (Bilgiz & Peker, 2021; Yıldız Akyol & Demir, 2019). În cele din urmă, asocierile negative dintre scorurile generale de bunăstare și scorurile de burnout școlar implică faptul că elevii cu o bunăstare mai mare raportează mai puțin burnout. Rezultatele sunt în conformitate cu cercetările care au relaționat dimensiunile burnout-ului școlar de preocupările legate de bunăstarea psihologică în rândul elevilor (Parviainen și colab., 2020; Virtanen și colab., 2019) și au identificat asocieri negative între burnout-ul școlar și bunăstarea socială, emoțională și psihologică (Cadime și colab., 2016).

Evaluarea fidelității test-retest a SBI se aliniază cu cercetările anterioare, care demonstrează o relație moderată pe o perioadă de patru luni, indicând faptul că evaluările mențin un nivel stabil de fidelitate în timp (Carmona-Halty și colab., 2022). În ceea ce privește consistența internă, scorul general SBI demonstrează o fidelitate ridicată, indicând faptul că instrumentul măsoară eficient

constructul general al burnout-ului școlar. Rezultatele sunt în concordanță cu literatura de specialitate, numeroase studii identificând o consistență internă mai scăzută pentru subscala de inadecvare (Carmona-Halty și colab., 2022; Parker & Salmela-Aro, 2011). Cercetările subliniază că, deși scalele cu doi itemi pot oferi evaluări utile, ele arată adesea o fidelitate mai scăzută în comparație cu scalele mai lungi. Implicațiile sugerează o luare în considerare atentă atunci când se utilizează scale cu doi itemi, deoarece fidelitatea acestora poate varia în funcție de context și de coeficientul utilizat (Eisinga și colab., 2013).

Rezultatele analizei factoriale confirmatorii susțin cu tărie validitatea modelului cu trei factori propus inițial al SBI. Descoperirile noastre se aliniază cu cercetările anterioare (Fiorilli și colab., 2014; May și colab., 2020; Meylan și colab., 2015; Moyano și Riaño Hernández, 2013; Salmela-Aro și colab., 2009) care indică faptul că soluția cu trei factori de ordin întâi și cu un factor de ordinul doi a fost aplicabilă și comparabilă pentru SBI. În general, rezultatele CFA oferă dovezi solide că structura cu trei factori a SBI este un cadru valid și de încredere pentru măsurarea burnout-ului academic, confirmând că epuizarea emoțională, cinismul și inadecvarea sunt componente cheie ale acestui construct.

Studiul nostru are puncte forte semnificative, cum ar fi o dimensiune mare și diversă a eșantionului, care utilizează atât abordări transversale, cât și longitudinale și evaluează în detaliu stabilitatea temporală și consistența internă a SBI. Cu toate acestea, este important să recunoaștem anumite limitări. Eșantionul a fost limitat la elevi români, ceea ce limitează generalizarea rezultatelor noastre la populații mai largi. În plus, studiul s-a bazat exclusiv pe date auto-raportate, fără a încorpora surse de informații suplimentare, cum ar fi evaluările profesorilor sau indicatori obiectivi ai performanței academice, care ar putea oferi o înțelegere mai cuprinzătoare a burnout-ului studenților.

Scorurile limită stabilite pentru SBI sunt cruciale pentru clasificarea eficientă a nivelurilor de burnout academic în rândul studenților. Aceste praguri permit educatorilor și clinicienilor să identifice mai precis studenții expuși riscului și să adapteze intervențiile în consecință. Oferind criterii de referință clare, normele sporesc aplicarea practică a SBI atât în mediul de cercetare, cât și în cel clinic, permițând o interpretare standardizată a scorurilor individuale în raport cu populația mai largă. Acest lucru este esențial pentru detectarea timpurie, suportul direcționat și monitorizarea burnout-ului în timp.

Studiul 4: Burnout-ul școlar la copii și adolescenți: rolul atașamentului și al reglării emoțiilor

Introducere

Funcțiile cognitive umane precum învățarea, percepția, atenția, memoria, raționamentul și rezolvarea problemelor sunt toate influențate semnificativ de emoții (Brosch și colab., 2013; Tyng și

colab., 2017). Un construct important care a fost explorat pe larg în legătură cu diferite rezultate în domeniul sănătății mintale (vezi Visted și colab., 2018, pentru depresie; Ludwig și colab., 2019, pentru simptomele psihotice) și care a primit recent atenție în ceea ce privește rezultatele academice, inclusiv epuizarea (Chacón-Cuberos și colab., 2019), este reglarea emoțională (Vinter și colab. 2021). Muchacka-Cymerman & Tomaszek (2018) arată că strategiile de coping emoțional, atât dispozițional, cât și situațional, sunt asociate negativ cu dimensiunile generale ale burnout-ului, în timp ce copingul emoțional situațional poate influența negativ dimensiuni precum inadecvarea și pierderea interesului în relația cu școala. Suprimarea expresivă, care se referă la încercările de a reduce sau de a inhiba comportamentul expresiv emoțional în curs (Balzarotti și colab., 2010) s-a dovedit a fi asociată pozitiv cu burnout-ul general și dimensiunile specifice (Chacón-Cuberos și colab., 2019; Seibert și colab., 2017). În plus, conștientizarea propriilor emoții a fost legată de rate mai scăzute de burnout la locul de muncă (Lee, 2018).

Printre factorii care pot influența dezvoltarea și utilizarea strategiilor de ER, teoria atașamentului a fost folosită pentru a explora aceste variații, iar atașamentul a primit sprijin ca factor contributiv (Morris și colab., 2007; Sutton, 2019; Turnbull & Salas, 2021). Modelele de lucru interne influențează în continuare ER prin ghidarea răspunsurilor cognitive, afective și comportamentale în situații provocatoare. Astfel, tinerii cu un atașament securizant dezvoltă strategii ER funcționale pe baza convingerilor pozitive cu privire la disponibilitatea figurii lor primare de atașament și capacitatea de a-și reduce suferința, precum și experiențe pozitive anterioare de reglare a emoțiilor cu asistența îngrijitorilor (Brumariu și colab., 2012; Cassidy, 1994; Cooke și colab., 2019) .

În copilăria mijlocie, securitatea atașamentului este asociată cu o ER mai adaptativă, manifestată printr-un nivel mai redus al evitării conversației despre emoțiile negative cu mamele (Waters și colab., 2010) și mai puține dificultăți în identificarea emoțiilor (Brumariu și colab., 2012). La nivelul populațiilor de tineri, asocierea dintre securitatea atașamentului și reglarea emoțională adaptativă este susținută empiric, tinerii cu atașament securizant prezentând niveluri mai ridicate de pozitivitate, coerență între conținutul și expresia afectivă, un grad mai scăzut de dereglare emoțională (Hershenberg și colab., 2011), mai puțină furie disfuncțională (Kobak și colab., 1993) și o utilizare crescută a strategiilor de reglare emoțională adaptativă (Besharat & Shahidi, 2014). Studiile care implică eșantioane de școală elementară indică faptul că un atașament mai puternic părinte-copil prezice negativ burnout-ul academic (He și colab., 2022). Mai mult, studiile efectuate cu studenți demonstrează că un stil de atașament anxios prezice pozitiv dimensiunile de burnout-ului (Bumbacco & Scharfe, 2023; Silva & Figueiredo-Braga, 2019) .

Cercetarea burnout-ului academic a fost supusă unor constatări contradictorii în ceea ce privește variațiile de gen ale nivelurilor de burnout general și al dimensiunilor specifice. Mai multe

studii arată că, în mediile academice, fetele se confruntă cu niveluri mai ridicate ale tuturor celor trei dimensiuni ale burnout-ului școlar (Salmela-Aro și colab., 2009a; Vinter, 2021). Dimpotrivă, alte cercetări arată că fetele, în medie, au obținut scoruri mai mari la dimensiunea de epuizare a burnout-ului școlar decât băieții și nu există diferențe medii la nivel de grup legate de cinism (Herrmann și colab., 2019).

Scopul principal al studiului actual este de a examina dacă strategiile de reglare a emoțiilor mediază relația dintre securitatea atașamentului copiilor și dimensiunile de burnout ale elevilor. Un obiectiv secundar al studiului este de a explora potențialele diferențe generale sau dimensionale în nivelurile de burnout între băieți și fete.

Metode

Context și participanții

Participanții au fost înscriși printr-un proiect de cercetare mai amplu privind validarea unui sistem de evaluare bazat pe joc a abilităților de reglare a emoțiilor la copii și adolescenți. Eșantionul a fost format din 602 copii (55% gen feminin) cu vârsta cuprinsă între 8 și 16 ani ($M = 10,45$; $SD = 2,14$) din 18 școli. Elevii au completat chestionare care le evaluează nivelul de securitate al atașamentului, strategiile ER și nivelurile dimensiunilor de burnout școlar. În eșantionul actual, 90,4% dintre elevi au fost înscriși la gimnaziu (clasele 2-8) și 15,5% au fost înscriși în programe de învățământ privat.

Procedură

În septembrie 2021, invitațiile de colaborare au fost trimise prin email către conducerea școlilor din județ și către Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională. Scrisorile de consimțământ informat au fost completate de părinți, fie în format fizic, fie online, prin intermediul platformei și aplicației RETHink Emotions. Toate datele au fost colectate folosind aplicația mobilă, la clasă, cu îndrumarea echipei de proiect.

Instrumente

Inventarul de Burnout Școlar (SBI; Salmela-Aro și colab., 2009) constă din 9 itemi care măsoară trei aspecte ale burnout-ului școlar, și anume epuizarea față de școală, cinismul față de sensul școlii și sentimentul de inadecvare în context școlar. Pentru eșantionul actual, alfa Cronbach pentru subscala de epuizare emoțională este .82, pentru cinism este .85, iar pentru inadecvare este .62. Indexul de Reglare a Emoțiilor pentru Copii și Adolescenți (ERICA; MacDermott și colab., 2010) a fost utilizat pentru a evalua ER. Prima componentă ERICA, controlul emoțional, implică capacitatea de a-ți modifica răspunsurile și afișările emoționale. Al doilea factor ERICA, conștientizarea emoțională, conține elemente care reprezintă auto-conștientizarea emoțională și răspunsul situațional. Pentru eșantionul actual, alfa Cronbach pentru subscala de control emoțional este .79 și pentru

conștientizarea emoțională este .69. Scala Securității (Kerns & Stevens, 1996) este un chestionar de auto-raportare dezvoltat pentru a evalua percepția copiilor și adolescenților asupra securității în relațiile părinte-copil. Scala oferă o măsură continuă a securității atașamentului, cu elemente care abordează dacă copilul percepe figura de atașament ca fiind receptivă și disponibilă. Pentru eșantionul actual, alfa Cronbach este unul dintre .85.

Analiza Statistică

Studiul a adoptat un design transversal. SPSS versiunea 22.0 (International Business Machines Corporation–IBM, Armonk, NY, SUA) a fost utilizată pentru a explora caracteristicile eșantionului. Analizele de corelație Pearson r au fost efectuate pentru a explora asocierile dintre toate variabilele de interes (securitatea atașamentului, strategiile de reglare a emoțiilor și burnout-ul elevilor). Pentru a evalua fidelitatea instrumentelor de măsurare, am folosit alfa Cronbach. Analizele menite să investigheze diferențele de gen au fost efectuate prin teste t independente. Regresiile multiple au fost utilizate pentru a explora relația dintre variabila independentă, variabilele mediatore și variabilele dependente. Jamovi versiunea 2.3.18 (Proiectul jamovi, Sydney, Australia) a fost folosită pentru a realiza modelarea analizei de cale pentru a testa modelul de mediere. Am folosit bootstrapping cu 5000 de eșantioane pentru a evalua nivelul de semnificativitate a efectelor standardizate directe, indirecte și totale ale variabilelor care influențează burnout-ul elevilor.

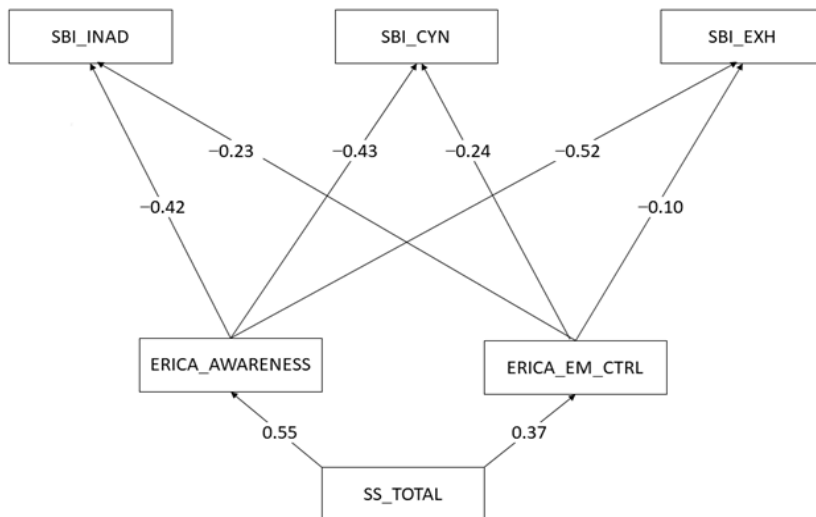
Rezultate

Au fost identificate corelații negative semnificative între securitatea atașamentului și subscalele epuizare, $r(599) = -0.50, p < .001$, cinism, $r(599) = -0.51, p < .001$ și inadecvare, $r(599) = -0.47, p < .001$ din cadrul Inventarului de Burnout Școlar, precum și între securitatea atașamentului și scorul general de burnout, $r(599) = -0.54, p < .001$. De asemenea, au fost identificate corelații negative semnificative între subscala de control emoțional din ERICA și epuizare, $r(599) = -0.42, p < .001$, cinism, $r(599) = -0.49, p < .001$, și inadecvare, $r(599) = -0.48, p < .001$. Subscala de conștientizare emoțională a fost negativ corelată cu epuizarea emoțională, $r(599) = -0.57, p < .001$, cinismul, $r(599) = -0.56, p < .001$, și inadecvarea, $r(599) = -0.55, p < .001$. Corelații pozitive semnificative au fost identificate între securitatea atașamentului și controlul emoțional, $r(599) = .37, p < .001$, precum și conștientizarea emoțională, $r(598) = .55, p < .001$. Rezultatele indică faptul că nu există diferențe semnificative de gen între băieți și fete în ceea ce privește scorurile generale ale burnout-ului școlar, precum și pe subscalele specifice.

Examinarea estimărilor parametrilor arată că toate căile de predicție sunt semnificative. Mai precis, securitatea atașamentului prezice în mod semnificativ strategiile funcționale ER la copii și adolescenți. La rândul său, utilizarea strategiilor funcționale ER prezice negativ apariția burnout-ului

în rândul elevilor. Efectele indirecte calculate pe baza modelului de analiză de cale (vezi Figura 1) relevă prezența efectului așteptat atât pentru conștientizarea emoțională, cât și pentru controlul emoțional în contextul tuturor dimensiunilor de burnout.

Figura 1. *Diagrama de cale*



Notă. Nivelul superior al figurii prezintă dimensiunile de burnout ale elevilor, urmate de strategiile de reglare a emoțiilor la nivelul mediu și securitatea atașamentului la nivelul inferior.

Relația dintre atașament și epuizarea emoțională este mediată atât de controlul emoțional, cât și de conștientizarea emoțională. Acesta este și cazul cinismului, unde relația este mediată de controlul emoțional și conștientizarea emoțională. În cele din urmă, relația dintre securitatea atașamentului și inadecvarea în raport cu activitatea școlară este, de asemenea, mediată atât de controlul emoțional, cât și de conștientizarea emoțională (vezi Tabelul 2).

Tabelul 2. *Efecte indirecte*

	95% CI				β	z	p
	b	SE	LL	UL			
SS_TOTAL ⇒ ERICA_EM_CTRL ⇒ SBI_CYN	-.04	0,01	-0.06	-0.02	-.09	-4.11	<0,001
SS_TOTAL ⇒ ERICA_EM_CTRL ⇒ SBI_EXH	-.02	0,01	-0.04	-0.00	-.04	-2.06	0,040
SS_TOTAL ⇒ ERICA_EM_CTRL ⇒ SBI_INAD	-.03	0,01	-0.04	-0.01	-.09	-3.95	<0,001

	95% CI				β	z	p
	b	SE	LL	UL			
SS_TOTAL $\Rightarrow$ ERICA_AWARE $\Rightarrow$ SBI_CYN	-.11	0,02	-0.14	-0.08	-.24	-7.04	<0,001
SS_TOTAL $\Rightarrow$ ERICA_AWARE $\Rightarrow$ SBI_EXH	-.16	0,02	-0.20	-0.13	-.29	-8.46	<0,001
SS_TOTAL $\Rightarrow$ ERICA_AWARE $\Rightarrow$ SBI_INAD	-.07	0,01	-0.09	-0.05	-.23	-7.30	<0,001

Notă . ERICA_EM_CTRL = Control emoțional; ERICA_AWARE = Conștientizare emoțională; SS_TOTAL = Total atașament; SBI_EXH = Epuizare; SBI_CYN = Cinism; SBI_INAD = Inadecvare, 95% CI = 95% interval de încredere.

Discuție

Având în vedere că burnout-ul studenților este o problemă larg răspândită care poate influența negativ rezultatele academice și bunăstarea studenților, prezenta cercetare și-a propus să investigheze mecanismele acesteia, și anume relația dintre atașament, burnout și reglarea emoțională într-un eșantion de copii și adolescenți. Un obiectiv secundar al studiului a fost acela de a explora diferențele de gen în dimensiunile burnout-ului, urmând linia de cercetare prezentată de studiile anterioare care au explorat subiectul (Vinter și colab., 2021)

Rezultatele noastre au arătat că atât conștientizarea emoțională, cât și controlul emoțional prezic negativ epuizarea, cinismul și inadecvarea, precum și scorurile generale ale burnout-ului academic în eșantioanele de tineri. În studiile anterioare, strategiile ER care au câștigat recunoașterea ca fiind adaptative au fost, în general, relaționate negativ de dimensiunile burnout-ului elevilor, în timp ce cele dezadaptative au fost relaționate pozitiv de aceste dimensiuni (Vizoso și colab., 2019; Yu și colab., 2022). Când vine vorba de strategiile ER investigate în lucrarea actuală, nu există studii care să lege fie conștientizarea emoțiilor, fie controlul emoțional burnout-ul la copii și adolescenți. Perspectivile din studiile efectuate pe eșantioane de adulți sugerează că o conștientizare mai mare a emoțiilor se găsește în eșantioanele cu epuizare emoțională scăzută legate de activitățile de muncă (Lahoud și colab., 2019), iar legătura dintre conștientizarea emoțională și burnout urmează o tendință negativă (Lee, 2018). Controlul emoțional a fost, de asemenea, relaționat negativ de dimensiunile burnout-ului în eșantioanele de asistenți medicali (Görgens-Ekermans & Brand, 2012).

Constatările actuale, care arată că strategiile de control emoțional și de conștientizare a emoțiilor sunt prezise semnificativ de securitatea atașamentului, se bazează în continuare pe o lungă serie de cercetări care leagă strâns atașamentul de ER atât la copii, cât și la adulți (Cassidy, 1994;

Richards & Hackett, 2012). Waters și colab. (2010) au sugerat că copiii cu atașamente securizante sunt mai dispuși să se angajeze în discuții despre emoții și au o mai bună înțelegere a emoțiilor negative. Descoperirile noastre privind relația dintre securitatea atașamentului și controlul emoțional sunt, de asemenea, în concordanță cu o meta-analiză cuprinzătoare care a arătat că copiii și adolescenții care sunt atașați mai sigur experimentează mai puține efecte negative atunci când sunt provocați și sunt mai buni la reglarea emoțiilor (Cooke și colab., 2019).

Securitatea mai scăzută a atașamentului a fost anterior corelată cu dimensiunile burnout-ului studenților în eșantioanele de colegiu (Bumbacco & Scharfe, 2023). Pe cealaltă parte, un nivel mai ridicat de securitate a atașamentului a fost relaționat negativ de epuizarea emoțională și dimensiunile de depersonalizare ale burnout-ului, fiind în același timp relaționat pozitiv cu realizările personale ale elevilor (Bordoagni și colab., 2021). Lucrarea noastră extinde aceste constatări la eșantioane de tineri, arătând că un atașament sigur prezice negativ epuizarea, cinismul și sentimentul de inadecvare la copii și adolescenți. Aceste constatări oferă o perspectivă asupra unui mecanism potențial în relația dintre securitatea atașamentului și burnout și sunt în conformitate cu cercetările extinse care subliniază rolul atașamentului securizant al copiilor pentru sănătatea lor emoțională (Brumariu, 2015; Hershenberg și colab., 2011).

Deși studiile și meta-analizele anterioare au indicat diferențe de gen în ceea ce privește burnout-ul, nu am reușit să reproducem aceste constatări. Studiul actual nu a putut identifica diferențele de gen în ceea ce privește nivelurile de burnout generale sau la nivel dimensional. Studiile culturale arată că în contextul școlar, culturile colectiviste acordă prioritate relațiilor interpersonale, interdependenței și ambițiilor intragrup (Cortina și colab., 2017). O posibilă explicație pentru rezultatele divergente ar putea apărea din contextul cultural al studiului, deoarece eșantionul provine dintr-o societate anterior colectivistă. Studiile viitoare ar trebui să investigheze influențele culturale și sociale care ar putea explica diferența în expresia dimensiunilor identificate în cercetarea burnout-ului studenților.

O limitare importantă a acestui studiu este că copiii erau înscriși în principal în școala publică. Studiile au arătat niveluri mai ridicate de stres academic prezent în instituțiile de învățământ public (Eva și colab., 2015). Având în vedere relația bine stabilită dintre stresul academic și burnout (Jung și colab., 2015), studiile viitoare ar trebui să investigheze modul în care caracteristicile școlare ar putea afecta ratele de burnout. Stresul academic poate fluctua în funcție de vârstă, copiii mai mari se confruntă cu niveluri mai mari de stres în fața examenelor și a cerințelor tot mai mari (Salmela-Aro & Tynkkynen, 2012). Întrucât eșantionul actual este format în principal din elevi de gimnaziu, diferențele de vârstă în ceea ce privește ratele de burnout nu au putut fi stabilite. Este important de remarcat o limitare suplimentară. Instrumentele de auto-raportare au fost completate de copii pentru

atașament, strategii ER și niveluri de burnout. Toate evaluările sunt susceptibile la dezirabilitate, copiii fiind evaluați în sălile de clasă. Luând în considerare măsurarea ER, numărul limitat de strategii ER incluse poate limita informațiile referitoare la posibilele strategii folosite de copii în contextul stresului academic. Studiile viitoare ar trebui să ia în considerare metode de eșantionare care ar putea asigura un eșantion mai echilibrat în ceea ce privește vârsta și caracteristicile școlare, ceea ce ar permite stabilirea mai multor diferențe în ceea ce privește nivelurile de burnout ale elevilor. În ceea ce privește evaluarea, având în vedere că nivelurile burnout-ului pot fluctua în funcție de nivelul de stres, se recomandă utilizarea instrumentelor de Evaluare Momentară Ecologică pentru a avea o mai bună înțelegere a dezvoltării burnout-ului elevilor.

Din punct de vedere practic, studiul actual aduce în atenție importanța implicării calde și de încredere a părinților ca fundație pentru dezvoltarea atașamentului sigur la copii, ceea ce ar încuraja în continuare utilizarea strategiilor adaptative ER și o mai bună conștientizare și înțelegere a stărilor emoționale. Aceste premise au potențialul de a acționa ca un tampon în dezvoltarea burnout-ului în medii academice extrem de stresante.

Studiul 5: Strategii cognitive de reglare a emoțiilor și dimensiunile burnout-ului academic la copii și adolescenți: O abordare de analiză de rețea

Introducere

Reacțiile cognitive la experiența emoțională în situațiile de viață periculoase sau stresante sunt cunoscute ca strategii cognitive de reglare a emoțiilor (CERS; Garnefski și colab., 2001). Cercetările anterioare s-au concentrat pe cele nouă procese de catastrofare, autoînvinovățire, învinovățire a celorlalți, acceptare, concentrare pe planificare, reorientare pozitivă, ruminare și reevaluare pozitivă în relația cu psihopatologia (S. Chen, 2021; Garnefski și colab., 2001).

În ceea ce privește dimensiunile burnout-ului academic la populațiile tinere, există un număr limitat de studii care au investigat rolul CERS (S. Chen, 2021; Tajik și colab., 2018; Vinter, 2021). Chen (2021) a identificat asocieri pozitive și semnificative între toate CERS și nivelurile de burnout generale, dar nu a furnizat asocierea pentru dimensiunile de burnout specifice. Cea mai mare asociere din eșantionul de bărbați a fost identificată în cazul burnout-ului și auto-învinovățării, urmată de concentrarea pe planificare. În populația feminină, asocierile au fost în general mai mici în comparație cu cea masculină, cu cel mai mare coeficient pentru relația dintre nivelurile de burnout și autoînvinovățire, urmată de acceptare. Aspectul interesant prezentat în studiu este că, deși, în mod tradițional, CERS-urile evaluate sunt considerate fie funcționale (de ex., acceptare, focalizare pe planificare etc.) fie disfuncționale (de exemplu, ruminare, catastrofare), ambele categorii sunt asociate pozitiv cu dimensiuni specifice ale burnout-ului, fenomen care nu este explicat de autori.

În studiul realizat de Vinter (2021), reorientarea asupra planificării a fost asociată negativ, dar nu semnificativ, cu nivelurile de burnout general atât la fete, cât și la băieți, în timp ce reorientarea pozitivă a fost asociată negativ și semnificativ cu burnout-ul la fete, dar nu și la băieți; în același studiu, ruminația a fost asociată pozitiv și semnificativ cu burnout-ul pentru ambele sexe. Celelalte dimensiuni ale burnout-ului academic nu au fost incluse în studiu. Deși lucrarea a identificat diferențe de gen în căile individuale, invarianța structurală a modelului de ecuație structurală nu a arătat diferențe semnificative statistice între băieți și fete în ceea ce privește asocierile dintre CERS și burnout.

Dominguez-Lara (2018) a investigat relația dintre CERS și una dintre dimensiunile burnout-ului academic, și anume epuizarea emoțională. Din cele nouă strategii investigate, doar reevaluarea pozitivă și reorientarea pozitivă sunt asociate negativ cu epuizarea emoțională. Descoperirile anterioare și lacunele de cercetare descrise mai sus cu privire la direcția și puterea relației dintre CERS și dimensiunile burnout-ului academic, lipsa de consens cu privire la diferențele de gen în contextul burnout-ului academic, împreună cu lipsa de specificitate a studiilor anterioare în ceea ce privește dimensiunile specifice ale burnout-ului impun explorarea în continuare a acestor relații. Ca răspuns, studiul de față a folosit o abordare de analiză de rețea pentru a explora și a caracteriza în continuare relația dintre CERS și dimensiunile burnout-ului academic.

Metode

Participanți

Studiul este realizat în rândul școlarilor din instituțiile de învățământ publice și private din România. A fost efectuată o singură evaluare, ducând la un eșantion total de 710 participanți aparținând a 19 școli cu contexte socio-economice variate. Vârsta participanților a fost raportată a fi între 8 și 16 ani ($M = 10,67$, $SD = 2,34$). Eșantionul a constat din 54,9% ($N = 390$) participanți de gen feminin și 45,1% ($N = 320$) de gen masculin. Din cele 19 școli participante, două dintre ele erau instituții de învățământ private, oferind 16,3% ($N = 119$) dintre participanți. Majoritatea școlilor sunt situate în zone urbane. Eșantionul de studiu a fost recrutat prin proiectele RethinkWELL (PN-III-P2-2.1-PED-2019-3837) și RETHink Emotions (PN-III-P4-ID-PCE-2020-2170) acordate de Agenția Executivă pentru Finanțarea Învățământului Superior, Cercetare, Dezvoltare și Inovare.

Instrumente

Inventarul de Burnout Școlar (Salmela-Aro și colab., 2009) constă din nouă itemi cu răspuns auto-raportat, care sunt evaluați pe o scală Likert de cinci puncte (1 = complet dezacord; 5 = complet de acord). Pentru eșantionul actual, coeficientul alfa Cronbach pentru scala generală este de .91, iar scorurile pentru subscale variază de la .83 pentru epuizare, .64 pentru inadecvare și .86 pentru cinism.

Chestionarul scurt pentru Reglarea Emoțională Cognitivă (CERQ-short; Garnefski & Kraaij, 2006) evaluează strategiile cognitive de reglare emoțională utilizate în fața unor evenimente dificile de viață. CERQ-short conține 18 itemi, câte doi itemi pentru fiecare dintre următoarele strategii: autoblame, culpabilizarea altora, ruminație, catastrofare, acceptare, reorientare spre planificare, reorientare pozitivă, reevaluare pozitivă și punerea în perspectivă. Primele patru strategii sunt considerate dezadaptative, iar următoarele cinci sunt considerate adaptative. În cadrul acestui studiu, coeficienții de consistență internă au fost: $\alpha = .64$ (autoblame), $\alpha = .61$ (catastrofare), $\alpha = .35$ (acceptare), $\alpha = .60$ (ruminație), $\alpha = .74$ (reorientare pozitivă), $\alpha = .65$ (reorientare spre planificare), $\alpha = .53$ (reevaluare pozitivă), $\alpha = .66$ (punerea în perspectivă), $\alpha = .59$ (culpabilizarea altora).

Analiza datelor

Toate analizele statistice au fost realizate utilizând software-ul JASP, versiunea 0.17 (Love et al., 2019) și RStudio, versiunea 2023.03.1+446 (Campbell, 2019). Pentru estimarea rețelei, a fost utilizat Modelul Grafic Gaussian (GGM; Epskamp et al., 2018). GGM a fost calculat prin operatorul grafic de contracție și selecție absolută (Graphical Least Absolute Shrinkage and Selection Operator), pe baza Criteriului Informațional Bayesian Extins (EBICglasso; Chen & Chen, 2008; Foygel & Drton, 2010; Friedman & Tibshirani, 2019). Pentru a estima importanța relativă a nodurilor din rețea și potențialele diferențe semnificative statistic între 1) noduri, în funcție de indicii de centralitate, și 2) greutatea muchiilor, au fost calculați indicii de centralitate precum intermediariate, apropiere, forță și influență așteptată, împreună cu un test bootstrap pentru diferențe. Stabilitatea rețelei a fost evaluată prin calcularea coeficienților de stabilitate a corelației (CS) pentru fiecare dintre indicii de centralitate. Conform literaturii de specialitate, coeficientul CS nu ar trebui să fie sub 0.25 și, preferabil, să depășească 0.5. Pachetul statistic „bootnet” (Epskamp et al., 2018) a fost utilizat pentru estimarea rețelei și efectuarea testelor de acuratețe și stabilitate. Rețelele pentru băieți și fete au fost comparate direct prin intermediul Testului de Comparare a Rețelelor (Network Comparison Test; Borkulo et al., 2023 a, b).

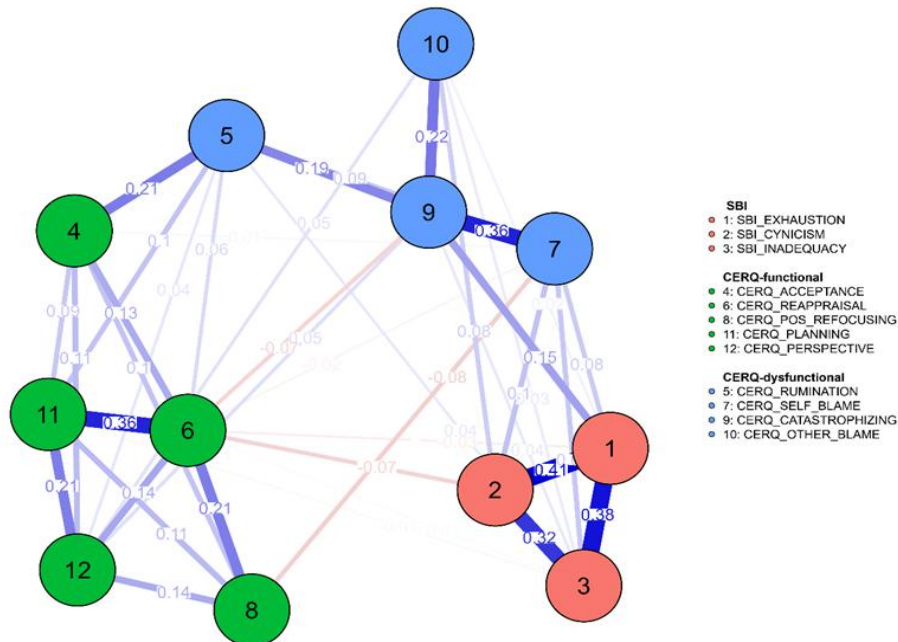
Rezultate

Descrierea rețelei

În primul rând, am inspectat variabilele în ceea ce privește ipoteza de normalitate, care a fost îndeplinită pentru toate variabilele incluse, fără valori care să depășească ± 3 pentru asimetrie sau ± 10 pentru applatizare. În al doilea rând, diagrama rețelei, prezentată în Figura 1, a arătat o rețea bine conectată, cu 12 noduri și 42 de muchii diferite de zero dintr-un maxim de 66 de muchii posibile. Analiza inițială a rețelei a indicat că cele mai puternice corelații parțiale regularizate au fost între următoarele variabile: epuizare - cinism (0,41), epuizare - inadecvare (0,38), cinism - inadecvare

(0,32), auto învinovățire - catastrofare (0,36), reevaluare pozitivă - reorientare pe planificare (0,36 tabelul 1 pentru toate corelațiile parțiale).

Figura 1. Rețeaua de CERS și dimensiunile burnout-ului ($N = 710$)



Notă. Dimensiunile epuizării academice și strategiile cognitive de reglare a emoțiilor sunt reprezentate ca noduri, în timp ce corelațiile parțiale dintre noduri sunt reprezentate ca margini. Valența corelației este afișată prin culoarea muchiei, în timp ce grosimea muchiei arată puterea corelațiilor parțiale. În timp ce marginile roșii reprezintă o corelație parțială negativă între noduri, marginile albastre indică o corelație parțială pozitivă. Simptomele dintr-un anumit grup de simptome sunt afișate în aceeași culoare.

Tabelul 1. Matricea de corelații parțiale regularizate care a fost obținută pentru variabilele de studiu în analiza rețelei principale

Variabilă	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Epuizare	.00											
Cinism	.41	.00										
Inadecvare	.38	.32	.00									
Acceptare	.00	.00	.00	.00								
Ruminație	.00	.00	.04	.21	.00							

Variabilă	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Reevaluare pozitivă	-.03	-.07	-.01	.13	.06	.00						
Auto învinovățire	.09	.10	.09	.01	.09	-.02	.00					
Reorientare pozitivă	.00	.00	.00	.10	.00	.21	-.08	.00				
Catastrofare	.15	.00	.04	.00	.20	-.08	.36	.00	.00			
Culpabilizarea altora	.02	.08	.03	.00	.00	.00	.00	.00	.22	.00		
Reorientare spre planificare	-.88	.00	-.01	.09	.10	.36	.00	.11	.00	.00	.00	
Punerea în perspectivă	.00	.00	.00	.11	.04	.14	.00	.14	.05	.05	.21	.00

Notă. O corelație parțială regularizată de 0 indică faptul că nu există nicio conexiune între noduri, 1 = epuizare, 2 = cinism, 3 = inadecvare, 4 = acceptare, 5 = ruminație, 6 = reevaluare pozitivă, 7 = autoblame, 8 = reorientare pozitivă, 9 = catastrofare, 10 = culpabilizarea altora, 11 = reorientare spre planificare, 12 = punerea în perspectivă.

Analiza rețelei

Analiza stabilității a indicat o acuratețe adecvată pentru greutatea muchiilor, cu un coeficient central de stabilitate (CS) de 0,74. În mod similar, pentru influența așteptată ($CS = 0,74$) și forță ($CS = 0,75$), stabilitatea indicilor de centralitate a fost excelentă. Indicii de stabilitate pentru distanță și apropiere au fost sub criteriul sugerat de 0,50, cu valori de 0,43 și, respectiv, 0,36 (Epskamp și colab., 2018). Din acest motiv, în interpretările noastre următoare ale constatărilor principalelor analize de rețea, am pus un accent mai puternic pe influența așteptată și forță.

Am constatat că nodurile de catastrofare și epuizare au cea mai mare putere (fiecare semnificativ mai mare decât 72,72% din numărul total de noduri), urmată de reevaluare (semnificativ mai mare de 63,63% din numărul total de noduri) și nodurile de cinism (semnificativ mai mare de 45,45% din numărul total de noduri). Am descoperit că nodul de epuizare a avut cea mai mare influență așteptată (semnificativ mai mare de 81,81% din numărul total de noduri), urmat de nodul de catastrofare (semnificativ mai mare de 63,63% din numărul total de noduri).

Marginile cele mai puternice au fost cele dintre nodurile de epuizare și cinism, nodurile de epuizare și inadecvare, nodurile de autovinuire și catastrofare, reevaluarea pozitivă și reorientare asupra planificării și nodurile de cinism și inadecvare, fiecare dintre ele fiind semnificativ mai puternice decât 90% din celelalte margini din rețea. Alte margini puternice au fost cele dintre nodurile catastrofare și blamarea celorlalți, precum și dintre nodurile de planificare și punere în perspectivă, fiecare dintre acestea fiind semnificativ mai puternic decât 75% din celelalte margini din rețea,

respectiv între nodurile de acceptare și ruminare, și nodurile de reevaluare pozitivă și de refocalizare pozitivă, fiecare dintre acestea fiind semnificativ mai puternică decât celelalte margini în rețea. În cele din urmă, marginea dintre ruminare și catastrofare a fost semnificativ mai mare decât 65% din celelalte margini din rețea.

Analiza de rețea pe subgrupuri

Am utilizat o analiză de rețea pe subgrupuri pentru a testa diferențele semnificative statistice între rețelele pentru fete și băieți, respectiv. În ceea ce privește forța globală, nu a existat nicio diferență semnificativă statistic între rețele ($S = 0.41$, $p = 0.239$). În mod similar, diferența globală a greutăților muchiilor nu a fost semnificativă statistic ($S = 0.16$, $p = 0.349$). Când am analizat diferențele individuale ale muchiilor, am descoperit următoarele muchii ca având diferențe semnificative statistice între rețele: inadecvare și ruminație ($p = 0.009$, corelație parțială băieți: 0.11 vs. fete: 0.00), acceptare și ruminație ($p = 0.025$, corelație parțială băieți: 0.10 vs. fete: 0.27), acceptare și autoblame ($p = 0.009$, corelație parțială băieți: 0.11 vs. fete: 0.00), cinism și reorientare pozitivă ($p = 0.034$, corelație parțială băieți: 0.00 vs. fete: -0.03), ruminație și catastrofare ($p = 0.022$, corelație parțială băieți: 0.10 vs. fete: 0.25), cinism și culpabilizarea altora ($p = 0.029$, corelație parțială băieți: 0.15 vs. fete: 0.001). Nu au existat diferențe semnificative statistice între rețelele pentru băieți și fete în ceea ce privește compararea indicilor individuali de centralitate ai nodurilor de tip forță și influență așteptată.

Discuție

Studiul actual și-a propus să exploreze relațiile dintre dimensiunile de burnout-ului și nouă strategii de reglare cognitivă a emoțiilor la un eșantion de copii și adolescenți înscriși în instituțiile de învățământ primar și gimnazial din România. Din cunoștințele noastre, acest studiu este primul care explorează legătura dintre dimensiunile specifice ale burnout-ului și CERS individuale, deoarece studiile anterioare s-au concentrat în principal pe nivelurile generale de burnout (Chen, 2021; Vinter, 2021) sau au luat în considerare doar o gamă limitată de dimensiuni atunci când au explorat acest fenomen în populația de copii și adolescenți (Dominguez-Lara) .

Rezultatele noastre arată că cea mai centrală dimensiune a burnout-ului academic este reprezentată de epuizarea emoțională. Aceste rezultate sunt în conformitate cu cadrul teoretic prezentat de Leiter (1989), care plasează epuizarea emoțională în centrul dezvoltării burnout-ului. Într-adevăr, în literatura din domeniul burnout-ului, epuizarea emoțională este în mod constant privită ca o componentă de bază (M. Lee și colab., 2020; Skaalvik & Skaalvik, 2017). În ceea ce privește strategiile de reglare a emoțiilor relevante în contextul burnout-ului academic, o strategie centrală este reprezentată de catastrofare, care este urmată de reevaluare. În contextul academic, cercetările anterioare au conceptualizat evaluările catastrofale ca un factor de risc motivațional, fiind asociate cu

niveluri mai ridicate de reactivitate emoțională și niveluri mai scăzute de reziliență motivațională, auto eficacitate și bunăstare psihologică (Pitzer & Skinner, 2017; Roohi și colab., 2019) .

În ceea ce privește ponderile muchiilor, muchiile care leagă nodurile de epuizare și cinism se prezintă a fi cele mai puternice, împreună cu nodurile de epuizare și inadecvare, nodurile de auto învinovățire și catastrofare, reevaluarea pozitivă și nodurilor de reorientare asupra planificării și nodurile de cinism și inadecvare. Relația dintre epuizarea emoțională și cinism este în concordanță cu rezultatele studiilor anterioare (Chacón-Cuberos și colab., 2019; Elsaied, 2022) și poate fi explicată din punctul de vedere teoretic al conservării resurselor (COR). Teoria COR implică faptul că markerul epuizării resurselor, în acest caz epuizarea emoțională, este un element semnificativ de stres și este esențial pentru prevenirea epuizării în continuare a resurselor (Simha și colab., 2014). Când individul se confruntă cu epuizarea emoțională, cinismul acționează ca un mecanism de apărare pentru a opri sau încetini epuizarea resurselor suplimentare (Abraham, 2000; AL-Abrow, 2018). În contextul CERS, cele mai puternice legături identificate sunt cele dintre auto-învinovare și catastrofare, precum și reevaluarea pozitivă și reorientarea asupra planificării. Cercetarea efectuată de Chen (2021) nu a reușit să identifice asocieri semnificative între auto învinovățire și catastrofare, dar a relevat o legătură foarte puternică între reevaluare și reorientarea asupra planificării. Analizele anterioare ale rețelei au identificat, de asemenea, legătura dintre reorientarea asupra planificării și reevaluarea pozitivă, dar nicio legătură între catastrofare și auto învinovățire (Luo și colab., 2022; Zhang, 2022).

După cum sugerează indicatorii de putere globală și diferența globală a greutatea marginilor, nu au existat diferențe semnificative statistic între cele două rețele. În ceea ce privește marginile individuale ale rețelei, rezultatele sugerează câteva diferențe semnificative, care totuși nu modifică conectivitatea generală a rețelei. Populația masculină prezintă o asociere parțială mai mare între ruminație și inadecvare, precum și între învinovățirea celorlalți și cinism. Marginea „cinism – refocalizare pozitivă” a fost negativă pentru populația feminină, în timp ce în cazul băieților nu a fost identificată nicio asociere.

În timp ce studiul anterior realizat de Vinter (2021) a arătat că ruminația reprezintă un factor la fel de important în dezvoltarea burnout-ului pentru ambele sexe, rezultatele actuale sugerează că aceasta poate fi mai strâns legată de dimensiunea de inadecvare la populațiile tinere de sex masculin. Studiul actual susține în continuare concluziile lui Vinter (2021), care a identificat, de asemenea, că reorientarea pozitivă a prezentat asocieri semnificative statistic pentru fete, dar nu și pentru băieți. În cazul diferențelor de gen identificate în relația dintre învinovățirea celorlalți și cinism, s-a demonstrat anterior că populațiile masculine folosesc învinovățirea celorlalți mai frecvent decât cele feminine (Zlomke & Hahn, 2010). Rusillo și Arias (2004) au descoperit că studenții de sex masculin prezintă mai multe modele de atribuire externă atunci când se confruntă cu eșec, sugerând că bărbații nu ar

admite eșecul caracteristicilor interne, ci mai degrabă îl atribuie unei cauze externe. Atribuirile externe și cinismul au fost relaționate anterior, deoarece atribuirile externe sunt asociate cu credința că persoana nu are control asupra evenimentelor curente sau viitoare (Bahadir & Levent, 2022).

Această cercetare are mai multe constrângeri. În primul rând, eșantionul a fost limitat la studenți din România, ceea ce ar putea face rezultatul nostru mai puțin generalizabil. Examinarea studenților din mai multe țări poate duce la o schimbare a proprietăților rețelei (cum ar fi conectivitatea rețelei și centralitatea nodurilor). Cercetările viitoare pot beneficia de utilizarea unei abordări de studiu multicentric cu o dimensiune mai mare a eșantionului. În al doilea rând, datele transversale au fost utilizate pentru a determina structura rețelei a CERS și dimensiunile burnout-ului academic. Ca urmare, nu poate fi dedusă nicio relație cauzală din rezultatele disponibile. Cercetătorii pot crea ipoteze și pot analiza relații cauzale potențiale între noduri în date transversale folosind metoda sofisticată cunoscută sub numele de graficul aciclic direcționat (DAG). Nu am folosit metoda DAG pentru a formula relații cauzale plauzibile, deoarece datele actuale nu au satisfăcut premisa DAG de a evalua toate variabilele confundate (Briganti și colab., 2022; Moffa și colab., 2017).

O altă limitare a studiului este reprezentată de indicii de consistență internă scăzuți calculați pentru subscalele CERQ. Acest studiu a folosit coeficientul alfa Cronbach, deoarece este cel mai frecvent raportat indicator statistic al fidelității. Deși mulți cercetători raportează acest coeficient pentru scalele cu doi itemi (Cuijpers și colab., 2009; Löwe și colab., 2005; Young și colab., 2009), pentru ca coeficientul să reflecte cu acuratețe o estimare a fidelității, trebuie îndeplinite ipoteze destul de restrictive. Cercetările arată că coeficientul alfa subestimează în mod constant fidelitatea reală (Revelle & Zinbarg, 2009; Sijtsma, 2009), adesea destul de considerabil, deoarece aceste circumstanțe sunt de obicei prea mult pentru a fi presupuse de la o scală compusă (Eisinga și colab., 2013). Nu în ultimul rând, analiza rețelei a fost folosită în studiul actual ca o strategie de jos în sus, bazată pe date, pentru analiza exploratorie. Prin urmare, sunt necesare cercetări suplimentare pentru a corobora constatările actuale.

Studiul 6: Asocieri bidirecționale între catastrofare și burnout-ul școlar: o investigație longitudinală utilizând un model cross-lagged cu intercept aleatoriu

Introducere

Relația dintre reglarea emoțiilor și burnout-ul școlar poate fi înțeleasă prin modelul lui Gross (1998), care subliniază modul în care strategiile ER ale indivizilor modelează răspunsurile emoționale la stres. În contextul academic, ER joacă un rol crucial în gestionarea presiunilor asociate școlii. Strategiile ER eficiente pot ajuta elevii să facă față stresului academic, reducându-și riscul de a se confrunta cu burnout (Jiang și colab., 2020; Nikdel și colab., 2019), în timp ce strategiile nepotrivite

ER le pot crește susceptibilitatea la epuizarea emoțională și dezangajarea în context școlar (Iuga și David, 2024).

Teoria conservării resurselor (COR; Hobfoll, 1989, 2004) este un cadru principal pentru înțelegerea dezvoltării burnout-ului, în special pentru că subliniază rolul managementului resurselor în bunăstarea indivizilor. Conform teoriei COR, indivizii sunt motivați să dobândească, să mențină și să protejeze resurse cheie, cum ar fi caracteristicile personale, condițiile și energia, care sunt cruciale pentru bunăstarea lor generală (Hobfoll, 2004). Stresul apare atunci când aceste resurse riscă să fie pierdute, sunt efectiv pierdute sau atunci când indivizii nu pot câștiga resurse după ce le-au investit. De-a lungul timpului, dacă indivizii investesc continuu resurse fără a experimenta o reprovizionare adecvată a resurselor, ei devin vulnerabili la burnout (Gorgievski & Hobfoll, 2008).

Conform unei meta-analize recente (Iuga & David, 2024), există o limitare semnificativă în ceea ce privește direcționalitatea relației dintre burnout-ul școlar și reglarea emoțională, din cauza lipsei cercetării longitudinale. În timp ce constatările indică faptul că nivelurile mai ridicate de burnout sunt asociate cu dificultăți în ER (cum ar fi folosirea negării, auto-învinovățirea și catastrofarea), se subliniază că studiile existente nu stabilesc dacă burnout-ul duce la o reglare emoțională diminuată sau dacă o reglare emoțională inadecvată contribuie la dezvoltarea burnout-ului. Mai mult, deși un corp semnificativ de literatură recunoaște importanța catastrofării ca factor de risc transdiagnostic pentru psihopatologie în populația adultă (Gellatly & Beck, 2016; Mason & Mullins-Sweatt, 2021; Potard & Landais, 2021), acest factor nu a fost investigat în contextul burnout-ului tinerilor. Această ambiguitate evidențiază o lipsă crucială în literatură, deoarece înțelegerea căilor cauzale ar avea implicații importante pentru intervenții. Fără claritate cu privire la direcționalitate, educatorii și factorii de decizie politică se pot lupta să conceapă strategii eficiente de combatere a burnout-ului școlar. Astfel, această incertitudine subliniază necesitatea unor cercetări longitudinale suplimentare care să poată elucidă aceste dinamici și să informeze abordări direcționate pentru a sprijini bunăstarea elevilor.

Obiectivul cercetării noastre este de a investiga relația dintre burnout-ul școlar și reglarea emoțională printr-un studiu longitudinal utilizând un model cross-lagged cu intercept aleatoriu (RI-CLPM). Această abordare ne permite să examinăm modul în care aceste două constructe se influențează reciproc în timp, abordând limitarea semnificativă identificată în meta-analiză de Iuga & David (2024), care a evidențiat ambiguitatea din jurul direcționalității relației lor.

Ipoteze

H1: Niveluri mai ridicate de burnout școlar vor duce la un nivel crescut de catastrofă în timp.

H2: Nivelurile mai ridicate de catastrofă vor prezice niveluri crescute de burnout școlar în timp.

Metode

Participanți și procedură

Eșantionul de studiu a fost format din 89 de participanți (65 de fete și 25 de băieți; 73% femei) cu vârsta cuprinsă între 13 și 18 ani, cu o vârstă medie de 16 ani. Acești participanți au fost recrutați dintr-o școală din România. Colectarea datelor a fost realizată în clasă prin aplicația MoodWheel și platforma RETHink Emotions. Participanții au completat chestionarele de auto-raportare necesare în cinci puncte distincte de măsurare, evaluările având loc la intervale regulate de o săptămână.

Instrumente

Pentru studiul actual, am folosit subscala de catastrofare a Chestionarului de Reglare Cognitivă a Emoțiilor (CERQ; Garnefski și colab., 2002) cu o consistență internă între .72 și .89 pentru diferitele momente de timp și Inventarul de Burnout Școlar (SBI; Salmela-Aro și colab., 2009). Pentru eșantionul actual, am folosit scorul total de burnout, cu un coeficient de consistență internă variind de la .86 la .92 în diferite momente.

Strategia de analiză a datelor

Analizele statistice au fost efectuate folosind SPSS 26.0 (IBM Corporation, Armonk, NY, SUA) și SPSS AMOS 22. Evaluarea indicatorilor de potrivire a modelului se bazează pe următorii indici propuși de Kline (2011): statistica chi-pătrat (χ^2), eroarea medie pătratică de aproximare (RMSEA), reziduul mediu pătratic standardizat (SRMR) și indicele comparativ de potrivire (CFI). Folosind RI-CLPM, am descompus efectele nivel intra-individual și efect inter-individual dintre asocierile dintre strategia de catastrofare și burnout-ul școlar. Analizele RI-CLPM sunt utilizate pentru a investiga efectele dinamice în datele longitudinale (Hamaker și colab., 2015). Spre deosebire de modelul tradițional cu decalaj încrucișat, RI-CLPM presupune că constructele psihologice se pot schimba în cadrul unui individ în timp, ținând cont și de diferențele stabile între persoane. Un RI-CLPM este astfel capabil să descompună efectele la nivelul intra-individual (căi auto-regresive, căi încrucișate) de efectele la nivel inter-individual (intercept aleator).

Rezultate

Scorurile de catastrofare arată corelații pozitive puternice între ele în toate punctele de măsurare (de exemplu, catastrofarea la momentul 1 cu catastrofarea la momentul 2, $r = .72$; catastrofarea la momentul 3 cu catastrofarea la momentul 4, $r = .65$; toate $p < .001$). Acest lucru indică un nivel ridicat de consecvență în utilizarea catastrofării ca strategie cognitivă ER în timp în rândul participanților. Scorurile totale ale burnout-ului școlar demonstrează, de asemenea, corelații pozitive foarte puternice în diferite momente (de exemplu, burnout-ul școlar la momentul 1 cu burnout-ul școlar la momentul 2, $r = .87$; burnout-ul școlar la momentul 3 cu burnout-ul școlar la momentul 4, r

= .72; toate $p < .001$). Catastrofarea arată corelații pozitive moderate cu scorurile de burnout școlar la mai multe puncte de măsurare. De exemplu, catastrofarea măsurată la al patrulea punct de timp are corelații moderate cu nivelurile de burnout școlar măsurate la primul punct de timp ($r = .39, p < .01$) și la al patrulea moment ($r = .60, p < .001$). În mod similar, catastrofarea măsurată la al cincilea punct de timp arată corelații moderate cu nivelurile de burnout școlar la al treilea moment ($r = .36, p < .01$) și la al patrulea moment ($r = .42, p < .01$). Unele corelații între catastrofarea în anumite momente și scorurile specifice ale burnout-ului școlar sunt slabe sau ne semnificative din punct de vedere statistic (adică, catastrofarea la momentul 1 și burnout-ul școlar la momentul 3), indicând o relație limitată sau lipsa unei relații între acele evaluări în acele momente specifice.

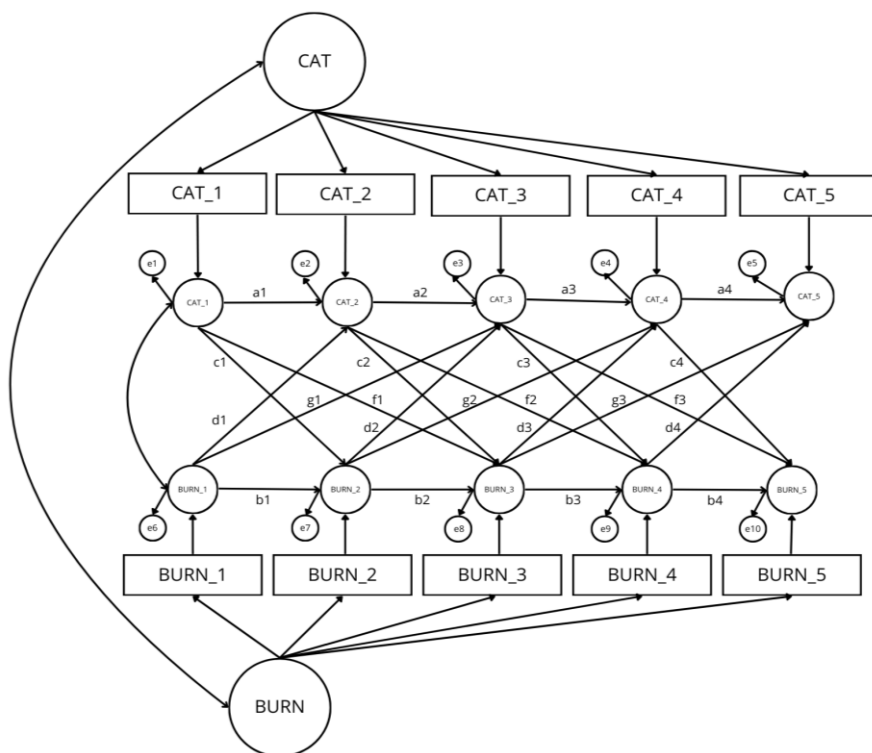
Rezultatele RI-CLPM

RI-CLPM a demonstrat o potrivire bună a datelor ($\chi^2 = 31,887$ df = 19, $p < .05$; CFI = .976; TLI = 0.931; RMSEA = .088, 90% CI [.026, .139]). Figura 1 prezintă o reprezentare grafică a căilor pentru întregul eșantion, în timp ce Tabelul 3 include o prezentare detaliată a coeficienților.

La nivel intra-individual, efectele autoregresive au fost semnificative pentru catastrofare de la momentul unu la momentul doi și pentru burnout de la momentul unu la momentul doi, respectiv de la momentul doi la momentul trei. Totuși, nu au fost identificate efecte autoregresive semnificative pentru catastrofare de la momentul doi la momentul cinci sau pentru burnout de la momentul trei la momentul cinci. Asocierile concomitente între catastrofare și burnout școlar nu au fost semnificative în niciunul dintre valuri. Modificările intra-individuale în catastrofare și cele în burnout-ul școlar au prezentat o predicție bidirecțională între momentul unu și momentul doi, astfel încât catastrofarea la momentul 1 a prezis semnificativ și pozitiv burnout-ul școlar la momentul doi ($b = .555$, SE = .213, CR = 2.599, $p < .01$), iar burnout-ul la momentul 1 a prezis semnificativ și pozitiv catastrofarea la momentul doi ($b = .202$, SE = .051, CR = 3.975, $p < .001$). În plus, catastrofarea la momentul 1 a prezis semnificativ și pozitiv burnout-ul la momentul 3 ($b = .749$, SE = .229, CR = 3.975, $p < .001$), în timp ce burnout-ul la momentul 2 a prezis semnificativ și pozitiv catastrofarea la momentul 4 ($b = 0.158$, SE = 0.065, CR = 2.435, $p = .015$).

La nivel inter-individual, a existat o corelație moderată și semnificativă între intercepte aleatoare ale catastrofării și burnout-ului școlar, indicând faptul că, la nivel de grup, tinerii care au folosit mai mult catastrofarea ca strategie ER au avut niveluri mai ridicate de burnout școlar.

Figura 1 . *Reprezentare grafică a modelului RI-CLPM a eșantionului total.*



Notă. BURN = interceptul burnout-ului școlar, CAT = interceptul catastrofării. Variabilele de la CAT_1 la CAT_5 reprezintă catastrofarea măsurată la cinci momente succesive de timp, iar BURN_1 la BURN_5 reprezintă Burnout măsurat în aceleași momente de timp. Săgețile indică direcția efectelor: efecte auto-regresive (de exemplu, CAT_1 → CAT_2) și efecte încrucișate (de exemplu, CAT_1 → BURN_2). Modelul include, de asemenea, erori de măsurare (de exemplu, e1, e2) și etichetele căilor (de exemplu, β_1 , γ_1).

Discuție

Printr-un studiu longitudinal folosind un model model cross-lagged cu intercept aleatoriu, scopul nostru a fost să examinăm legătura dintre dificultățile ER și burnout-ul școlar, specific între strategia catastrofare, la un eșantion de elevi români. Efectele autoregresive semnificative observate atât pentru catastrofare, cât și pentru burnout de la timpul 1 la timpul 2 indică faptul că nivelurile de catastrofare și burnout ale unui individ la evaluarea inițială sunt predictorii substanțiali ai nivelurilor lor ulterioare la evaluarea următoare. Cu alte cuvinte, indivizii care prezintă dificultăți în ER, manifestate prin niveluri ridicate de catastrofare, sau burnout la timpul 1, au mai multe șanse să mențină aceste niveluri la timpul 2. Pentru burnout de la timpul 2 la timpul 3, același lucru este valabil.

Efectele auto-regresive, însă, încetează să fie semnificative după timpul 2 pentru catastrofare și după timpul 3 pentru burnout. Acest lucru indică faptul că, în etapele ulterioare ale studiului, gradele individuale de burnout și catastrofare nu mai indică cu exactitate nivelurile viitoare. Acest efect de reducere poate indica faptul că, după primele momente, variabilele externe sau modificările

în mediul participanților (cum ar fi mecanismele de coping, presiunea academică și sprijinul social) încep să afecteze modul în care se dezvoltă catastrofarea și burnout-ul. Aceste comportamente dezadaptative par să devină mai puțin stabile în timp, ceea ce poate fi o reflectare a adaptării sau schimbărilor în modul în care oamenii fac față stresului pe măsură ce progresează anul școlar sau perioada de studiu.

La nivelul intra-individual, catastrofarea la timpul 1 prezice în mod semnificativ burnout-ul la timpul 2, iar catastrofarea la timpul 1 prezice, de asemenea, burnout-ul la timpul 3. Aceste constatări sugerează că, la nivel individual, utilizarea inițială a catastrofării ca strategie ER are un impact direct și de durată asupra experiențelor lor viitoare de burnout. Extinderea acestei relații în timpul 3 indică faptul că efectele dăunătoare ale catastrofării nu sunt doar imediate, ci și se acumulează progresiv în timp. Acest lucru sugerează că studenții care sunt predispuși să folosească catastrofarea ca strategie ER pot simți burnout nu numai la scurt timp după ce s-au implicat în acest model, dar ar putea experimenta un impact susținut asupra bunăstării lor emoționale, care se agravează pe măsură ce trece timpul.

În mod similar, burnout-ul la momentul 1 prezice în mod semnificativ catastrofarea la momentul 2, indicând o relație reciprocă sau bidirecțională. Aceste descoperiri sugerează că persoanele care se confruntă cu niveluri ridicate de burnout la un moment inițial au mai multe șanse să adopte catastrofarea ca strategie ER mai târziu. Mai mult, burnout-ul la timpul 2 prezice în mod semnificativ catastrofarea la timpul 4, demonstrând potențialul burnout-ului de a exercita efecte pe termen lung asupra tiparelor ER ale indivizilor. Această relație reciprocă stabilește o dinamică ciclică în care burnout-ul crescut la un moment dat duce la o catastrofă crescută în viitor, care ulterior exacerbează burnout-ul.

Descoperirile noastre arată că cei cu niveluri ridicate de catastrofă în toate cele cinci evaluări au avut, de asemenea, mai multe șanse de a resimți burnout școlar. Rezultatele sunt în concordanță cu cercetările recente care subliniază legătura dintre credințele de catastrofă și burnout academic (Rahman și colab., 2024). Acest lucru se poate datora faptului că indivizii care se angajează frecvent în catastrofă sunt mai predispuși să perceapă provocările academice ca insurmontabile. Deși nu există cercetări anterioare pe un eșantion similar de copii și adolescenți, s-a dovedit că catastrofarea duce la stres crescut (DiLorenzo și colab., 2007) și epuizare emoțională (Bamonti și colab., 2019). De-a lungul timpului, acest tipar de gândire poate epuiza resursele emoționale, fiind asociat cu burnout-ul în contextul ocupațional (Potard & Landais, 2021).

Legătura dintre catastrofă și burnout este semnificativă, deoarece indică un factor de risc potențial modificabil pentru burnout-ul școlar. Dacă elevii pot fi învățați să înlocuiască catastrofarea cu strategii mai adaptative, ei pot fi mai bine pregătiți pentru a face față cerințelor vieții academice

fără a deveni copleșiți emoțional. Abordarea catastrofării nu numai că ajută la reducerea stresului imediat, dar ar putea, de asemenea, să protejeze elevii de riscurile pe termen lung prezentate de burnout-ul cronic, cum ar fi implicarea mai scăzută la școală, dezvoltarea identității afectate și satisfacția mai scăzută cu viața (Vansoeterstede și colab., 2023).

Puterea statistică și generalizarea rezultatelor sunt limitate de retragerea participanților, dimensiunea eșantionului scăzând de la 77 la momentul 1 la 54 la momentul 4. Studiile viitoare ar trebui să se ajusteze pentru retragere prin creșterea dimensiunii inițiale a eșantionului sau oferind stimulente mai puternice pentru continuarea participării. În plus, omogenitatea eșantionului, extras dintr-o singură instituție de învățământ, limitează generalizarea. Factori precum mediul cultural, mediul academic și statutul socioeconomic, care pot influența relația dintre catastrofă și burnout, nu au fost luați în considerare. Cercetările viitoare ar trebui să reproducă aceste rezultate în eșantioane mai diverse pentru a îmbunătăți validitatea externă.

În timp ce efectele semnificative încrucișate sugerează influențe reciproce, corelația nu implică cauzalitate. Modelul RI-CLPM abordează direcționalitatea, dar nu poate stabili cauzalitatea. Cercetările experimentale ar putea manipula catastrofarea pentru a observa efectul său direct asupra burnout-ului, oferind dovezi cauzale mai puternice. Studiul oferă perspective teoretice asupra relației reciproce dintre catastrofă și burnout-ul școlar. Cercetările anterioare au examinat adesea aceste constructe izolat sau au tratat relația lor ca fiind unidirecțională. Descoperirile noastre contribuie la literatura de specialitate demonstrând că burnout-ul ar putea duce la creșterea catastrofării și că catastrofarea exacerbează burnout-ul în timp. Aceasta susține ideea unui ciclu de auto-întărire între tiparele cognitive și stările emoționale.

Constatările au implicații practice pentru dezvoltarea intervențiilor în medii academice. Deoarece studiul arată că catastrofarea și burnout-ul se întăresc reciproc, intervențiile care vizează reducerea catastrofării pot ajuta la prevenirea apariției sau escaladării burnout-ului. În mod similar, abordarea directă a burnout-ului poate reduce dependența studenților de strategiile dezadaptative de ER. Consilierii școlari, educatorii și profesioniștii din domeniul sănătății mintale pot concepe programe țintite care se concentrează pe identificarea timpurie și tratamentul acestor tipare. Studiul subliniază importanța furnizării de sprijin emoțional pe termen lung pentru studenții care se confruntă cu buenour.

CAPITOLUL 4: CONCLUZII GENERALE ȘI IMPLICAȚII

Scopul general al acestei teze a fost de a examina mecanismele psihologice care contribuie la burnout-ul școlar în populația preuniversitară, cu accent pe atașamentul și reglarea emoțiilor ca potențiali factori de risc sau de protecție în mediul academic. Prin examinarea acestor factori,

cercetarea și-a propus să identifice predictorii cheie ai burnout-ului și să contribuie la o înțelegere mai cuprinzătoare a modului în care elevii abordează provocările educaționale.

Rezultatele acestei teze se aliniază și contribuie la discuția teoretică asupra legăturilor cauzale și interdependențelor dintre diferitele dimensiuni ale burnout-ului. Constatările analizei de rețea susțin ipoteza că epuizarea emoțională este dimensiunea principală a burnout-ului elevilor. Acest lucru este în concordanță cu afirmația lui Schaufeli și Taris (2005) conform căreia burnout-ul se bazează în primul rând pe epuizare și cinism/depersonalizare, realizări personale diminuate (sau inadecvarea în contextul academic) ajungând posibil pe locul al doilea. Concluziile studiului longitudinal oferă un sprijin empiric pentru teoria conservării resurselor (Hobfoll, 1989, 2004) în explicarea relației reciproce dintre burnout-ul școlar și catastrofare. În acest caz, elevii care se angajează frecvent în catastrofare ar putea avea mai multe șanse de a percepe factorii de stres academici ca fiind copleșitori, ceea ce duce la un stres crescut și epuizare emoțională (DiLorenzo și colab., 2007; Bamonti și colab., 2019). Acest lucru, la rândul său, le diminuează resursele emoționale și cognitive, crescând probabilitatea lor de a dezvolta burnout în timp. În plus, natura reciprocă a acestei relații sugerează că burnout-ul în sine favorizează catastrofarea, exacerbarea pierderilor secundare de resurse, cum ar fi epuizarea emoțională suplimentară și dimensiunile burnout-ului.

Rezultatele acestei teze au ramificații clinice și practice importante, în special în domeniile educației, îngrijirii sănătății mintale și formularea de politici menite să sporească reziliența academică a elevilor. Subliniind semnificația securității atașamentului și a reglării emoțiilor, această cercetare pune bazele tratamentelor bazate pe dovezi care ar putea promova sănătatea mintală a elevilor. Având în vedere influența protectoare a reevaluării ca strategie funcțională ER în relație cu burnout-ul și faptul că dificultățile de reglare emoțională, în special utilizarea catastrofării, au fost identificate ca un contributor semnificativ la burnout, intervențiile de terapie cognitiv-comportamentală pot fi capabile să ajute studenții în restructurarea tiparelor de gândire negative și în crearea unor metode adaptative de gestionare a stresului care să diminueze susceptibilitatea acestora la burnout. În plus, validarea instrumentelor de evaluare pentru burnout-ul academic și securitatea atașamentului oferă o metodă de încredere pentru detectarea timpurie a elevilor aflați în situații de risc. Aceste rezultate indică necesitatea inițiativelor de prevenire la nivel școlar care să pună accent pe soluțiile de management al stresului prin antrenament de reglare emoțională, strategii cognitiv-comportamentale și practici de mindfulness (vezi David și colab., 2021; Fenwick-Smith și colab., 2018; Kozina, 2020). Având în vedere rolul securității atașamentului în prevenirea burnout-ului, școlile ar putea, de asemenea, să implice părinții în ateliere psihoeducaționale care îi ajută să înțeleagă modul în care stilurile lor parentale și disponibilitatea emoțională afectează reziliența academică și emoțională a copiilor lor. Furnizarea de resurse și formare pentru îngrijitorii poate reduce decalajul dintre mediul

acasă și cel școlar, promovând o abordare mai holistică a bunăstării elevilor (Twum-Antwi și colab., 2020).

Una dintre inovațiile cheie este utilizarea unei meta-analize pentru a sintetiza descoperirile existente privind relația dintre strategiile de reglare a emoțiilor și burnout-ul elevilor. În timp ce cercetările anterioare au examinat aceste constructe separat, acest studiu agreghează și cuantifică în mod sistematic mărimile efectului, permițând o concluzie mai generalizată și mai robustă statistic. În plus, încorporează analize de moderare pentru a evalua modul în care caracteristicile eșantionului (de exemplu, vârsta, nivelul de educație, sexul) și calitatea studiului influențează efectele observate. O contribuție metodologică semnificativă este utilizarea unui model model cross-lagged cu intercept aleatoriu pentru a examina relația reciprocă dintre dificultățile în reglarea emoțiilor (utilizarea catastrofării) și burnout-ul în timp. Prin implementarea modelării longitudinale în mai multe momente, acest studiu demonstrează că catastrofarea prezice burnout-ul viitor, consolidând teoriile modelelor cognitive și de reglare dezadaptative care conduc la epuizare.

În timp ce această cercetare oferă perspective valoroase asupra relației dintre reglarea emoțiilor, atașament și burnout-ul școlar, trebuie recunoscute câteva limitări. Acestea includ constrângeri metodologice legate de compoziția eșantionului, dependența de instrumentele de auto-raportare, design-urile transversale și consistența măsurărilor. Abordarea acestor limitări în studiile viitoare va spori robustețea și aplicabilitatea constatărilor. În ciuda limitărilor care au fost prezentate pentru fiecare studiu, această cercetare oferă contribuții valoroase la înțelegerea rolului reglării emoțiilor și al atașamentului în burnout-ul școlar. Abordarea acestor provocări metodologice în studiile viitoare prin creșterea diversității eșantioanelor, utilizarea modelelor longitudinale și experimentale, rafinarea instrumentelor de măsurare și integrarea mai multor surse de date va îmbunătăți fidelitatea și aplicabilitatea constatărilor. Extinderea cercetării privind natura dinamică a ER și rafinarea instrumentelor validate va îmbunătăți în continuare atât înțelegerea teoretică, cât și intervențiile practice în mediile educaționale și clinice.

BIBLIOGRAFIE SLEECTIVĂ

Almutairi, H., Alsubaiei, A., Abduljawad, S., Alshatti, A., Fekih-Romdhane, F., Husni, M., & Jahrami, H. (2022). Prevalence of burnout in medical students: A systematic review and meta-analysis. *International Journal of Social Psychiatry*, 68(6), 1157–1170.<https://doi.org/10.1177/00207640221106691>

- Frajerma, A., Morvan, Y., Krebs, M.-O., Gorwood, P., & Chaumette, B. (2019). Burnout in medical students before residency: A systematic review and meta-analysis. *European Psychiatry*, 55, 36–42.<https://doi.org/10.1016/j.eurpsy.2018.08.006>
- Aloe, A. M., Amo, L. C., & Shanahan, M. E. (2014). Classroom Management Self-Efficacy and Burnout: A Multivariate Meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 26(1), 101–126.<https://doi.org/10.1007/s10648-013-9244-0>
- Leppanen, J., Brown, D., McLinden, H., Williams, S., & Tchanturia, K. (2022). The Role of Emotion Regulation in Eating Disorders: A Network Meta-Analysis Approach. *Frontiers in Psychiatry*, 13, 793094.<https://doi.org/10.3389/fpsy.2022.793094>
- Modrego-Alarcón, M., López-del-Hoyo, Y., García-Campayo, J., Pérez-Aranda, A., Navarro-Gil, M., Beltrán-Ruiz, M., Morillo, H., Delgado-Suarez, I., Oliván-Arévalo, R., & Montero-Marin, J. (2021). Efficacy of a mindfulness-based programme with and without virtual reality support to reduce stress in university students: A randomized controlled trial. *Behaviour Research and Therapy*, 142, 103866.<https://doi.org/10.1016/j.brat.2021.103866>
- Charbonnier, E., Trémolière, B., Baussard, L., Goncalves, A., Lespiau, F., Philippe, A. G., & Le Vigouroux, S. (2022). Effects of an online self-help intervention on university students' mental health during COVID-19: A non-randomized controlled pilot study. *Computers in Human Behavior Reports*, 5, 100175.<https://doi.org/10.1016/j.chbr.2022.100175>
- Chen, M., Li, R., & Feng, Y. (2021). The Effect of Attachment Style on Academic Burnout: The Mediating Role of Self-esteem and Self-efficacy: 2021 2nd International Conference on Mental Health and Humanities Education (ICMHHE 2021), Qingdao, China.
<https://doi.org/10.2991/assehr.k.210617.077>
- Chen, S. (2021). Academic Burnout and its association with cognitive emotion regulation strategies among adolescent girls and boys. *Aggression and Violent Behavior*, 101698.
<https://doi.org/10.1016/j.avb.2021.101698>
- Vinter, K., Aus, K., & Arro, G. (2021). Adolescent girls' and boys' academic burnout and its associations with cognitive emotion regulation strategies. *Educational Psychology*, 41(8), 1061–1077.<https://doi.org/10.1080/01443410.2020.1855631>

- Dominguez-Lara, S. A. (2018). Agotamiento emocional académico en estudiantes universitarios: ¿cuánto influyen las estrategias cognitivas de regulación emocional? *Educación Médica*, 19(2), 96–103. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2016.11.010>
- Salmela-Aro, K., & Tynkkynen, L. (2012). Gendered pathways in school burnout among adolescents. *Journal of Adolescence*, 35(4), 929–939. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2012.01.001>
- Salmela-Aro, K., & Upadyaya, K. (2014). School burnout and engagement in the context of demands–resources model. *British Journal of Educational Psychology*, 84(1), 137–151. <https://doi.org/10.1111/bjep.12018>
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Leskinen, E., & Nurmi, J.-E. (2009). School Burnout Inventory (SBI): Reliability and Validity. *European Journal of Psychological Assessment*, 25(1), 48–57. <https://doi.org/10.1027/1015-5759.25.1.48>
- Leiter, M. P. (1989). Conceptual Implications of Two Models of Burnout: A Response To Golembiewski. *Group & Organization Studies*, 14(1), 15–22. <https://doi.org/10.1177/105960118901400103>
- Brumariu, L. E. (2015). Parent–Child Attachment and Emotion Regulation. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2015(148), 31–45. <https://doi.org/10.1002/cad.20098>
- Brumariu, L. E., Kerns, K. A., & Seibert, A. (2012). Mother–child attachment, emotion regulation, and anxiety symptoms in middle childhood. *Personal Relationships*, 19(3), 569–585. <https://doi.org/10.1111/j.1475-6811.2011.01379.x>
- Brumariu, L., Madigan, S., Giuseppone, K., Movahed Abtahi, M., & Kerns, K. (2018). The Security Scale as a measure of attachment: Meta-analytic evidence of validity. *Attachment & Human Development*, 20, 1–26. <https://doi.org/10.1080/14616734.2018.1433217>
- Bumbacco, C., & Scharfe, E. (2023). Why Attachment Matters: First-Year Post-secondary Students' Experience of Burnout, Disengagement, and Drop-Out. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 24(4), 988–1001. <https://doi.org/10.1177/1521025120961012>