

UNIVERSITATEA DIN BUCUREȘTI

FACULTATEA DE PSIHOLOGIE ȘI ȘTIINȚELE EDUCAȚIEI

Departamentul de Psihologie și Psihoterapie Aplicată

Teză de licență

Absolvent:

Ștefan Cosmin - Petruț RIZEA

Coordonator științific:

Lect. Univ. Dr. Godeanu Sebastian

**București
2023**

**UNIVERSITATEA DIN BUCUREȘTI
FACULTATEA DE PSIHOLOGIE ȘI ȘTIINȚELE EDUCAȚIEI**

Departamentul de Psihologie și Psihoterapie Aplicată

Rolul Mediator al Emoțiilor în Relația dintre Ambiguitate de Rol și Burnout la

Profesori

Teză de licență

Absolvent:

Rizea Ștefan Cosmin – Petruț

Coordonator științific:

Lect. Univ. Dr. Godeanu Sebastian

București

2023

Declarație

Subsemnatul RIZEA P. ȘTEFAN COSMIN PETRUȚ, candidat la examenul de licență, sesiunea iunie - iulie 2023, la Universitatea din București, Facultatea de Psihologie și Științele Educației, programul de studii PSIHLOGIE, declar pe propria răspundere că lucrarea de față este rezultatul muncii mele, cercetărilor mele și informațiilor obținute din surse care au fost citate și indicate, conform normelor etice, în note și în bibliografie. Declar că nu am folosit în mod tacit sau ilegal munca altora și că nici o parte din teză nu încalcă drepturile de proprietate intelectuală ale altcuiva, persoană fizică sau juridică.

Declar că lucrarea nu a mai fost prezentată sub această formă unei alte instituții de învățământ superior în vederea obținerii unui grad sau titlu științific ori didactic.

Data

20.06.2023

Semnătură



Universitatea din Bucuresti
Facultatea de Psihologie si Stiințele Educatiei
Studii universitare de licență
Program de studii - Psihologie
Sesiunea – iunie, 2023

REFERAT DE EVALUARE
asupra lucrării de licență

Subsemnatul Godeanu Sebastian, coordonatorul științific al lucrării de licență elaborată de Rizea P. Ștefan Cosmin Petruț, cu titlul *Rolul mediator al emoțiilor în relația dintre ambiguitate de rol și burnout la profesori*, în urma evaluării acesteia am constatat că respectă standardele academice și poate fi susținută în fața comisiei de examinare.

Profesor coordonator:

Lect.Univ. Dr. Godeanu Sebastian

Data

20.06.2023



Cuprins

Rezumat – Limba română	6
Rezumat – Limba engleză	7
Introducere	8
Importanța temei studiate și relevanța ei în literatura de specialitate	8
Ambiguitatea de rol	10
Burnout-ul	14
Emoțiile	18
Ipoteze și obiective	21
Metodologie	22
Procedură	22
Participanți	22
Instrumente	22
Rezultate	25
Indicatorii statistici ai distribuției (statistică descriptivă)	25
Normalitatea distribuției (statistică descriptivă)	27
Corelații între variabile (statistică inferențială)	28
Analiza de mediere (statistică inferențială)	28
Modelul statistic	31
Discuții	32
Limitele cercetării și direcțiile viitoare	33
Concluzii	34
Referințe bibliografice	35
Anexa 1	43
Anexa 2	44
Anexa 3	45
Anexa 4	46

Rezumat

Lucrarea de față a investigat relația dintre ambiguitate de rol și burnout în contextul profesional al cadrelor didactice. Pe de altă parte, s-a examinat rolul mediator al emoțiilor în contextul relației anterior menționate.

Cercetarea a avut un design non-experimental, de tip corelațional.

Datele au fost colectate prin intermediul platformelor de socializare, online (Facebook, Whatsapp, Gmail, Instagram etc.).

Eșantionul utilizat a fost format din 120 de participanți, toți profesori. Dintre aceștia, 91 de respondenți sunt femei (76%) și 29 sunt bărbați (24%). Intervalul de vârstă este cuprins între 19 și 63 de ani ($M = 39.6$, $SD = 12.06$, $SE = 1.1$).

Pentru a măsura variabilele, au fost utilizate o serie de scale, toate organizate sub forma unui singur chestionar care a cuprins atât itemii, cât și condițiile de eligibilitate (vârsta minimă de 18 ani, ocuparea unei funcții didactice), consimțământul, condițiile de retragere și variabilele demografice.

Pentru ambiguitatea de rol a fost folosită scala *Role Conflict and ambiguity scales - Reality or artifacts* (House et al., 1983) tradusă în limba română în cadrul acestei cercetări (Anexa 3).

Burnout-ul a fost măsurat utilizând scala *BAT - Burnout Assessment Tool* (Schaufeli et al., 2019), scală tradusă în limba română de către Dragoș Iliescu, Coralia Sulea, Bogdan Oprea și postată pe www.researchcentral.ro iar pentru emoții, scala *TES - Teacher Emotions Scale* (Frenzel et al., 2016), scală tradusă în limba română în cadrul acestei lucrări.

Rezultatele obținute au fost utile în confirmarea tuturor ipotezelor. Principalul scop a fost să evidențiem dacă emoțiile mediază această relație, lucru demonstrat și explicat în acest studiu.

Lucrarea de față servește înțelegerii importanței sănătății psihice a profesorilor, a impactului pe care epuizarea, incertitudinea, neclaritatea față de sarcini îl pot avea asupra bunăstării și sănătății generale a acestora.

Cuvinte cheie: ambiguitate de rol, emoții, burnout

Abstract

The present paper investigates the relationship between role ambiguity and burnout in the professional context of teaching. Another objective of the study is to examine the mediating role of emotions in the context of the mentioned previous relationship.

This research has a non-experimental design, a correlational design based of mediation. Data was collected by the main online social media platforms (Facebook, Whatsapp, Gmail, Instagram, etc.).

The sample used consisted of 120 participants, all teachers. Of these, 91 answers are from women (76%) and 29 are from men (24%). The age range is 19 – 63 years ($M = 39.6$, $SD = 12.06$, $SE = 1.1$).

To measure the variables, a series of scales were used, all of which are organized in the form of a single questionnaire that includes, between elements, as well as eligibility conditions (minimum age of 18, holding a teaching position), consent, conditions etc.

For role ambiguity, the *Role Conflict and ambiguity scales - Reality or artifacts scale* (House et al., 1983) translated into Romanian was used in this research (Annex 3). Burnout was measured using the *BAT scale - Burnout Assessment Tool* (Schaufeli et al., 2019), scale translated into Romanian by Dragoş Iliescu, Coralia Sulea, Bogdan Oprea and posted on www.researchcentral.ro and for emotions was used *TES scales - Teacher Emotions Scale* (Frenzel et al., 2016), which was translated into Romanian in this study.

The results obtained were useful in confirming all hypotheses. The main aim was to highlight how emotions could mediate this relationship, which was demonstrated and explained in this study.

This paper serves to show the importance of teachers' mental health, the negative impact that burnout and uncertainty, lack of clarity about tasks can have on their well-being and general health.

Key words: role ambiguity, emotions, burnout

Introducere

Importanța temei studiate și relevanța ei în literatura de specialitate

Aducem în discuție des aspecte ce țin de cariere, profesii și meserii și despre importanța pe care o are fiecare în societate, în evoluția și dezvoltarea ei. Discutăm despre impactul profesiei în evoluția noastră și ne adresăm adesea întrebări despre relevanța, sensul și importanța activității pe care o desfășurăm.

Fiecare dintre noi avem această nevoie de a fi buni la ceva, de a dobândi cunoștințe utile și care să ne confere importanță și siguranță în domeniul de expertiză în care activăm. Motivația noastră este ghidată și de această dimensiune a autorealizării care conține și componenta profesională, pe lângă alte componente precum sfera socială, emoțională, relațiile cu ceilalți și altele de acest fel.

Profesiile sunt variate de la un domeniu la celălalt iar piața muncii avansează de la un an la altul în mod surprinzător. Apar noi atribuții și responsabilități în cadrul unor meserii care se actualizează constant cu noile cerințe organizaționale. Apar noi locuri de muncă care își exercită debutul datorită unor factori stimulativi care țin sau nu de mediul organizațional, de evoluția societății la nivel de necesități sau trebuințe sau de expansiunea continuă a tehnologiei.

Dacă resursa umană ar putea fi înlocuită cu ușurință în profesii și meserii pe care le cunoaștem (casier, lucrător comercial, bibliotecar, operator etc.), există o profesie care presupune întotdeauna interacțiune umană și care va fi dificil de înlocuit, aceea de profesor.

Profesorul desfășoară o multitudine de activități conectate între ele și are în repertoriul său profesional o serie largă responsabilități. Profesorul este cel care formează, îndrumă, ajută, oferă direcție elevilor săi și este răspunzător de calitatea informațiilor transmise precum și de actul de predare în sine care vine la pachet cu multe alte sarcini corelate.

Profesorul are un rol cheie la nivelul unei instituții de învățământ dar și la nivelul clasei. El realizează planificări, proiectează planuri de lecție, găsește soluții și metode variate prin care să capteze atenția elevilor lui.

Profesorii trebuie să posede un corp de cunoștințe esențiale și să fie capabili să aplice aceste cunoștințe într-o varietate de situații din cadrul lor profesional (Shulman, 1987). Sunt studii care încă validează ipoteza conform căreia profesorii au nevoie de o pregătire serioasă și de informații și cunoștințe multe care să-i ajute să facă față cerințelor și necesităților cognitive ale elevilor. Spre exemplu, Horebeek și Wubbels (1992) considerau că un cadru didactic are nevoie de o bază solidă de cunoștințe.

Profesorii diferă prin modalitatea de exprimare și prin stilul în care fiecare cadru didactic reușește să-și expună aceste cunoștințe și să le transmită mai departe. În acest sens, autorii Day (2002), Fives și Buehl (2008) au susținut că informațiile deținute de profesori sunt inseparabile de ale lor credințe, valori și atitudini personale.

Cu toate acestea, conceptul de profesor ca sursă unică de cunoaștere și informație este aparent depășită, așa cum susțin autorii Pantić și Wubbels (2008). Formarea profesională se realizează constant și profesorul începe a fi privit dintr-o perspectivă mai umană, în care se poate strecura și eroarea. În ciuda acestui fapt, din ce în ce mai mult, munca profesorilor de pretutindeni este observată critic de către public (Libman & Zuzovsky, 2006).

Importanța studierii unor astfel de subiecte este dată de faptul că profesorii, pe lângă cele multe responsabilități care intră în sfera lor profesională, trebuie să aibă în vedere și viața personală, relațiile cu ceilalți, familia iar uneori, timpul este insuficient iar resursele organizatorice limitate. Aici intervine în discuție sănătatea psihică a cadrelor didactice. Ne interesează cum poate fi îmbunătățită și care sunt factorii care contribuie la degradarea ei.

Într-un sondaj realizat de către James Anthony pentru revista *Not Waiting for Superman*, s-a remarcat existența un procent ridicat de profesori care se confruntă cu epuizarea la locul

de muncă și care întâmpină dificultăți în gestionarea raportului work-life (muncă-viață personală). În derularea acestui sondaj, autorul a avut drept scop să evidențieze șapte concluzii despre situația profesorilor din întreaga lume, fiind chestionați 12728 de cadre didactice. Când au fost întrebați câte ore lucrează pe săptămână, în medie, profesorii au răspuns că orele de lucru sunt nesustenabile, 38% dintre respondenți afirmând că lucrează între 40 și 45 de ore, 46% că lucrează 50 de ore, 12% că lucrează 35 de ore iar un procent de doar 4% că lucrează tot timpul. Aici intervine o limită a sondajului întrucât percepția oamenilor asupra acestui lucru neîntrerupt poate fi subiectivă. Observăm cum un procent destul de mare (46%) lucrează mai mult de 40 de ore în medie într-o săptămână, ceea ce este destul de mult având în vedere și responsabilitățile extra care survin în activitățile profesorilor. Astfel, autorul sondajului concluzionează că profesorii care debutează în profesie pot fi acaparați de nivelul ridicat de responsabilitate și de angajament, de munca asiduă pe care trebuie să o exercite, aceștia putând fi copleșiți de volumul ridicat de ore de lucru pe care trebuie să îl bifeze până la formarea unei rutine. Se remarcă faptul că profesorii care se află la vârste mijlocii sau înaintate (40-50 ani) sunt mai puțin dispuși să facă sacrificii pentru a avea rezultate ridicate. Totodată, volumul de muncă și incertitudinea produsă de către supraordonat sunt principalele motive pentru care mulți profesori aleg să părăsească locul de muncă sau să se transfere la alte școli.

În cadrul aceluiași sondaj, 46% dintre profesori afirmau faptul că dorm mai puțin de șase ore pe noapte. Autorul nu a putut preciza cu exactitate dacă lipsa somnului se datorează locului de muncă dar majoritatea au raportat că sunt foarte stresați din pricina responsabilităților nenumărate pe care le au la școală. Un procent de 31 % dintre profesori arată că aceștia recuperează orele de somn din timpul săptămânii în weekend, neglijând viața personală și relațiile cu ceilalți.

Orele puține de somn au devenit deja o emblemă a productivității și muncii profesorului dar nu în adevăratul sens al cuvântului. Studiile medicale spun că speranța de viață scade în rândul celor care frecventează un somn mai scurt de 7 ore și că acesta poate fi corelat cu numeroase probleme de sănătate. Aceste procente ne arată că școala nu pare a fi prea interesată de bunăstarea profesorilor și aceștia ar trebui să fie mai atenți și să stabilească limite ale efortului depus.

Din punct de vedere social, sondajul arată că mai mult de jumătate din respondenți (57%) nu au timp suficient pentru a se ocupa de viața personală și de relațiile cu ceilalți. Aceștia au semnalat faptul că nu activitatea de predare în sine este cea care îi epuizează ci responsabilitățile de ordin administrativ (planificări, planuri de activitate, proiecte, dosare, fișe). Fiindcă școala nu acordă timp și resurse restabilirii echilibrului între viața profesională și viața personală a cadrelor didactice, aceasta poate veni des cu așteptări nerealiste sau cu sarcini ambigue care să producă incertitudine și teamă, neîncredere. În același timp, 58% dintre respondenți au afirmat că se simt foarte obosiți la școală și că numără zilele până la vacanța următoare.

Concentrarea este o problemă adusă în discuție de sondajul analizat. Se observă cum 18% dintre respondenți afirmă că se concentrează ușor și își pot menține atenția atât la muncă cât și acasă, 15% afirmă că se concentrează destul de greu la locul de muncă iar 68% dintre ei au raportat o scădere a capacității de concentrare în special în momentele încărcate de oboseală și epuizare. Cum capacitatea de a te concentra este un indicator timpuriu al apariției burnout-ului, ne punem un semn de întrebare. De asemenea, scăderea eficienței la muncă ar putea fi un al doilea semn relevant în apariția burnout-ului.

Observă cum sunt evidențiate principalele probleme care apar în acest univers profesional. Cum lipsa orelor de somn nu e eficientă și chiar dacă există mai mult timp pentru muncă, costurile sănătății sunt mai mari, cum ambiguitatea rolului poate să survină în momentul în care conducerea școlii are pretenții suprarealiste și uneori, care nu fac parte din fișa postului.

Observăm cum cadrul didactic îi este dificil să se mențină concentrat la locul de muncă și cum viața personală își restrânge perimetrul constant în detrimentul presiunii și solicitărilor exagerate ale profesiei și ale mediului de lucru din școli.

Privind din exterior și exceptând perspectiva pedagogică, activitatea profesorului este solicitantă fără a ne îndoii de acest lucru însă lipsa resurselor personale și particularitățile individuale ar putea potența efectul epuizării.

Acest studiu își propune să analizeze maniera în care relația dintre ambiguitatea de rol și burnout ar putea fi mediată de către emoții. Reamintind particularitățile individuale, emoțiile ar putea reprezenta un catalizator în această relație. Profesorii care profesază într-un mediu școlar solicitant, în care atribuțiile lor nu sunt clar delimitate și în care responsabilitățile depășesc aria atribuțiilor pe care le au, ar putea să dezvolte cu ușurință ambiguitate asupra rolului pe care îl îndeplinesc în această școală. M-aș aștepta ca prezența unui spectru pozitiv de emoții să aplaneze efectul ambiguității de rol asupra posibilității apariției burnout-ului iar un spectru de emoții negative să amplifice relația dintre cele două variabile.

În altă ordine de idei, conceptualizarea acestor variabile ar putea lămurii o parte din întrebările de cercetare pe care le putem adresa și ne-ar ajuta să înțelegem mai ușor corelațiile care pot apărea și natura lor.

Variabilele implicate în studiu sunt ambiguitatea de rol, burnout-ul și emoțiile (cu rol mediator).

Este importantă studierea unei teme precum cea de față întrucât sănătatea profesorilor poate afecta rezultatele didactice. În orice caz, descoperirile recente ale cercetărilor sugerează că sentimentele profesorilor contribuie semnificativ la eficacitatea și calitatea instruirii (Xu, 2013).

Ambiguitatea de rol

Ambiguitatea de rol este definită drept o situație în care oamenii sunt confuzi din cauza neclarității și descrierilor vagi ale responsabilităților atribuite la locul lor de muncă (Bowling, 2017). Astfel, atribuțiile desemnate postului sunt neclare individului și ambigue.

Ambiguitatea rolului apare atunci când un angajat are informații insuficiente și nu este convins de cum să-și îndeplinească îndatoririle atribuite (Amilin, 2017).

Hing și Nuske (2012) au sugerat că angajaților cărora li se furnizează mai puține informații legate de instrucția cu privire la modul de efectuare a muncii li se poate atribui mult mai ușor posibilitatea apariției ambiguității de rol. Așa cum relatează și Khattak în anul 2013, ambiguitatea de rol este una dintre principalele cauze ale stresului la locul de muncă, efectul nociv pe care angajații îl experimentează când au instrucțiuni neclare cu privire la modul de a-și realiza munca fiind evident. Cei care experimentează ambiguitatea de rol au tendința de a avea niveluri mult mai ridicate de stres fiindcă volumul de muncă, sarcinile și responsabilitățile sunt resimțite cu o presiune mult mai mare decât în mod normal (Kalkman, 2018).

Privind dintr-o perspectivă socială, ambiguitatea de rol poate duce la tensiuni și neînțelegeri între persoanele din organizație. Un exemplu este studiul lui Nyanga (2012) care arată că ambiguitatea de rol este asociată cu probleme interpersonale, cu o satisfacție a jobului mult mai scăzută, cu o scădere a imaginii și stimei de sine și cu o posibilitate crescută de a părăsi locul de muncă și de a face față mai greu situațiilor tensionate din mediul organizațional.

Ambiguitatea de rol este o problemă des întâlnită în rândul celor ce lucrează în mediile și instituțiile educaționale. Gormley și Kennerly (2010) susțin acest lucru, afirmând faptul că așteptările avute față de profesori sunt foarte mari iar aceste așteptări tind să contribuie foarte mult la percepția ambiguității rolului. De asemenea, Ghorpade (2011) a evidențiat în studiile

să fie faptul că ambiguitatea rolului este o cauză majoră de apariție a burnout-ului în rândul profesorilor. Cu zece ani mai târziu, Gilani și Rabbani (2020) au raportat că ambiguitatea rolului poate crește potențial intenția de schimbare a locului de muncă în rândul profesorilor din domeniul particular al universităților de sector.

Cercetările au arătat că ambiguitatea rolului este una dintre principalele probleme cu care se confruntă organizațiile (Bakker & Demerouti, 2017). Ambiguitatea rolului există atunci când poziția unui angajat este descrisă inadecvat din cauza absenței sau comunicării deficitare a informațiilor despre obiective și procedurile de urmat (Urien, 2017).

În general, studiile au arătat că ambiguitatea de rol este asociată negativ cu alte variabile precum starea de bine, satisfacția în muncă etc. În acest sens, Davis (2016) afirmă că ambiguitatea de rol are un efect negativ asupra angajaților și a comportamentului lor. Cu toate acestea, există și studii care susțin existența unor efecte de natură pozitivă privind această variabilă organizațională. Astfel, mai multe studii au arătat că atunci când ambiguitatea de rol este mare, angajații au o capacitate mai ridicată să dezvolte diferite interpretări și să adapteze rolurile postului la abilitățile proprii (Bellg, 2004).

În ceea ce privește teoria clasică a rolurilor, ambiguitatea rolurilor este definită drept o lipsă a informațiilor necesare disponibile pentru o anumită ocupație (Kahn, 1964). Mai exact, ambiguitatea rolului indică o lipsă de claritate în ceea ce privește rolul angajatului în organizație, responsabilitățile și/sau procedurile de realizare a ceea ce se așteaptă de la acesta (Lazarus, 1984).

Ambiguitatea rolului desemnează lipsa sau insuficiența informațiilor clare și oportune, solicitate de rezolvarea corectă a sarcinilor. Persoana care se confruntă cu ambiguitatea rolului nu cunoaște cu exactitate obiectivele și sarcinile ce îi revin, performanțele așteptate de organizație, precum și criteriile de control, evaluare și motivare (Eremia, 2013). Ambiguitatea de rol este și o cauză des întâlnită pentru stresul organizațional și elementele asociate lui. În acest sens, tot Eremia (2013) susține faptul că intensitatea stresului generat de ambiguitatea rolului este în strânsă legătură cu capacitatea de a tolera, în general, ambiguitatea, capacitate diferită de la un individ la altul. Cu cât ambiguitatea trăită este mai mare, cu atât cresc tensiunea nervoasă și anxietatea. Atât conflictul, cât și ambiguitatea rolului se manifestă în diferite forme în cadrul unei organizații și sunt percepute de către indivizi că având nivele de intensitate diferite.

Ambiguitatea de rol este asociată cu lipsa de claritate pentru angajați referitor la obligațiile, obiectivele, statutul și responsabilităților pe care le au față de munca lor.

Ambiguitatea rolului apare atunci când așteptările asociate cu un rol sunt vagi, imprecise sau neclare pentru un ocupant al rolului (Carter, 2016).

În acest sens, tot Carter (2016) afirmă că un lucrător poate să nu înțeleagă cum să îndeplinească o sarcină pentru un angajator, o soție poate să nu știe cum să echilibreze gospodăria în ceea ce privește setul de responsabilități, iar un tată poate să nu știe cum să schimbe scutețul copilului. Toate acestea definesc ambiguitatea, neclaritatea. În toate aceste situații, ambiguitatea poate fi o sursă mare de stres pentru cei ce o resimt.

Așa cum afirma Hoye (2011), ambiguitatea de rol are consecințe de ordin negativ nu doar la nivelul persoanei (activitatea proprie) ci poate influența și grupul social din care face parte prin efectele pe care le produce în relațiile din interiorul grupului respectiv.

Pe de altă parte, ambiguitatea de rol este un construct complex în literatura de specialitate și nu ar trebui confundat cu conflictul de rol. Ambiguitatea rolului, mai degrabă, reprezintă incertitudinea pe care o avem în situațiile în care nu înțelegem cum ar trebui să ne comportăm în conformitate cu așteptările rolului. Ambiguitatea rolului apare cel mai adesea la locul de muncă sau alte organizații formale, dar poate apărea în oricare situație în care o persoană este confuză privind asumarea unui rol și cum ar trebui să fie îndeplinit acesta prin prisma specificațiilor și responsabilitățile care îl caracterizează. Acest fapt este susținut și de către

Davis (2004) în studiul său despre ambiguitatea de rol, publicat în Jurnalul Gerontologiei Aplicare, studiu în care surprinde această variabilă nu doar în contexte de natură organizațională ci și de altă natură, cum ar fi cea familială.

Ambiguitatea rolului poate fi înțeleasă ca o structură duală, un proces stresant care apare atunci când atribuțiile rolului nu sunt clar înțelese iar rezultatele care apar ca urmare a unei asemenea incertitudini sunt nesatisfăcătoare (Shehan, 2016).

Există numeroase outcome-uri ale ambiguității rolului. Persoanele care întâmpină dificultăți în înțelegerea rolului pe care îl au într-un context profesional (și nu numai) pot dezvolta depresie și anxietate. Carter (2016) susține acest lucru și subliniază faptul că efectul acestor outcome-uri poate fi de durată dacă nivelul ambiguității de rol este unul ridicat. De asemenea, probabilitatea ca aceste probleme de sănătate mintală să apară crește odată ce ambiguitatea de rol este mai accentuată.

Studiile lui Morris (1979), ale lui Colihan (1994) și ale lui Doherty (2011) ne demonstrează cum ambiguitatea rolului apare în organizații ca urmare a lipsei de coordonare și comunicare dintre angajați și superiori sau cum ocupanții unui rol sunt constrânși în mod direct sau indirect să îndeplinească sarcini în afara descrierii fișei postului.

Astfel, raportându-ne la tema lucrării de față, putem observa cu ușurință că, de exemplu, atribuțiile formale ce se regăsesc în fișa postului pentru un profesor pot include aspecte precum instruirea elevilor, evaluarea abilităților acestora, și raportarea progresului lor. Acest lucru nu înseamnă că profesorul este scutit și de alte sarcini care nu corespund fișei postului, sarcini care pot fi privite drept așteptări informale care nu sunt direct sau clar definite în fișa postului lor – sarcini în care ocupantul rolului nu este instruit sau competent în direcția îndeplinirii lor. În acest sens, Carter (2016) susține că profesorul este expus ambiguității prin prisma lipsei de control a unor situații neclare, în care acesta nu cunoaște care este varianta corectă de acțiune, situații pe care, de multe ori, nici școala dar nici sistemul educațional nu le poate gestiona suficient de bine.

Astfel, prezentând exemplul autorului citat mai sus, un profesor ar putea resimți ambiguitate de rol în multe situații și contexte profesionale care nu fac parte neapărat din fișa postului său. Un profesor poate resimți ambiguitate în momentul în care este nevoit să ia o decizie și să contacteze serviciile de protecție ale copilului pentru un elev abuzat de familia sa ori poate resimți ambiguitate în organizarea unei serbări. Aceste contexte surprind sarcini care induc suspiciune, neclaritate, nesiguranță, teamă de acțiune și aversiune față de consecințele ce pot apărea un urma lor tocmai datorită impresiei că niciuna dintre alegeri nu va fi cea potrivită.

Este interesant cum această ambiguitate a rolului poate fi raportată la nivelul unui întreg grup organizațional și cum angajații pot dezvolta ambiguitate față de atribuțiile colegilor lor.

King (1998) susține că acest tip de ambiguitate a rolului poate cauza tensiuni între angajați ca urmare a incapacității de a clarifica responsabilități individuale separate iar în acest sens, furnizarea de feedback adecvat și utilizarea formală a procedurilor de orientare în ceea ce privește setul de atribuții ale jobului pot ajuta la reducerea ambiguității rolului prin crearea unei socializări mai structurate între membrii organizației.

Cooper (2015) este de părere că ambiguitatea rolului denotă incertitudine cu privire la așteptările, comportamentele și consecințele asociate cu un anumit rol pe care individul îl are. El susține că persoana are nevoie să cunoască așteptările celorlalți, a drepturilor, îndatoririlor și responsabilităților față de rolul său într-un anumit context, comportamentele care vor duce la împlinire a acestor așteptări dar și consecințele probabile ale acestor comportamente de rol. Astfel, ambiguitatea de rol apare atunci când aceste tipuri de informații sunt inexistente sau comunicate în mod inadecvat.

Cercetările lui Kahn (1964) indică faptul că ambiguitatea rolului este corelată pozitiv cu anxietatea și cu tendința de a pleca din organizație și corelată negativ cu mai mulți factori precum angajamentul organizațional, implicarea în organizație și satisfacția muncii.

Privind asupra cercetărilor relevante din trecut, ambiguitatea rolului a fost descrisă de Kahn, Wolfe, Quinn, Snoek și Rosenthal (1964) ca un set de atribuții unice sau multiple care se confruntă cu rolul titularului, care pot să nu fie clar articulate (comunicate) în ceea ce privește comportamentele (activitățile de rol sau sarcinile/prioritățile) sau nivelurile de performanță (criteriile după care va fi judecat rolul titular).

Naylor, Pritchard și Ilgen (1980) afirmă că ambiguitatea rolului există atunci când persoanele (incumbenții rolului) sunt nesigure cu privire la contingentele de evaluare a produsului și sunt conștiente de propria lor incertitudine cu privire la acestea.

Breaugh și Colihan (1994) au rafinat în continuare definiția ambiguității rolului. Ei definesc variabila ca fiind ambiguitatea postului și indică faptul că ambiguitatea posedă trei aspecte distincte: metode de lucru, programare și criterii de performanță.

Privind tot către literatura de specialitate de dinainte de anul 2000, în numeroase articole, ambiguitatea de rol apare alături de conflictul rolului. În ciuda acestui fapt, Keller (1975) a arătat că ambiguitatea de rol și conflictul de rol au cauze diferite.

Ambiguitatea de rol a fost studiată de mai mulți autori și din perspectiva unei abordări multidimensionale. Abordările multidimensionale ale studiului ambiguității rolului au început cu autori precum Bedeian și Armenakis (1981) și au continuat cu Sawyer (1992), Singh, Verbeke și Rhoads (1996). Conform rezultatelor și aprofundărilor studiilor efectuate de către ei, au fost identificate patru dimensiuni ale ambiguității de rol. Prima dimensiune definește ambiguitatea obiectivului, responsabilității. Prima dimensiune ar putea să răspundă la întrebarea ce ar trebui să fac? Care sunt responsabilitățile mele? Dimensiunea a doua se referă la ambiguitatea procesului. Dimensiunea a treia se referă la ambiguitatea priorităților, iar a patra se referă la ambiguitatea comportamentelor necesare îndeplinirii responsabilităților jobului.

Ambiguitatea de rol este asociată și cu percepția inechității în organizații și spații profesionale. De Cleric (2018) crede că există o corelație între aceste două variabile. Astfel, dacă apare ambiguitatea rolului, o persoană ar putea fi mult mai susceptibilă să remarce inechitățile din organizație.

Lipsa de claritate cu privire la cerințele postului a fost clasificată drept o caracteristică a multor locuri de muncă din sectorul public (Plimmer, 2017). În acest sens, activitatea profesională a profesorilor face parte din sectorul public iar afirmația autorului se aplică și cadrelor didactice. Interesant ar fi de studiat de ce este caracteristică sectoarelor publice.

În timp ce ambiguitatea rolului îi poate determina pe unii angajați, cum ar fi managerii superiori, să-și exercite discreția și să exploreze noi moduri de lucru (Davis, 2016), mulți angajați de nivel inferior nu vor avea controlul pentru a vedea acest lucru drept o provocare utilă. În schimb, ei îl vor vedea ca un obstacol de stres: conflictul interpersonal care apare adesea din granițele neclare ale rolurilor (Hill, 2015) este epuizant din punct de vedere emoțional (Davis, 2022) și crește sarcina cognitivă. Angajații pot răspunde lipsei de claritate prin retragere și distanțare cognitivă (LePine, 2005).

Așadar, McCleese (2006) este de acord că în situațiile în care indivizii experimentează ambiguitate, ei ar trebui să fie proactivi în căutarea de informații de la managerii și colegii de muncă pentru a clarifica obiectivele postului, responsabilitățile și așteptările în încercarea de a reduce acest factor de stres (mai ales dacă se simt de asemenea oarecum copleșiți în locurile de muncă actuale).

Burnout-ul

Burnout este un fenomen îngrijorător care a luat amploare, cel puțin în ultimul deceniu. Datorită industrializării dar și creșterii ritmului în muncă, cercetătorii au început să acorde o deosebită importanță acestui construct.

Termenul de burnout a fost conceptualizat încă din anii '90 și foarte mulți cercetători și-au îndreptat atenția asupra lui și asupra efectului pe care îl poate avea în deteriorarea sănătății psihice.

Burnout este un concept introdus în literatura de specialitate de către autorul Graham Greene în anul 1961 în lucrarea sa *A Burn-Out Case*, lucrare în care acesta analizează cazul unui arhitect deziluzionat care își părăsește locul de muncă (Rössler, 2012).

Când o persoană este afectată de epuizare, remarcăm apariția unui colaps fundamental legat de problemă, cu, pe de o parte, aspecte ale cerințelor și îndatoririlor și, pe de altă parte, a aspectelor legate de angajamentul, capacitatea personală și puterea individului (Arman, 2011). Tot Arman afirmă că oamenii epuizați se uită la trecutul lor și presupun că există o disonanță între ei și munca lor într-un model contradictoriu de a da vina fie pe locul de muncă sau pe ei înșiși sau pe ambele cazuri în același timp.

Burnout-ul este definit în principal prin cele trei componente ale sale: epuizarea, cinismul și ineficacitatea profesională. Epuizarea se referă la sentimentele de a fi supraîncărcat și epuizat din punct de vedere emoțional și fizic cât și din punct de vedere al resurselor (Maslach, 2016). În același timp, tot Maslach (2016) afirmă că lucrătorii se simt epuizați fără orice sursă de reprovizionare. Le lipsește suficientă energie să înfrunte o altă zi sau o altă persoană aflată în nevoie la job.

Definițiile împărtășesc noțiunea de burnout ca fiind o stare durabilă de epuizarea mentală, emoțională și fizică indusă de stresul cronic care duce la sentimente negative față de autoeficacitatea profesională (Hickmon-Rosa, & Reinke, 2017). Burnout-ul este o complicație multidimensională însoțită predominant de cinismul și indiferența față de locul de muncă, precum și sentimentele interpersonale de detașare în timpul muncii (Larivee, 2012).

Cercetările fundamentează problema epuizării profesorilor în diferite țări și contexte educaționale diverse (Marek et al., 2017).

Profesorii trebuie să moduleze constant interacțiunile lor sociale cu elevii, colegii, administratorii și părinții, sunt expuși continuu la „muncă emoțională” în cariera lor, așa cum afirmă Xu (2013) și acest lucru poate duce la o probabilitate tot mai mare de epuizare a lor.

Sursele epuizării profesorilor au fost teoretizate și studiate la trei niveluri diferite, și anume, organizațional, individual și tranzacțional (Durr et al., 2014).

Din punct de vedere organizațional, factorii care influențează epuizarea profesorilor includ climatul social de la clasă, conflictul de rol, salariul mic, clasa mare, comportament greșit al studenților, sprijin administrativ inadecvat, supraîncărcare în muncă, suprasolicitarea creată de documente, testarea excesivă și ambiguitatea de rol (Marek et al, 2017).

Există o serie de variabile demografice care sunt implicate în burnout-ul profesorilor. În acest sens, există anumite componente individuale care contribuie la epuizarea profesorilor, componente precum vârsta, experiența, nivelul de educație, limba, sexul sau statutul socioeconomic (Chang, 2009; Gold & Roth, 2013).

Modelul teoretic principal al burnout-ului a fost modelul propus de Maslach și Jackson (1981). Conform autorului, acest model include trei componente: componenta emoțională, componenta legată de epuizare și depersonalizarea. În acest caz, să privești epuizarea profesorilor la un nivel individual nu surprinde multidimensionalitatea acestei variabile (Durr et al., 2014; Herman et al., 2018).

Un model de burnout la profesorii ar trebui să privească și epuizarea la nivel social, având în vedere că sala de clasă este un spațiu social, iar predarea este tot un eveniment de natură socială, un eveniment încărcat de emoții (Xu, 2013).

Având în vedere efectele negative pe care le poate avea burnout-ul asupra profesorilor și asupra calității și eficacității educației, prevenirea și gestionarea epuizării cadrelor didactice sunt imperative (Mahmoodi-Shahreabaki, 2019).

Nivelurile ridicate de burnout au fost, în general asociate cu o calitate mai scăzută a vieții, cu o satisfacție mai scăzută în carieră și o intenție ridicată de a părăsi organizația (De Croon și colab., 2004; Kuerer și colab., 2007; Mor Barak, et al., 2001).

Fenomenul de burnout a fost raportat pentru prima dată de Freudenberg (1974) în studii clinice. De atunci, au fost efectuate multe studii pe stres ocupational printre lucrătorii din serviciile umane, cu accent pe atât identificarea diferitelor caracteristici ale epuizării (Kitaoka Higashiguchi et al., 2004), cât și examinarea antecedentelor și variabilelor consecvente (Leiter & Harvie, 1996).

Sentimentele frecvente de dezamăgire și oboseală, lipsa de creativitate, lipsa de angajament față de muncă, un sentiment de distanțare față de clienții și adoptarea unor atitudini inadecvate față de ceilalți sunt câteva dintre trăsăturile comune pe care cercetătorii le-au atribuit fenomenului de burnout (Cordes & Dougherty, 1993).

Burnout-ul se referă la o stare de epuizare emoțională copleșitoare, depersonalizare și sentimente de incapacitate în a îndeplini atribuțiile profesionale (Maslach & Jackson, 1986). În afară de a ști ce este burnout-ul, cercetătorii sunt interesați și în determinarea antecedentelor și consecințelor acestuia (Wang, 2018).

Cum am menționat și descris mai sus, burnout-ul are și o componentă socială, destul de importantă dacă privim spațiul profesional drept un spațiu care necesită interacțiune socială. Întărind această idee, Kim (2011) spunea că burnout-ul este o problemă serioasă, deoarece poate avea un efect negativ asupra calității și stabilității serviciilor sociale.

Burnout-ul este în general considerat un proces gradual care apare rar în conexiune cu un singur eveniment, dar în schimb se construiește de-a lungul timpului prin solicitări emoționale mari, prin frustrări și eșecuri la locul de muncă, situații dificile sau persoane dificile etc. (Jacobson et al., 2013).

În timp ce consecințele epuizării pot fi similare în diferite contexte sociale, antecedentele burnout-ului variază considerabil. De exemplu, a avea un student perturbator într-o clasă poate fi un antecedent puternic al burnout-ului în cazul unui profesor (Burke et al., 1996).

Burnout-ul este un sindrom de epuizare emoțională, realizare personală scăzută și depersonalizare. Spre deosebire de depresie, care are un impact generalizat asupra tuturor aspectelor vieții (Lawlor et al., 2021).

Burnout-ul este de obicei conceptualizat ca un sindrom legat de muncă și din perspectiva individului, ca un decalaj semnificativ între așteptări de performanță profesională legată de succes și o realitate observată, mult mai puțin satisfăcătoare (Friedman, 2000).

Burnout-ul este un sindrom legat de muncă care apare cel mai adesea la cei care lucrează față în față cu beneficiarii de servicii care au nevoie de asistență și este de obicei marcat de epuizare emoțională, retragere față de clienți și cinism față de clienți dar și un sentiment de neîmplinire (Farmer, 1991).

Burnout-ul este un proces care trece prin mai multe etape de la debut până la un punct culminant recunoscut. Modelele de progresie a epuizării descrise în literatură sunt în mare parte modele unidireționale de progresie, cuprinzând trei faze distincte: apariția stresului, apariția experiențelor induse de stres și, în sfârșit, apariția reacțiilor la experiențe induse de stres (Friedman, 2000).

Burnout-ul a fost identificat ca un risc psihologic, în special în domenii care implică lucrul cu clienții (Loonstra et al., 2009; Maslach & Leiter, 2016). Acesta a fost definit ca

„sindromul psihologic ce apare ca un răspuns prelungit la stresori interpersonalii cronici în contextul locului de muncă” (Maslach & Leiter, 2016). Burnout-ul se dezvoltă treptat atunci când munca devine neplăcută, neîmplinită și nerecompensabilă (Saloviita, 2021).

În mediul educațional, așa cum susține Kyriacou (2001), înțelegerea epuizării în rândul profesorilor, precum și a factorilor legați de acesta au trezit o atenție considerabilă în cercetare.

S-a demonstrat că burnout-ul profesorilor are implicații negative semnificative nu doar pentru bunăstarea lor în ceea ce privește sănătatea autoevaluată (Hakanen et al., 2006), sănătatea mintală (Schonfeld & Bianchi, 2016) și satisfacția în muncă (Klassen et al., 2010; Robinson et al., 2019; Skaalvik & Skaalvik, 2009; 2011), dar și pentru performanța elevilor (Herman, 2018; Klusmann et al., 2016), dar și la nivelul ajustării (Jennings & Greenberg, 2009; Oberle & Schonert-Reichl, 2016).

O sinteză a cercetării privind epuizarea profesorilor (Zee & Koomen, 2016) a raportat că nivelurile ridicate de epuizare au fost legate de o eficacitate mai scăzută a predării.

În ultimii ani, a existat un interes din ce în ce mai mare pentru bunăstarea locului de muncă (Bennett et al., 2017). În rândul lucrătorilor, dovezile sugerează că bunăstarea profesorilor este importantă, având în vedere consecințele sociale ale funcționării profesorilor (Herman et al., 2018; Madigan & Kim, 2021).

Datorită factorilor de stres legați de activitățile de predare, majoritatea studiilor anterioare au investigat stările negative ale profesorilor, cum ar fi stresul (Boyle și colab., 1995) sau epuizarea (Brunsting et al., 2014). Mai exact, dovezile sugerează că profesorii sunt expuși în mod deosebit la burnout (Photos & Horenstein, 2011; Ghanizadeh & Jahedizadeh, 2015).

Acest fenomen apare atunci când profesioniștii sunt expuși la stres cronic la locul de muncă, ceea ce duce la o spirală crescândă de pierderi (Hobfoll, 2010; Wells et al., 1997).

În altă ordine de idei, s-ar putea aduce în discuție și impactul pe care l-ar putea avea dinamica relațiilor din școală. Astfel, cercetătorii au investigat calitatea relațiilor cu supervizorii și colegii de muncă (Valtora, 2021). Consiglio, Borgogni, Vecchione și Maslach (2013) au afirmat că experiența inechității la locul de muncă alimentează un sentiment de cinism (factor a fenomenului burnout) și au găsit o asociere între cinism și munca în echipă. În același timp, Leiter și Maslach (2016) au arătat că profilurile „dezangajate” de epuizare (adică lucrătorii cu cinism ridicat) au fost mai mult caracterizate de suferință în ceea ce privește aria comunitară a vieții profesionale decât profilurile „supraextinse” (adică, lucrătorii cu epuizare mare).

Burnout este un fenomen îngrijorător și în creștere în mai multe domenii profesionale. Spre exemplu, Castillo (2020) afirma că în medicină, ratele epuizării clinicienilor au atins niveluri endemice, medicii de urgență raportând printre cele mai mari rate de epuizare.

Burnout-ul este un fenomen complex și multidimensional care rezultă din interacțiunea dintre mediul de lucru și caracteristicile individului și este o consecință a expunerii la stres cronic (Salvagioni, 2020). Unele studii prospective au demonstrat consecințele negative produse de către burnout în viața muncitorilor (Salvagioni, 2020).

Tot Salvagioni (2017) a evidențiat cum bolile cardiovasculare, durerile musculo-scheletice, simptomele depresive, utilizarea antidepressivelor și a medicamentele psihotrope, nemulțumirea la locul de muncă și absenteismul au fost efectele consecvente în manifestare ale burnout-ului în studii longitudinale.

Revenind la aria somatică a burnout-ului, nu putem să nu observăm consecințele pe care le are asupra corpului. Având în vedere problemele somatice provocate de către epuizare, se presupune faptul că accidentele ar putea fi privite ca o posibilă consecință a burnout-ului, consecință ce ar putea fi unică în domeniul literaturii de specialitate (Salvagioni, 2020).

Burnout-ul este considerat o consecință a stresului excesiv și prelungit și a incapacității de a recâștiga resursele pierdute și de a câștiga altele noi (Aumayr-Pintaret al., 2018).

Shirom (1989) l-a definit de timpuriu ca un construct multidimensional constând din epuizare emoțională, oboseală fizică și oboseală cognitivă, care împreună pot reprezenta componentele de bază ale epuizării. O altă definiție a epuizării include componentele oboseală emoțională/fizică, oboseală cognitivă, tensiune și apatie (Kushnir & Melamedet, 1992; Melamedet al., 1992b).

Burnout-ul a fost inițial un concept foarte alunecos - nu exista o definiție standard a acestuia, deși exista o mare varietate de opinii despre ce era și ce putea să fie făcut în privința asta (Maslach, 2001). În trecut, oamenii au folosit termenul pentru a desemna lucruri foarte diferite, deci nu a existat întotdeauna o bază pentru o comunicare constructivă despre problemă și soluții pentru aceasta (Maslach, 2001).

Revenind asupra celor trei dimensiuni ale burnout-ului, Maslach (2001) era de părere că epuizarea este calitatea centrală a burnout-ului și cea mai evidentă manifestare a acestui sindrom complex. Dintre cele trei aspecte ale burnout-ului, epuizarea este cea mai larg raportată și analizată cel mai amănunțit mod. Astfel, identificarea puternică a burnout-ului cu epuizarea i-a determinat pe unii să susțină că celelalte două aspecte ale sindromului sunt incidentale sau inutile (Shirom 1989).

În orice caz, faptul că epuizarea este o condiție necesară pentru semnalarea burnout-ului, nu înseamnă că este suficient. Dacă ar fi să se uite la epuizare în afara contextului și pur și simplu concentrându-ne pe componenta individuală de epuizare, una dintre ele ar putea pierde complet din vedere fenomenul (Maslach, 2001).

Deși epuizarea reflectă dimensiunea centrală a burnout-ului, ea nu reușește să surprindă aspectele critice ale relației pe care oamenii o au cu munca lor. Epuizarea este nu ceva care este pur și simplu experimentat – ci mai degrabă ceva care determină acțiuni la distanță din punct de vedere emoțional și cognitiv, probabil ca o modalitate de a face față supraîncărcării în muncă (Maslach, 2001).

Depersonalizarea este consecință serioasă, o încercare de a pune distanță între sine și destinatarii serviciilor, ignorând în mod activ calități care îi fac oameni unici și antrenați în acest sens (Maslach, 2001).

Așa cum spune Loff (2018), burnout-ul este ultima etapă a unui proces de epuizare profesională cronică.

Este interesant că pe lângă asocierea des întâlnită între stresul la locul de muncă și burnout (Doerr & Nater, 2017; Hsu et al., 2010; Schulz et al., 2009), există un număr tot mai mare de cercetări privind asocierea dintre burnout și agresiune (Leiter et al., 2014; Winstanley & Whittington, 2002).

Această asociere între agresiune și rezultate negative a fost, de asemenea, stabilită cu burnout-ul atât fizic, cât și cu alte forme de agresivitate asociate cu niveluri mai înalte de epuizare (Evers et al., 2001; Gascon et al., 2013) și depersonalizare (Leiter et al., 2014). Mai mult, s-a descoperit că agresivitatea este, de asemenea, asociată cu niveluri mai ridicate de epuizare emoțională (Hensel et al., 2012).

În ciuda unui corp considerabil de cunoștințe despre natura epuizării la locul de muncă cât și în ciuda cauzelor și consecințelor sale, burnout-ul continuă ca o criză majoră în secolul XXI (Leiter et al., 2014).

Persistența burnout-ului în timp și prevalența acestuia în întreaga lume susțin ideea că burnout-ul reflectă o provocare fundamentală a vieții profesionale (Maslach et al., 2001; Schaufeli et al., 2008).

Oamenii care resimt epuizarea profesională reacționează în moduri care se reflectă în energia lor, în implicare și în eficacitate (Leiter et al., 2014).

Burnout-ul poate fi privit drept o caracteristică individuală care poate determina modul în care indivizii reacționează la anumite comportamente în conducere. În acest sens, muncitorii care suferă de burnout au dezvoltat o atitudine negativă și nepăsătoare față de munca lor,

ceea ce face probabil ca aceștia să răspundă mai puțin la stilul de conducere al liderilor lor atunci când acest stil este axat pe crearea de atitudini pozitive față de muncă, cum ar fi leadershipul transformațional (Leiter et al., 2014).

Dacă privim burnout-ul din perspectiva unei stări, este considerat ca fiind o variabilă care fluctuează în rândul indivizilor pe o perioadă scurtă de timp. Cu alte cuvinte, deși cineva poate să nu fie epuizat emoțional și/sau cinic în ceea ce privește munca în general, el sau ea poate fi extrem de epuizat(ă) emoțional într-o anumită zi din cauza a ceea ce s-a întâmplat în acea zi (Leiter et al., 2014).

Burnout-ul ar putea fi văzut și ca un fenomen colectiv. Astfel, Leiter (2014) arată că în timp ce burnout-ul a fost, în mod tradițional, privit ca o experiență individuală, s-a acordat o atenție mai mare ideii ce susține că fenomenul ar putea fi o experiență împărtășită între membrii unui grup. În acest sens, putem remarca caracterul de contagiune.

Noțiunea de burnout colectiv a adoptat astfel două perspective. Prima este o abordare a evenimentelor partajate – în care un eveniment din exterior dă un răspuns similar pentru mai mulți indivizi (Totterdell, 2000; Westman, 2002). Pe de altă parte, Bakker (2003) și Demerouti (2000) spun că cererile similare sau resursele similare dintr-un mediu de lucru ar putea duce la niveluri similare de burnout printre cei care lucrează în mediul respectiv.

Noțiunea de burnout colectiv va continua să fie o temă importantă pentru cercetări viitoare în mediul organizațional. În timp ce există acum o serie de studii pentru examinarea constructului de epuizare colectivă, este nevoie de mult mai multă muncă pentru a separa efectele burnout-ului individual de efectele celui colectiv și de mecanismele prin care se creează epuizarea colectivă (Leiter, 2014).

Așadar, burnout-ul continuă să reprezinte interesul noilor cercetări din sfera sănătății psihice și emoționale iar acest lucru nu poate decât să bucure dacă privim modalitatea în care efectele lui sunt din ce în ce mai răspândite și constant soldate cu cât mai multe consecințe negative pe plan personal și profesional.

Emoțiile

Emoțiile fac parte din construcția noastră. Omul, în esență, nu poate trăi fără existența emoțiilor. Acestea sunt vitale și ne ghidează reacțiile, gândurile, comportamentul, gândirea. În plus, emoțiile au un rol important în supraviețuire, dacă ne gândim la om în decursul evoluției sale. Acestea au rol important în conservarea instinctului de supraviețuire.

La origini, Lopatiuc (2014) afirmă în lucrarea sa despre emoții și comunicare faptul că termenul de emoție provine din latinescul *emovere* care semnifică *a mișca* într-o direcție sau alta dinamica situației prin intermediul cauzei sau factorului care determină schimbarea.

Emoțiile joacă un rol central în viața noastră socială (Ong, 2018).

Alanen (2003) surprinde emoția din perspectiva a trei dimensiuni. El afirmă că emoția poate fi abordată prin intermediul cognitivului, emotivului și a moral-fenomenologicului.

O emoție este o reacție pe care o ai la un eveniment. Se întâmplă ceva iar mintea ta îl procesează în timp ce corpul tău răspunde. Apoi te porți în raport cu acel răspuns la interpretarea minții tale și la răspunsul corpului tău. Emoțiile sunt fiziologice, cognitive, experiențe comportamentale (Aguilar, 2018). Emoțiile sunt adesea privite ca fiind „pozitive” sau „negative” (Aguilar, 2018). Dar emoțiile nu sunt bune sau rele; mai degrabă, modul în care răspundem la emoțiile noastre poate fi pozitiv sau problematic. Ne place sau nu, trăim aproape constant aceste emoții. Cel mai adesea, acestea sunt emoții de intensitate scăzută de care este posibil să nu fim conștienți (Aguilar, 2018).

Emoțiile sunt o reacție la ceva ce se întâmplă și joacă un rol important în transmiterea informațiilor către corpurile noastre și în direcționarea acțiunilor noastre. E de preferat să utilizăm termenii „confortabile” și „incomode” sau „dureroase” atunci când ne referim la

emoții. Furia, spre exemplu, este inconfortabilă și, atunci când nu răspundem bine, poate avea un impact negativ asupra noastră și asupra celorlalți (Aguilar, 2018). Tot Aguilar (2018) spune că în ultimul secol, domeniul psihologiei a determinat o schimbare culturală către explorarea și acceptarea emoțiilor, schimbând curentul asupra atitudinilor culturale despre emoțiile ca lucruri care trebuie suprimate și negate.

Este interesant de privit și dacă emoțiile sunt resimțite în forma lor reală sau dacă ele ajung la noi într-o manieră deformată, neautentică datorită unor factori diverși. Herjeu (2000) relatează faptul că elemente precum empatia sau iubirea nu pot dezvolta emoții cu adevărat reale în absența contactului direct. Remarcăm cum interacțiunea fizică, nemijlocită facilitează manifestarea reală, autentică a emoțiilor.

Conceptul de „emoție” prezintă o problemă deosebit de spinoasă (Scherer, 2005).

Emoțiile sunt stări psihologice complexe care apar ca răspuns la stimuli interni sau externi și implică schimbări fiziologice, experiențe subiective și comportamente expresive (Clare, 2008).

Emoțiile sunt sentimente intense care apar ca răspuns la evenimente sau situații semnificative și implică o combinație de excitare fiziologică, evaluare cognitivă și experiență subiectivă (Plutchik, 2013).

Davidson (2003) spunea că emoțiile sunt răspunsuri adaptative care îi ajută pe indivizi să evalueze și să răspundă solicitărilor mediului, modelând comportamentul și influențând procesele de luare a deciziilor.

În sens mai larg, De Brigard (2019) spunea că emoțiile sunt stări afective care implică o serie de experiențe subiective, cum ar fi fericirea, tristețea, furia, frica și surpriza, care sunt adesea însoțite de schimbări fiziologice și comportamente expresive. Emoțiile sunt răspunsuri întruchipate care integrează senzații fiziologice, evaluări cognitive și sentimente subiective, servind ca mijloc de comunicare adaptativă și influențând interacțiunile sociale (Lewis, 2010). Ele sunt răspunsuri evaluative care apar din interpretarea evenimentelor, influențând atenția, memoria și procesele de luare a deciziilor (Ekman, 1994).

Din perspectiva lui Chaudhuri (2006), emoțiile sunt experiențe cu mai multe fațete care implică componente cognitive, fiziologice și comportamentale, jucând un rol crucial în motivarea și ghidarea comportamentului uman.

Emoțiile sunt procese dinamice care implică interacțiunea dintre gânduri, sentimente și senzații corporale, modelând experiențele individuale și influențând interacțiunile sociale (Verhaeghen, 2014).

Coan (2007) privește emoțiile ca fiind stări psihologice caracterizate prin valență, excitare și semnificație motivațională, care influențează percepția, atenția și procesele de memorie.

Strongman (2003) are o viziune mai adaptativă asupra emoțiilor. El le definește drept experiențe subiective care apar ca răspuns la evenimente sau situații specifice, care implică evaluări cognitive, schimbări fiziologice și comportamente expresive și care servesc funcției adaptative în viața indivizilor.

Din perspectiva neuropsihologică, mulți autori au explicat mecanismul prin care iau naștere emoțiile. Spre exemplu, se cunoaște faptul că amygdala este o structură cerebrală crucială în procesarea emoțiilor. Studiile au demonstrat că această regiune este responsabilă pentru evaluarea semnificației emoționale a stimulilor și generarea răspunsurilor emoționale adecvate. Astfel, Nader (2000) demonstrează în studiul său faptul că amygdala are un rol important în răspunsul individului la frică.

De asemenea, cortexul prefrontal, în special cortexul prefrontal dorso-lateral și cortexul cingulat anterior, joacă un rol important în reglarea emoțiilor. Aceste regiuni sunt implicate în evaluarea și controlul răspunsurilor emoționale. Ochsner (2005) demonstrează cum cortexul prefrontal se implică în reglarea emoțiilor negative.

Hipotalamusul este implicat în controlul fiziologic al emoțiilor, inclusiv al răspunsurilor la stres și al activării sistemului nervos autonom. Acesta reglează eliberarea de hormoni de stres, cum ar fi cortizolul și coordonează răspunsurile neuroendocrine în situații emoționalmente intense. O lucrare de referință în acest context este studiul lui Herman (2005) privind rolul hipotalamusului în răspunsurile de stres.

Din perspectivă psihiatrică, emoțiile sunt strâns legate de substanțele secretate la nivelul creierului. Sistemul dopaminergic, în special circuitul mesolimbic, este esențial în procesul de recompensă și plăcere emoțională. Dopamina, un neurotransmițător-cheie în acest circuit, este implicată în învățarea asociativă și atribuirea valorii emoționale stimulilor. Schultz (2002) a realizat cercetări importante privind rolul sistemului dopaminergic în recompensa și emoțiile pozitive.

Profesorii experimentează diverse emoții, la fel ca toți ceilalți oameni. Emoțiile profesorului pot fi transmise către elevi prin mimică, expresie facială, tonul vocii, limbajul nonverbal și interacțiunile sociale. Acestea poate influența atmosfera generală a clasei și starea emoțională a elevilor, de asemenea. Studiul lui Frenzel et al. (2009) arată cum transmiterea emoțiilor pozitive între profesor și elevi determină un impact asupra stării de bine în clasă.

Pe același palier al discuției, emoțiile profesorului pot influența motivația și angajamentul elevilor față de procesul învățării. Profesorii entuziasmați, pasionați și cu o atitudine pozitivă pot stimula interesul și implicarea elevilor în actul învățării. Un studiu relevant în acest sens este cel realizat de Hagenauer (2015), care investighează asocierea emoțiilor profesorului cu angajamentul elevilor și relația interpersonală profesor-elev.

Emoțiile profesorului pot influența și modalitatea în care elevii își reglează și își gestionează propriile emoții. Profesorii care manifestă empatie și sprijin în fața emoțiilor negative ale elevilor pot contribui la cristalizarea competențelor de reglare emoțională și abilităților socio-emoționale ale acestora. Lucrarea lui Sutton (2003) analizează emoțiile profesorului în relație cu reglarea emoțională a elevilor.

Așadar, profesorii sunt o categorie regăsită în multe dintre studiile citate în conceptualizarea variabilelor acestei lucrări. Așa cum studiul lui Maslach (1997) explorează relația dintre emoții și sindromul de epuizare profesională la profesori, tot așa regăsim și studii care aduc împreună variabile organizaționale precum ambiguitate de rol și burnout într-un context educațional.

Literatura este preocupată de existența unor corelații semnificative statistic între aceste variabile. Este important să înțelegem modalitatea în care ele funcționează și cum pot afecta sănătatea psihică și emoțională a cadrelor didactice.

Ipoteze specifice și obiective

Pe baza informațiilor anterior acumulate și a conținuturilor expuse și explicate, corelate cu topicul cercetării, s-au elaborat o serie de ipoteze specifice și de obiective în concordanță cu scopul acestui studiu.

(O₁) – Primul obiectiv al acestei cercetări a vizat examinarea relației dintre ambiguitatea de rol și burnout la profesori, identificarea unei corelații care să explice varianța comună dintre cele două variabile fiind primordială.

(O₂) – Al doilea obiectiv stabilit a fost acela de a investiga efectul mediator al variabilei emoții în contextul posibilei relații existente între ambiguitatea de rol și burnout.

(H₁) – În primă instanță, s-a plecat de la asumția că ambiguitatea de rol ar putea să fie asociată pozitiv cu intensitatea burnout-ului. Astfel, cu cât ambiguitatea de rol este mai pronunțată și mai frecventă, cu atât apariția burnout-ului este mai posibilă, efortul depus asupra îndeplinirii responsabilităților didactice fiind cu mult mai mare în condițiile în care sarcinile nu sunt suficient de clare.

(H₂) – S-a așteptat ca emoțiile să prezică intensitatea crescută burnout-ului.

(H₃) – Pe de altă parte, s-a presupus că emoțiile profesorilor ar putea să medieze parțial relația dintre ambiguitatea de rol și burnout în rândul profesorilor.

Metodologie

Procedură

Studiul prezent se bazează pe un model de cercetare de tip non-experimental, bazat pe analiza de mediere (regresii liniare) și corelații.

Ambiguitatea de rol a fost considerată variabilă independentă (predictor), burnout-ul a fost considerat variabilă dependentă (criteriu) iar emoțiile – variabilă mediatoare presupusă.

Datorită incapacității de a controla sau manipula variabila independentă, design-ul cercetării a fost unul cross-secțional.

Pentru a determina dimensiunea eșantionului necesar efectuării analizei de mediere, s-a utilizat softul G Power, versiunea 3.1 (Faul et al., 2009).

Analiza G Power s-a bazat pe regresia liniară multiplă cu un predictor ($n^2 = .15$, $\alpha = .05$, $1 - \beta = .80$). În acest sens, rezultatele analizei de putere ne-au arătat faptul că este nevoie de minimum 89 de participanți care să completeze scalele acestui studiu pentru a atinge un nivel de putere adecvat.

Datele au fost recoltate prin administrarea unui chestionar de tip self-report, publicat în mediul online, într-un singur moment de timp. Chestionarul a fost deschis între lunile septembrie (2022) și mai (2023).

Participanți

Eșantionul utilizat pentru această cercetare a fost format din 120 de participanți, toți profesori, din domeniul privat sau de stat, din mediul rural sau urban. Dintre aceștia, 91 de respondenți au fost femei (76%) și 29, bărbați (24%).

Din punct de vedere al vârstei, participanții s-au încadrat în intervalul 19 – 63 de ani ($M = 39.6$, $SD = 12.06$, $SE = 1.1$).

Participanții au fost informați în legătură cu studiul și condițiile de includere (respondentul să aibă un loc de muncă în învățământ, să ocupe o funcție didactică în mediul preuniversitar sau universitar și minim 18 ani împliniți), despre confidențialitatea datelor furnizate și despre posibilitatea retragerii în orice moment.

Participarea a fost voluntară și respondenții au fost asigurați de anonimitatea răspunsurilor, nefiind solicitate date personale.

Nu au fost utilizate stimulente sau recompense pentru a atrage respondenți.

Instrumente

Variabilele acestui studiu, respectiv ambiguitatea de rol, burnout-ul și emoțiile au fost măsurate folosind instrumentele listate și detaliate mai jos.

Ambiguitatea de rol

Itemii pentru *ambiguitatea de rol* au fost extrași din *RCA - Role Conflict and ambiguity scales - Reality or artifacts* (House et al., 1983) tradusă în limba română în cadrul acestei cercetări de către autor (Anexa 1).

Scala conține un număr de 11 itemi (ex. „Autoritatea mea este în concordanță cu responsabilitățile care mi-au fost atribuite.”; „Nu știu ce este așteptat de la mine.”; „Responsabilitățile mele sunt clar definite.”; „Am obiective și scopuri clar stabilite cu privire la jobul meu.”; „Cunosc modalitatea prin care îmi va fi evaluată performanța la job.”)

măsurăți pe scala Likert (1-7), unde 1 = dezacord total iar 7 = acord total. Scala conține 7 itemi inversați.

Privind coeficientul alfa (α) de consistență internă al lui Cronbach, acesta variază între .79 și .86, conform cercetărilor lui O'Driscoll (1994).

În cadrul acestui studiu, indicele de consistență internă alfa (α) al lui Cronbach obținut a fost egal cu .63, un indice potrivit ce a demonstrat că scala măsoară constructul pe care și-a propus să-l măsoare. De asemenea, toți itemii acestei scale pot fi regăsiți în secțiunea anexelor.

Tabelul 1 - Cronbach's Alpha (RCA)

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha bazat pe itemi standardizați	Număr de itemi (N)
.63	.71	11

Burnout-ul

Itemii pentru *burnout* aparțin scalei *BAT - Burnout Assessment Tool* (Schaufeli et al., 2019), scală tradusă în limba română de către Dragoș Iliescu, Coralia Sulea, Bogdan Oprea. Scala conține 33 de itemi, având un nivel de adaptare culturală de 1 (ex. „La muncă, mă simt epuizat(ă) psihic.”; „Când mă trezesc dimineața, îmi lipsește energia să încep o nouă zi de lucru.”; „La sfârșitul zilei de lucru, mă simt stors/stoarsă și epuizat(ă) psihic.”; „În timpul muncii devin iritabil(ă) când lucrurile nu merg așa cum îmi doresc.”; „Am palpitații sau dureri în piept.”). Itemii scalei sunt repartizați pe secțiuni precum epuizare, distanțare mentală, afectarea controlului cognitiv, afectarea controlului emoțional, distres psihic, simptome psihosomatice. Itemii sunt măsurăți pe scala Likert (1-5), unde 1 = niciodată iar 5 = întotdeauna.

Privind coeficientul alfa (α) de consistență internă al lui Cronbach obținut în această cercetare, a fost egal cu .90. Scala nu conține itemi inversați iar aceasta poate fi consultată în Anexa 2. Având în vedere coeficientul obținut (.90 > .70), putem afirma că testul de față poate fi utilizat cu încredere în cercetare și că măsoară variabila pe care și-a propus să o măsoare.

Tabelul 2 - Cronbach's Alpha (BAT)

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha bazat pe itemi standardizați	Număr de itemi (N)
.90	.93	33

Emoțiile

Scala pentru emoțiile profesorului se intitulează *TES -Teacher Emotions Scale* (Frenzel et al., 2016), scală tradusă în limba română în cadrul acestei lucrări de către autor. Scala conține 12 itemi (ex. „În general îmi place să predau.”; „În general mă distrez atât de mult când predau, încât îmi pregătesc și predau lecțiile cu plăcere.”; „Deseori am motive să fiu fericit(ă) când predau.”; „Deseori mă îngrijorez că predatul nu merge foarte bine.”; „Mă simt neliniștit(ă) când mă gândesc la predat.”) măsurăți pe scala Likert (1-4), unde 1 = dezacord puternic iar 4 = acord puternic. Scala conține itemi inversați.

La nivelul consistenței interne, coeficientul alfa (α) al lui Cronbach obținut a fost egal cu .77 în cercetările lui Frenzel (2016). În urma analizelor efectuate pentru acest studiu, s-a observat cum scala prezenta un coeficient alfa (α) scăzut, egal cu .48. Nu au fost regăsiți

itemi inversați iar scala completă poate fi consultată în Anexa 3. O cauză ar putea fi traducerea neconformă a scalei și lipsa unui studiu de validare a ei pe populația românească.

Tabelul 3 - Cronbach's Alpha (TES)

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha bazat pe itemi standardizați	Număr de itemi (N)
.47	.33	12

Având în vedere analizele, observăm că scala BAT și scala RCA prezintă consistență internă, putând fi utilizate cu încredere în cadrul acestei cercetări.

Privind inconsistența scalei TES, o posibilă cauză a fost explicată mai sus.

BAT = *Burnout Assessment Tool* (Schaufeli et al., 2019)

RCA = *Role Conflict and ambiguity scales - Reality or artifacts* (House et al., 1983)

TES = *Teacher Emotions Scale* (Frenzel et al., 2016)

Rezultate

Indicatorii statistici ai distribuției (statistică descriptivă)

Analizele statistice (statisticile descriptive, testele de normalitate, analiza de regresie și corelațiile) au fost realizate utilizând soft-ul statistic numit IBM SPSS Statistics, ediția originală IBM, accesând varianta premium pentru Windows 11, versiunea 29.0.1.0 (171).

În primul rând, utilizând procedura *Frequencies*, s-a analizat situația indicatorilor statistici pentru fiecare distribuție în parte.

Observăm în tabelul de mai jos indicatorii statistici pentru variabilele demografice („Gen” = genul participantului, „Vârst” = vârsta participantului, „Stud” = nivelul de studii al participantului, „Vech” = vechimea participantului la locul de muncă).

Tabelul 4 – Indicatori statistici pentru variabile demografice

	Gen	Vârstă	Studii	Vechime
N	120	120	120	120
Media	1,24	39,63	2,42	15,68
Mediana	1	40	2	15
Modul	1	46	2	2
Abaterea standard	.43	12	.92	11,44
Dispersia	.18	145,49	.85	130,97
Skewness	1,22	-.08	.11	.38
Er. Std. pt. Skewness	.22	.22	.22	.22
Kurtosis	-.51	-.90	-.79	-.89
Er. Std. pt. Kurtosis	.43	.43	.43	.43

Din punct de vedere al mediei distribuției, s-au obținut valorile următoare pentru gen (1,24), o medie de vârstă de 39,63, studii (2,42) și vechimea la catedră (15,68).

Valorile mediei au fost 1 pentru gen, 40 pentru vârstă, 2 pentru studii și 15 pentru vechime.

Valorile dispersiei distribuției au fost .18 pentru gen, 145 pentru vârstă, .85 pentru studii și 130 pentru vechime.

Valorile prin intermediul cărora variabilele s-au abatut de la distribuție sunt .43 pentru gen, 12 pentru vârstă, .92 pentru studii și 11 pentru vechime.

Privind indicele Skewness, acesta a fost egal cu 1,22 pentru gen, -.08 pentru vârstă, .11 pentru nivelul de studii și .38 pentru vechime. Eroarea standard pentru acest indice a fost de .22.

Privind indicele kurtosis, acesta a fost egal cu -.51 pentru gen, -.90 pentru vârstă, -.79 pentru studii și -.89 pentru vechime. Eroarea standard pentru indicele Kurtosis a fost .43. Astfel, toate variabilele demografice au dovedit că au distribuție normală, mai puțin genul, ceea ce a reprezentat un punct forte, existând motive prin care să se argumenteze necesitatea de a desfășura analize parametrice (cum sunt regresia/medierea).

Așa cum remarcăm în tabelul de mai jos, frecvența cu care genul masculin apare în distribuție în proporție de 24,2% (29 de respondenți de sex masculin) și în proporție de 75,8% pentru genul feminin (91 de femei participante la studiu).

Tabelul 5 – Frecvența fiecărui gen

	N	%
Feminin	91	75,8%
Masculin	29	24,2%

Vârsta eșantionului variază între valorile 19 și 67, având o medie de vârstă de 39.63 ani, cu o abatere standard de 12.

Privind frecvența unui anumit nivel de studii absolvite, aceasta poate fi observată în tabelul de mai jos. Astfel, studiile liceale se regăsesc în proporție de 16,7% (20 de participanți), studiile universitare de licență apar cu frecvența de 38,3% (46 de participanți), studiile universitare de masterat se regăsesc în proporție de 31,7% (38 de participanți) iar studiile universitare de doctorat apar cu o frecvență de 13,3% (16 participanți). După cum putem observa, cea mai mare frecvență o au studiile universitare de licență.

Tabelul 7 – Frecvența fiecărui tip de studii absolvite

Nivel de studii absolvite	N	%
Studii liceale	20	16,7%
Studii universitare de licență	46	38,3%
Studii universitare de masterat	38	31,7%
Studii universitare de doctorat	16	13,3%

Privind vechimea la catedră, ea variază între valorile 1 și 43 ani, având o medie de 15.68 ani, cu o abatere standard de 11.44.

În continuare, observăm în tabelul de mai jos indicatorii statistici pentru variabilele demografice („Em” = emoții, „Ambig” = ambiguitatea de rol, „Burnout” = Burnout).

Tabelul 9 - Indicatori statistici pentru variabile demografice

	Em	Ambig	Burnout
N	120	120	120
Media	27.92	54.31	75.56
Mediana	27	58	68
Modul	24	59	58
Abaterea standard	3.97	8.85	30.12
Dispersia	15.76	78.47	907.74
Skewness	.83	-1.36	.88
Er. Std. pt. Skewness	.22	.22	.22
Kurtosis	.54	1,79	-.13
Er. Std. pt. Kurtosis	.43	.43	.43

Din punct de vedere al mediei distribuției, avem valorile următoare pentru variabila emoții (27.92), pentru variabila ambiguitate de rol (54.31) și o medie de 75.56 pentru variabila burnout.

Valorile mediane sunt 27 pentru emoții, 58 pentru ambiguitatea de rol și 68 pentru burnout.

Valorile dispersiei distribuției sunt 15.76 pentru emoții, 78.47 pentru ambiguitatea de rol și 907.74 pentru burnout.

Valorile prin intermediul cărora variabilele se abat de la distribuție sunt 3.97 pentru emoții (abatere de la normalitate), 8.85 pentru ambiguitatea de rol și 30.12 pentru burnout.

Privind indicele Skewness, acesta este egal cu .83 pentru emoții, -1.36 pentru ambiguitatea de rol și .88 pentru burnout. Eroarea standard pentru acest indice este de .22.

Privind indicele kurtosis, acesta este egal cu .54 pentru emoții, 1.79 pentru ambiguitatea de rol (abatere de la normalitate) și -.13 pentru burnout. Eroarea standard pentru indicele Kurtosis este .43.

Normalitatea distribuției (statistică descriptivă)

În primul rând, toate cele trei variabile ale cercetării (emoțiile, ambiguitatea de rol și burnout-ul) au fost supuse testelor de normalitate pentru a verifica normalitatea distribuției.

Având în vedere faptul că eșantionul este format din 120 de respondenți, adică un număr de respondenți mai mare decât 50, s-au citit rezultatele testului *Kolmogorov-Smirnov (K-S)*.

În acest fel, s-au aplicat testele de normalitate prin intermediul SPSS pentru fiecare variabilă în parte, rezultând tabelele afișate mai jos.

Tabelul 10 – Skewness și Kurtosis (ambiguitatea de rol)

Ambig	Statistic	Er. Standard
Skewness	-1.36	.22
Kurtosis	1.79	.43

Având în vedere faptul că valorile indicilor skewness și kurtosis pentru *ambiguitatea de rol* sunt în afara intervalului format din -1 și 1, s-a ales transformarea lor în scoruri z. Această transformare s-a făcut prin împărțirea scorului skewness, respectiv kurtosis la valoarea erorii standard a indicatorului. În acest caz, $Z_{\text{Skewness}} = -1.360/0.221 = -6.153$. Pe de altă parte, $Z_{\text{Kurtosis}} = 1.794/0.438 = 4.09$. Observând că scorurile nu se încadrează nici în intervalul -3,29 și 3,29, putem afirma că distribuția suferă o abatere relativ medie de la normalitate. Totuși, nu trebuie să pierdem din vedere faptul că eșantionul este format din 120 de participanți și că distribuția ar putea fi considerată normală ca urmare a teoremei limitei centrale.

Tabelul 11 – Skewness și Kurtosis (burnout)

Burnout	Statistic	Er. Standard
Skewness	.88	.22
Kurtosis	-.13	.43

În cazul variabilei *burnout*, scorurile Skewness și Kurtosis se încadrează între -1 și 1. Ținând cont de acest criteriu, distribuția poate fi considerată normală.

Tabelul 12 – Skewness și Kurtosis (emoții)

Em	Statistic	Er. Standard
Skewness	.83	.22
Kurtosis	.54	.43

La nivelul variabilei *emoții*, scorurile Skewness (.83) și Kurtosis (.54) se încadrează între -1 și 1. Ținând cont de acest criteriu, distribuția poate fi considerată normală.

Corelații între variabile (statistică inferențială)

În continuare, conform Baron & Kenny (1986), pentru a putea testa un model de mediere, trebuie ca între ambiguitatea de rol (predictor) și burnout (criteriu) să existe o corelație semnificativă statistic.

Tabelul 12 – Corelații între variabile

		Em	Ambig	Burnout
Em	Corelația Pearson	-	-.38**	.72**
Ambig	Corelația Pearson	-.38**	-	-.57**
Burnout	Corelația Pearson	.72**	-.57**	-

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Cu o excepție, corelațiile dintre variabile au valori ridicate, semnificative statistic.

Conform așteptărilor, s-a observat cum între emoții și burnout există o corelație pozitivă semnificativă statistic ($r = .72$; $p < .00$). Acest lucru înseamnă că emoțiile sunt asociate cu niveluri ridicate ale burnout-ului. Acest lucru poate fi explicat prin natura emoțiilor experimentate, fiind probabil ca emoțiile de factură negativă să fie asociate cu creșteri ale epuizării iar emoțiile de factură pozitivă să reducă din intensitatea ei.

În același timp, între emoții și ambiguitatea de rol remarcăm prezența unei corelații negative semnificative ($r = -.38$; $p < .00$). Astfel, putem afirma că emoțiile sunt asociate cu niveluri scăzute ale ambiguității. Aici se discută, ca în restul cazurilor, dacă factorul *enjoyment* ar fi responsabil de acest lucru, integrând problema în sectorul naturii emoțiilor experimentate de profesor.

Contrar așteptărilor, între ambiguitate și burnout există o corelație negativă relativ puternică ($r = -.57$; $p < .00$). Este posibil să existe anumite limite și la nivelul scalelor și la nivelul itemilor care ar fi putut explica acest rezultat.

Analiza de mediere (statistică inferențială)

În continuare, s-a calculat efectul total, reprezentat de efectul ambiguității de rol asupra intensității burnout-ului, fără a ține cont de controlul variabilei emoții. S-a aplicat analiza de regresie liniară și am obținut tabelele de mai jos.

Tabelul 13 - Model sumarizat (c)

Model	R	R ²	R ² ajustat	Eroarea Standard a Estimării
1	.57 ^a	.33	.32	24.75

a. Predictor: (Constant), Ambig

Tabelul 14 – Anova (c)

Model		Suma R ²	df	M (R ²)	F	Sig.
1	Regresie	35732.21	1	35732.21	58.32	<.00 ^b
	Reziduale	72289.25	118	612.62		
	Total	108021.46	119			

a. Variabila Dependentă: Burnout

b. Predictor: (Constant), Ambig

Tabelul 15 – Coeficienți (c)

Model		Coeficienți Nestandardizați		Coeficienți Standardizați		Sig.
		B	Er. Standard	Beta	t	
1	(Constant)	181.81	14.09		12,90	<.00
	Ambig	-1.956	.25	-.57	-7.63	<.00

a. Variabila Dependentă: Burnout

Rezultatele obținute la nivelul tabelelor 13, 14 și 15 ne arată faptul că ambiguitatea de rol explică aproximativ 34% din varianța burnout-ului ($R^2 = .33$, $p < .001$). Acest lucru atrage că ambiguitatea de rol reprezintă un predictor semnificativ al burnout-ului ($\beta = -.57$, $p < .001$), fiind îndeplinită prima ipoteză (H1).

În continuare, s-a calculat calea a, reprezentată de efectul ambiguității de rol asupra emoțiilor. S-a aplicat analiza de regresie liniară și am obținut tabelele de mai jos.

Tabelul 16 - Model sumarizat (a)

Model	R	R ²	R ² ajustat	Eroarea Standard a Estimării
1	.38 ^a	.14	.13	3.68

a. Predictor: (Constant), Ambig

Tabelul 17 – Anova (a)

Model		Suma R ²	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regresie	274.20	1	274.20	20.19	<.00 ^b
	Reziduale	1602.12	118	13.57		
	Total	1876.32	119			

Tabelul 18 – Coeficienți (a)

Model		Coeficienți Nestandardizați		Coeficienți Standardizați		Sig.
		B	Er. Standard	Beta	t	
1	(Constant)	37.23	2.09		17.74	<.00
	Ambig	-.17	.03	-.38	-4.49	<.00

a. Variabila Dependentă: Em

Rezultatele obținute în tabelele 16, 17 și 18 indică faptul că ambiguitatea de rol explică aproximativ 15% din varianța emoțiilor ($R^2 = .14$, $p < .001$). Astfel, ambiguitatea de rol reprezintă un predictor relativ semnificativ al emoțiilor ($\beta = -.38$, $p < .001$). În continuare, s-a calculat calea b, reprezentată de efectul emoțiilor asupra burnout-ului. Asemenea procedurii anterioare, s-a aplicat analiza de regresie liniară și am obținut tabelele de mai jos.

Tabelul 19 – Model sumarizat (b)

Model	R	R ²	R ² ajustat	Eroarea Standard a Estimării
1	.72 ^a	.52	.51	20.96

a. Predictor: (Constant), Em

Tabelul 20 – Anova (b)

Model		Suma R ²	df	M (R ²)	F	Sig.
1	Regresie	56158.86	1	56158.86	127.77	<.00 ^b
	Total	108021.46	119			

a. Variabila Dependentă: Burnout

b. Predictorii: (Constant), Em

Tabelul 21 – Coeficienți (b)

Model		Coeficienți Nestandardizați		Coeficienți Standardizați		Sig.
		B	Er. Standard	Beta	t	
1	(Constant)	-77.20	13.65		-5.65	<.00
	Em	5.47	.48	.72	11.30	<.00

a. Variabila Dependentă: Burnout

Rezultatele obținute în tabelele 19, 20 și 21 indică faptul că emoțiile explică aproximativ 52% din varianța burnout-ului ($R^2 = .51, p < .001$). Acest lucru atrage atenția că emoțiile reprezintă un predictor semnificativ al burnout-ului ($\beta = .72, p < .001$). Din nou, limita este faptul că nu s-a demonstrat dacă emoțiile negative sau pozitive sunt responsabile. Posibil ca cele negative să crească probabilitatea apariției epuizării. În acest sens, se confirmă a doua ipoteză (H2).

În continuare, s-a calculat efectul direct (calea c'), reprezentată de efectul ambiguității de rol asupra burnout-ului atunci când variabila emoții este controlată statistic. Asemenea procedurii anterioare, s-a aplicat analiza de regresie liniară și am obținut tabelele de mai jos.

Tabelul 22 – Model sumarizat (c')

Model	R	R ²	R ²	Eroarea Standard a Estimării
1	.79 ^a	.62	.61	18.6

a. Predictorii: (Constant), Ambig, Em

Tabelul 23 – Anova (c')

Model		Suma R ²	df	M (R ²)	F	Sig.
1	Regresie	67507.27	2	33753.63	97.47	<.00 ^b
	Total	108021.46	119			

a. Variabila Dependentă: Burnout

b. Predictorii: (Constant), Ambig, Em

Tabelul 24 – Coeficienți (c')

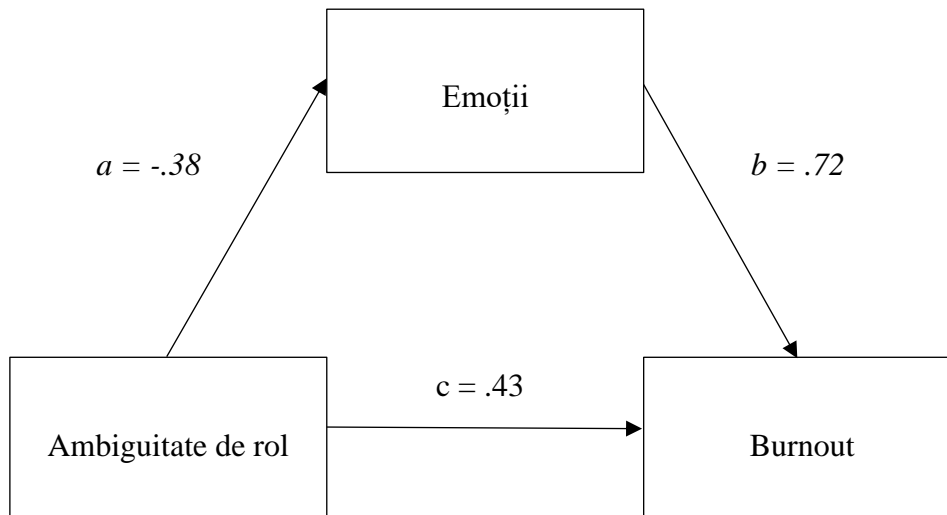
Model		Coeficienți Nestandardizați		Coeficienți Standardizați		Sig.
		B	Er. Standard	Beta	t	
1	(Constant)	16	20.29		.78	.43
	Em	4.45	.46	.58	9.57	<.00
	Ambig	-1.19	.20	-.35	-5.72	<.00

a. Variabila Dependentă: Burnout

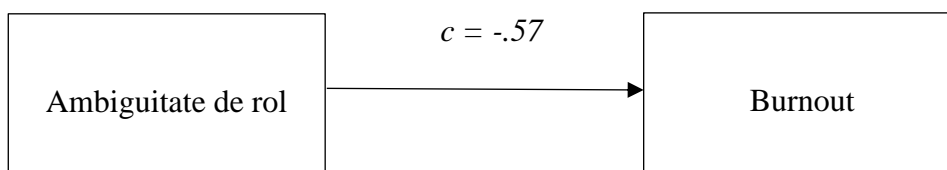
Rezultatele obținute în tabelele 22, 23 și 24 indică faptul că emoțiile și ambiguitatea explică aproximativ 62% din varianța burnout-ului ($R^2 = .62, p < .001$).

Acest lucru atrage atenția că emoțiile ($\beta = .58, p < .001$) și ambiguitatea ($\beta = -.35, p < .001$) reprezintă predictorii semnificativi ai burnout-ului. Astfel, s-a observat că emoțiile mediază parțial relația dintre ambiguitate de rol și burnout, fiind confirmată a treia ipoteză (H3).

Modelul statistic



Efectul total



Discuții

Acest studiu a investigat în ce măsură ambiguitatea de rol influențează burnout-ul, relație mediată de emoții în contextul profesional al cadrelor didactice.

Rezultatele au arătat că ambiguitatea de rol este un predictor semnificativ al burnout-ului, în acord cu rezultatele obținute anterior de către alți autori din literatura de specialitate precum Ghorpade (2011). Mai mult, emoțiile au crescut intensitatea burnout-ului, ceea ce ne determină să ne gândim la emoțiile de natură negativă, operaționalizate în chestionar prin cei doi factori (*anger și anxiety*).

În același timp, emoțiile au mediat parțial efectul ambiguității de rol asupra burnout-ului. Astfel, toate cele trei ipoteze au fost confirmate.

Ambiguitatea este greu de operaționalizat concret iar ea poate fi influențată de o mulțime de alți factori, în special din sfera organizațională.

Prima ipoteză a studiului (H1) a fost confirmată. Asumpția că ambiguitatea de rol este asociată pozitiv cu nivelurile crescute ale burnout-ului a fost susținută de date, chiar dacă corelațiile nu au fost suficient de puternice. Astfel, observăm că cu cât ambiguitatea de rol este mai pronunțată, cu atât intensitatea burnout-ului crește, efortul depus asupra îndeplinirii responsabilităților didactice fiind cu mult mai mare în condițiile în care sarcinile nu sunt suficient de clare.

În altă ordine de idei, a doua ipoteză a studiului (H2) a pornit de la raționamentul că emoțiile ar putea să prezică intensități crescute ale burnout-ului. Conform rezultatelor analizelor statistice (corelațiile inter-scale și regresii liniare), această ipoteză este confirmată și putem afirma că emoțiile (în funcție de natura lor) pot prezice niveluri crescute ale burnout-ului. Discuția este dacă emoțiile negative sau cele pozitive sunt responsabile de acest rezultat. Putem să deducem logic că experimentarea furiei și anxietății, emoții negative specifice scalei, ar fi putut crește epuizarea. Mai multe despre această situație se vor puncta la secțiunea limitelor.

În cele din urmă, emoțiile au mediat parțial relația dintre predictor și criteriu, fiind confirmată și a treia ipoteză (H3). Interesant este că ele reprezintă un criteriu mult mai semnificativ pentru burnout în comparație cu ambiguitatea rolului, ceea ce arată că împărțirea variabilei emoții în trei factori (*enjoyment, anger și anxiety*) ar fi putut fi mai utilă în a explica care dintre dimensiunile lor este responsabilă de acest efect.

Astfel, s-a demonstrat cum în funcție de nivelurile variabilei emoții, relația dintre ambiguitate de rol și burnout suferă modificări diverse, emoțiile negative putând să amplifice din efectul neclarității și incertitudinii exercitate de ambiguitate asupra epuizării.

Așadar, putem confirma ceea ce studiul lui Larivee (2012) susținea, și anume implicația unor variabile organizaționale precum ambiguitatea rolului în apariția burnout-ului la profesori.

Principala implicare teoretică din cadrul acestui studiu este oferită de rezultatele acestui studiu care sunt în acord cu literatura de specialitate. În acest sens, este încurajată studiarea în continuare a ambiguității rolului și burnout-ului în relație și cu alte variabile. Spre exemplu, aducerea în discuție a stilurilor de predare, a factorilor de personalitate și a climatului organizațional din școală ar putea să clarifice mult mai bine implicațiile epuizării profesorilor. Astfel, dacă se conturează un tablou clar, pe măsură ce literatura de specialitate va evolua în această direcție, putem să contribuim mult mai ușor la reducerea efectelor negative asupra sănătății psihice dar și fizice a cadrelor didactice.

Având în vedere faptul că emoțiilor sunt asociate cu niveluri crescute ale burnout-ului, acest lucru ne ajută să conștientizăm importanța derulării unor programe de dezvoltare personală prin care profesorii să învețe strategii de gestionare a emoțiilor coplesitoare

resimțite în clasă sub presiunea responsabilităților (uneori neclare – ca în asumția acestui studiu).

Studiul de față ne ajută să înțelegem că ambiguitatea de rol este regăsită și în rândul profesorilor. Dacă experiența la catedră, influența conducerii, mediul sau alte variabile sunt răspunzătoare de apariția lui, e o idee ce ar putea fi cercetată în viitor.

Limitele cercetării și direcțiile viitoare

Pentru ca cercetările viitoare să aducă un element de noutate, s-a consemnat că acest studiu prezintă o serie de limite.

Privind instrumentele, scala ce măsoară ambiguitatea de rol a prezentat un indice de consistență internă destul de scăzut. Acest lucru ar fi putut influența rezultatele. Pe viitor, recomandăm ca scalele să fie actuale, cel mult din ultimii zece ani de la momentul derulării cercetării. În același timp, scala TES a obținut în urma analizei un indice de consistență internă scăzut. Având în vedere faptul că ambiguitatea de rol este predictor iar emoțiile sunt moderator, regresiiile liniare ar fi putut fi afectate de capacitatea scăzută a instrumentelor. Scala TES nu a fost folosită în studii prea recente, astfel că nu am putut observa evoluția consistenței sale interne în decursul cercetărilor derulate pe baza acestui topic.

Tot la nivelul instrumentelor, scalele folosite au fost de tip auto-raportare (self-report), acest lucru distorsionând, mai mult sau mai puțin dezirabil, realitatea. Mai mult, controlul variabilelor a fost dificil, rezultatele fiind culese exclusiv pe cale online, prin transmiterea chestionarului.

La nivelul fundamentării teoretice, s-au găsit articole reduse ca număr pe tema relației dintre ambiguitatea rolului și burnout la profesori. Fiind variabile organizaționale, integrarea lor în problematica sănătății psihice a dascălilor a fost delicată, autorii fiind nevoiți să ia în considerare și aspectele unice ce țin de organizarea și funcționarea unei instituții de stat.

O altă limitare a acestei cercetări este ambiguitatea oferită de măsurarea inexactă a emoțiilor. Nu știm dacă relația a fost moderată parțial de emoții pozitive precum enjoyment sau de emoții negative precum anger și anxiety. În acest sens, recomandăm ca pentru viitoarele cercetări să fie împărțită în factori și să se realizeze un model de mediere triplă. Să se demonstreze în ce măsură fiecare dintre cele trei emoții ar fi putut media relația dintre ambiguitatea de rol și burnout. O altă limitare în acest caz ar fi superioritatea emoțiilor negative în fața celor pozitive din punct de vedere al factorilor. Aceasta este, de altfel și o limită a instrumentului, chestionarul TES fiind construit doar pe baza a trei factori, menționați în repetate rânduri în afirmațiile anterioare.

Mai mult, există posibilitatea să remarcăm diferențe semnificative între cum experimentează femeile burnout-ul în comparație cu bărbații. Cum studiul a utilizat datele provenite de la 91 de femei și 29 de bărbați, rezultatele ar fi putut fi diferite dacă proporțiile ar fi fost mai echilibrate.

Cercetările viitoare ar trebui să țină cont de toate aceste aspecte întrucât există posibilitatea ca ele să fi alterat veridicitatea rezultatelor obținute.

Concluzii

Rezultatele cercetării actuale ne aduc în vedere faptul că există date care să confirme importanța emoțiilor privind experimentarea, în grade diferite și în funcție de natura emoției, efectele burnout-ului și ne demonstrează că profesorii pot experimenta ambiguitate asupra rolului pe care îl au în viața școlară, în viața de familie.

Epuizarea este prezentă în orice domeniu, cu atât mai mult în domenii în care munca este una de natură intelectuală și necesită foarte multă responsabilitate și dedicare, cum este cazul dascălilor.

Astfel, studiul prezent trage un semnal de alarmă asupra neglijării bunăstării generale a profesorilor și atenționează cu privire la consecințele neplăcute pe care cadrul didactic le-ar putea suporta în condițiile date de epuizare (sănătate precară, depresii, anxietăți, relații disfuncționale cu ceilalți) dar și asupra posibilității alterării calității predării, a performanțelor școlare ale elevilor și a educației, până la urmă.

Referințe bibliografice

- Alanen, L. (2003). What Are Emotions About? *Philosophy and Phenomenological Research*, 67(2), 311–334. <https://doi.org/10.1111/j.1933-1592.2003.tb00292.x>
- Arman, M., Hammarqvist, A.-S., & Rehnsfeldt, A. (2011). Burnout as an existential deficiency - lived experiences of burnout sufferers: Burnout as an existential deficiency. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 25(2), 294–302. <https://doi.org/10.1111/j.1471-6712.2010.00825.x>
- Artur, N. B., Dana, D., Rezolusion, C., & Yirk, N. (f.a.). *STRESUL ORGANIZAȚIONAL – EFECTE ȘI COSTURI*.
- Aumayr-Pintar, C., Cerf, C., & Parent-Thirion, A. (2018). Burnout in the workplace: Are view of data and policy responses in the EU. *Publications Office*.
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2017). Job demands–resources theory: Taking stock and looking forward. *Journal of Occupational Health Psychology*, 22(3), 273–285. <https://doi.org/10.1037/ocp0000056>
- Bakker, A. B., & Sanz-Vergel, A. I. (2020). Burnout. În B. J. Carducci, C. S. Nave, & C. S. Nave (Ed.), *The Wiley Encyclopedia of Personality and Individual Differences* (1 ed, pp. 411–415). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781118970843.ch333>
- Bakker, A. B., Demerouti, E., & Schaufeli, W. B. (2003a). The socially induced burnout model. In S. P. Shohov (Ed.), *Advances in psychology research* (Vol. 25, pp. 13–30). New York: *Nova Science Publishers*.
- Bakker, A. B., Demerouti, E., De Boer, E., & Schaufeli, W. B. (2003b). Job demands and job resources as predictors of absence duration and frequency. *Journal of Vocational Behavior*, 62, 341–356.
- Becker, J. B., Arnold, A. P., Berkley, K. J., Blaustein, J. D., Eckel, L. A., Hampson, E., Herman, J. P., Marts, S., Sadee, W., Steiner, M., Taylor, J., & Young, E. (2005). Strategies and Methods for Research on Sex Differences in Brain and Behavior. *Endocrinology*, 146(4), 1650–1673. <https://doi.org/10.1210/en.2004-1142>
- Bedeian, A. G., Armenakis, A. A., & Curran, S. M. (1981). The Relationship between Role Stress and Job-Related, Interpersonal, and Organizational Climate Factors. *The Journal of Social Psychology*, 113(2), 247–260. <https://doi.org/10.1080/00224545.1981.9924377>
- Bellg, A. J., Borrelli, B., Resnick, B., Hecht, J., Minicucci, D. S., Ory, M., Ogedegbe, G., Orwig, D., Ernst, D., Czajkowski, S., & Treatment Fidelity Workgroup of the NIH Behavior Change Consortium. (2004). Enhancing Treatment Fidelity in Health Behavior Change Studies: Best Practices and Recommendations From the NIH Behavior Change Consortium. *Health Psychology*, 23(5), 443–451. <https://doi.org/10.1037/0278-6133.23.5.443>
- Bennett, J. B., Weaver, J., Senft, M., & Neeper, M. (2017). Creating Workplace Well-Being: Time for Practical Wisdom. În C. L. Cooper & J. C. Quick (Ed.), *The Handbook of Stress and Health* (pp. 570–604). John Wiley & Sons, Ltd. <https://doi.org/10.1002/9781118993811.ch35>
- Bowling, N. A., Khazon, S., Alarcon, G. M., Blackmore, C. E., Bragg, C. B., Hoepf, M. R., Barelka, A., Kennedy, K., Wang, Q., & Li, H. (2017). Building better measures of role ambiguity and role conflict: The validation of new role stressor scales. *Work & Stress*, 31(1), 1–23. <https://doi.org/10.1080/02678373.2017.1292563>
- Boyle, G. J., Borg, M. G., Falzon, J. M., & Baglioni, A. J. (1995). A structural model of the dimensions of teacher stress. *British Journal of Educational Psychology*, 65(1), 49–67. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1995.tb01130.x>

- Breaugh, J. A., & Colihan, J. P. (f.a.). *Measuring Facets of Job Ambiguity: Construct Validity Evidence*.
- Brunsting, N. C., Sreckovic, M. A., & Lane, K. L. (2014). Special Education Teacher Burnout: A Synthesis of Research from 1979 to 2013. *Education and Treatment of Children, 37*(4), 681–711. <https://doi.org/10.1353/etc.2014.0032>
- Carter, M. J., & Harper, H. (2016). Role Ambiguity. In C. L. Shehan (Ed.), *Encyclopedia of Family Studies* (pp. 1–3). John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9781119085621.wbefs040>
- Cece, V., Guillet-Descas, E., & Lentillon-Kaestner, V. (2022). The longitudinal trajectories of teacher burnout and vigour across the scholar year: The predictive role of emotional intelligence. *Psychology in the Schools, 59*(3), 589–606. <https://doi.org/10.1002/pits.22633>
- Chang, M.-L. (2009). An Appraisal Perspective of Teacher Burnout: Examining the Emotional Work of Teachers. *Educational Psychology Review, 21*(3), 193–218. <https://doi.org/10.1007/s10648-009-9106-y>
- Charoensukmongkol, P., & Puyod, J. V. (2021). Influence of transformational leadership on role ambiguity and work–life balance of Filipino University employees during COVID-19: Does employee involvement matter? *International Journal of Leadership in Education, 1–20*. <https://doi.org/10.1080/13603124.2021.1882701>
- Chaudhuri, A. (2006). Trust and Commitment1 1Parts of this chapter are reprinted with permission from Journal of marketing, published by the American marketing association, Chaudhuri, Arjun & Morris B. Holbrook, 2001, Vol. 65 (April), 81–93. Emotion and Reason in Consumer Behavior, 115-132. *Emotion and Reason in Consumer Behavior*.
- Clark, J. F. (1965). Book Reviews: Organisational Stress: Studies in Role Conflict and Ambiguity: By R. L. Kahn, D. M. Wolfe, R. P. Quinn, J. D. Snoek, and R. A. Rosenthal (John Wiley and Sons, Inc., New York, 1964), pp. xii + 470. Price £3/19/6. *Journal of Industrial Relations, 7*(2), 216–217. <https://doi.org/10.1177/002218566500700211>
- Clore, G. L. & Ortony, A. (2008). Appraisal theories: How cognition shapes affect into emotion. In M. Lewis, J.M. Haviland-Jones, & L. F. Barrett (Eds.). *Handbook of Emotions, 3rd Ed.* (pp. 628-642). New York: Guilford Press.
- Coan, J. A., & Allen, J. J. (Eds.). (2007). *Handbook of emotion elicitation and assessment*. Oxford university press.
- Consiglio, C., Borgogni, L., Vecchione, M., & Maslach, C. (2013). Self-efficacy, perceptions of context, and burnout: A multi-level study on nurses. *La Medicina del Lavoro, 105*, 255–268 PMID: 25078991.
- Cordes, C. L., & Dougherty, T. W. (f.a.). *A REVIEW AND AN INTEGRATION OF RESEARCH ON JOB BURNOUT*.
- Cui, G., Wang, F., & Xu, Y. (2013). Job burnout among physicians in ten areas of China. *Zhonghua yi xue za zhi, 93*(47), 3773-3775.
- Davidson, R. J., Scherer, K. R., & Goldsmith, H. H. (2003). *AFFECTIVE SCIENCES*.
- Davis, R. S., & Stazyk, E. C. (2016). Examining the Links between Senior Managers' Engagement in Networked Environments and Goal and Role Ambiguity. *Journal of Public Administration Research and Theory, 26*(3), 433–447. <https://doi.org/10.1093/jopart/muv023>
- Davis, R. S., & Stazyk, E. C. (2022). Ambiguity, appraisal, and affect: Examining the connections between goal perceptions, emotional labour, and exhaustion. *Public Management Review, 24*(10), 1499–1520. <https://doi.org/10.1080/14719037.2021.1909348>.

- Day, C. (2002). School reform and transitions in teacher professionalism and identity. *International Journal of Educational Research*, 37(8), 677–692. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(03\)00065-X](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(03)00065-X).
- De Brigard, F. (2019). *Emotions: A brief history* (New). Wiley.
- De Clercq, D., Haq, I. U., & Azeem, M. U. (2019). Role ambiguity and perceptions of unfair performance appraisals: Mitigating roles of personal resources. *Asia Pacific Journal of Human Resources*, 57(2), 150–173. <https://doi.org/10.1111/1744-7941.12178>
- De Croon, E. M., Sluiter, J. K., Blonk, R. W. B., Broersen, J. P. J., & Frings-Dresen, M. H. W. (2004). Stressful Work, Psychological Job Strain, and Turnover: A 2-Year Prospective Cohort Study of Truck Drivers. *Journal of Applied Psychology*, 89(3), 442–454. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.89.3.442>
- De Looff, P., Nijman, H., Didden, R., & Embregts, P. (2018). Burnout symptoms in forensic psychiatric nurses and their associations with personality, emotional intelligence and client aggression: A cross-sectional study. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 25(8), 506–516. <https://doi.org/10.1111/jpm.12496>
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2000). A model of burnout and life satisfaction amongst nurses. *Journal of Advanced Nursing*, 32(2), 454–464. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.2000.01496.x>
- Doerr, J. M., & Nater, U. M. (2017). Exhaustion Syndromes: Concepts and Definitions. In S. Neckel, A. K. Schaffner, & G. Wagner (Ed.), *Burnout, Fatigue, Exhaustion* (pp. 77–104). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-52887-8_4
- Doherty, A., & Hoye, R. (2011). Role ambiguity and volunteer board member performance in nonprofit sport organizations: Role Ambiguity and Volunteer Board Member Performance. *Nonprofit Management and Leadership*, 22(1), 107–128. <https://doi.org/10.1002/nml.20043>
- Durr, T., Chang, M. L., & Carson, R. L. (2014). Curbing teacher burnout: The transactional factors of teacher efficacy and emotion management. In *Teacher Motivation*
- Ekman, P. E., & Davidson, R. J. (1994). *The nature of emotion: Fundamental questions*. Oxford University Press.
- Evers, W., Tomic, W., & Brouwers, A. (2001). Effects of aggressive behavior and perceived self-efficacy on burnout among staff of homes for the elderly. *Issues in Mental Health Nursing*, 22, 439–454. <https://doi.org/10.1080/01612840151136975>
- Farber, B. A. (1991). *Crisis in education: Stress and burnout in the American teacher*. Jossey-Bass.
- Faul, F., Erdfelder, E., Buchner, A., & Lang, A.-G. (2009). Statistical power analyses using G*Power 3.1: Tests for correlation and regression analyses. *Behavior Research Methods*, 41(4), 1149–1160. <https://doi.org/10.3758/BRM.41.4.1149>
- Fives, H., & Buehl, M. M. (2008). What do teachers believe? Developing a framework for examining beliefs about teachers' knowledge and ability. *Contemporary Educational Psychology*, 33(2), 134–176. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2008.01.001>
- Fotinos, G., & Horenstein, J. M. (2011). La qualité de vie au travail dans les lycées et collèges. *Café Pédagogique*, 35, 159–163.
- Frenzel, A. C., Goetz, T., Lüdtke, O., Pekrun, R., & Sutton, R. E. (2009). Emotional transmission in the classroom: Exploring the relationship between teacher and student enjoyment. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 705–716. <https://doi.org/10.1037/a0014695>
- Friedman, I. A. (2000). Burnout in teachers: Shattered dreams of impeccable professional performance. *Journal of Clinical Psychology*, 56(5), 595–606. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1097-4679\(200005\)56:5<595::AID-JCLP2>3.0.CO;2-Q](https://doi.org/10.1002/(SICI)1097-4679(200005)56:5<595::AID-JCLP2>3.0.CO;2-Q)

- Ghanizadeh, A., & Jahedizadeh, S. (2015). Teacher burnout: A review of sources and ramifications. *British Journal of Education, Society & Behavioural Science*, 6(1),
- Ghorpade, J., Lackritz, J., & Singh, G. (2011). Personality as a Moderator of the Relationship Between Role Conflict, Role Ambiguity, and Burnout: ROLE CONFLICT, ROLE AMBIGUITY, AND BURNOUT. *Journal of Applied Social Psychology*, 41(6), 1275–1298. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2011.00763.x>
- Gold, Y., & Roth, R. A. (1993). *Teachers managing stress and preventing burnout: The professional health solution*. Psychology Press.
- Gormley, D. K., & Kennerly, S. (2010). Influence of Work Role and Perceptions of Climate on Faculty Organizational Commitment. *Journal of Professional Nursing*, 26(2), 108–115. <https://doi.org/10.1016/j.profnurs.2009.11.001>
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43(6), 495–513. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.11.001>
- Hakanen, J. J., Schaufeli, W. B., & Ahola, K. (2008). The Job Demands-Resources model: A three-year cross-lagged study of burnout, depression, commitment, and work engagement. *Work & Stress*, 22(3), 224–241. <https://doi.org/10.1080/02678370802379432>
- Herjeu, R. B. (2000). *Oglinda mișcătoare, Tehnici de propagandă*. București: Editura Fundației România de Măine. <https://shorturl.at/cluI9>.
- Herman, K. C., Hickmon-Rosa, J., & Reinke, W. M. (2018). Empirically Derived Profiles of Teacher Stress, Burnout, Self-Efficacy, and Coping and Associated Student Outcomes. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 20(2), 90–100. <https://doi.org/10.1177/1098300717732066>
- Hill, K., Chênevert, D., & Poitras, J. (2015). Changes in relationship conflict as a mediator of the longitudinal relationship between changes in role ambiguity and turnover intentions. *International Journal of Conflict Management*, 26(1), 44–67. <https://doi.org/10.1108/IJCMA-11-2013-0091>
- Hing, N., & Nuske, E. (2012). Responding to Problem Gamblers in the Venue: Role Conflict, Role Ambiguity, and Challenges for Hospitality Staff. *Journal of Human Resources in Hospitality & Tourism*, 11(2), 146–164. <https://doi.org/10.1080/15332845.2012.648896>
- Hobfoll, S. E. (2010). *Conservation of Resources Theory: Its Implication for Stress, Health, and Resilience*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195375343.013.0007>
- Horebeek, G. V. (1992). La Formation des Enseignants et les Universités en Belgique. *European Journal of Teacher Education*, 15(3), 173–189. <https://doi.org/10.1080/0261976920150303>
- House, R. J., & Schuler, R. S. (f.a.). *Role Conflict and Ambiguity Scales: Reality or Artifacts?*
- Hsu, H.-Y., Chen, S.-H., Yu, H.-Y., & Lou, J.-H. (2010). Job stress, achievement motivation and occupational burnout among male nurses: Occupational burnout of male nurses. *Journal of Advanced Nursing*, 66(7), 1592–1601. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2010.05323.x>
- Jacobson, J. M., Rothschild, A., Mirza, F., & Shapiro, M. (2013). Risk for Burnout and Compassion Fatigue and Potential for Compassion Satisfaction Among Clergy: Implications for Social Work and Religious Organizations. *Journal of Social Service Research*, 39(4), 455–468. <https://doi.org/10.1080/01488376.2012.744627>
- Kahn, R. L., Wolfe, D. M., & Quinn, R. P. (f.a.). *Organizational Roles and Individual Stress*.

- Kahn, R., Wolfe, D., Quinn, R. et al. (1964) *Organizational Stress: Studies in Role Conflict and Ambiguity*, John Wiley & Sons, Inc, New York
- Kavanagh, S., Luxton-Reilly, A., Wuensche, B., & Plimmer, B. (f.a.). *A systematic review of Virtual Reality in education*.
- Keller, R. T. (1975). ROLE CONFLICT AND AMBIGUITY: CORRELATES WITH JOB SATISFACTION AND VALUES. *Personnel Psychology*, 28(1), 57–64.
<https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1975.tb00391.x>
- Khattak, M. A., Ain, Q.-, & Iqbal, N. (2013). Impact of Role Ambiguity on Job Satisfaction, Mediating Role of Job Stress. *International Journal of Academic Research in Accounting, Finance and Management Sciences*, 3(3), Pages 28-39.
<https://doi.org/10.6007/IJARAFMS/v3-i3/33>
- Kim, H., Ji, J., & Kao, D. (2011). Burnout and Physical Health among Social Workers: A Three-Year Longitudinal Study. *Social Work*, 56(3), 258–268.
<https://doi.org/10.1093/sw/56.3.258>
- King, R. C., & Sethi, V. (1998). The Impact of Socialization on the Role Adjustment of Information Systems Professionals. *Journal of Management Information Systems*, 14(4), 195–217. <https://doi.org/10.1080/07421222.1998.11518191>
- Kitaoka-Higashiguchi, K., Nakagawa, H., Morikawa, Y., Ishizaki, M., Miura, K., Naruse, Y., Kido, T., & Higashiyama, M. (2004). Construct validity of the Maslach Burnout Inventory-General Survey. *Stress and Health*, 20(5), 255–260.
<https://doi.org/10.1002/smi.1030>
- Klassen, R. M., Usher, E. L., & Bong, M. (2010). Teachers' Collective Efficacy, Job Satisfaction, and Job Stress in Cross-Cultural Context. *The Journal of Experimental Education*, 78(4), 464–486. <https://doi.org/10.1080/00220970903292975>
- Kottke, J. L., & Sharafinski, C. E. (1988). Measuring Perceived Supervisory and Organizational Support. *Educational and Psychological Measurement*, 48(4), 1075–1079. <https://doi.org/10.1177/0013164488484024>
- Kuerer, H. M., Eberlein, T. J., Pollock, R. E., Huschka, M., Baile, W. F., Morrow, M., Michelassi, F., Singletary, S. E., Novotny, P., Sloan, J., & Shanafelt, T. D. (2007). Career Satisfaction, Practice Patterns and Burnout among Surgical Oncologists: Report on the Quality of Life of Members of the Society of Surgical Oncology. *Annals of Surgical Oncology*, 14(11), 3043–3053. <https://doi.org/10.1245/s10434-007-9579-1>
- Kyriacou, C. (2001). Teacher Stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27–35. <https://doi.org/10.1080/00131910120033628>
- Larrivee, B. (2012). *Cultivating teacher renewal: Guarding against stress and burnout*. R&L Education
- Leiter, M. P., & Harvie, P. L. (1996). Burnout Among Mental Health Workers: A Review and a Research Agenda. *International Journal of Social Psychiatry*, 42(2), 90–101.
<https://doi.org/10.1177/002076409604200203>
- Leiter, M. P., Bakker, A. B., & Maslach, C. (Ed.). (2014). *Burnout at work: A psychological perspective* (First edition). Psychology Press, Taylor & Francis Group.
- Lepine, J. A., Podsakoff, N. P., & Lepine, M. A. (2005). A Meta-Analytic Test of the Challenge Stressor–Hindrancer Stressor Framework: An Explanation for Inconsistent Relationships Among Stressors and Performance. *Academy of Management Journal*, 48(5), 764–775. <https://doi.org/10.5465/amj.2005.18803921>
- Lewis, M., Haviland-Jones, J. M., & Barrett, L. F. (Eds.). (2010). *Handbook of emotions*. Guilford Press.

- Li, A., & Bagger, J. (2008). Role ambiguity and self-efficacy: The moderating effects of goal orientation and procedural justice. *Journal of Vocational Behavior*, 73(3), 368–375. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2008.07.008>.
- Loonstra, B., Brouwers, A., & Tomic, W. (2009). Feelings of existential fulfilment and burnout among secondary school teachers. *Teaching and Teacher Education*, 25(5), 752–757. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.01.002>.
- Lopatiuc, A. (2014). Emoțiile în comunicare. Abordarea psiholingvistică a emoțiilor. In *Integrare prin cercetare și inovare*. (pp. 84-86).
- Madigan, D. J., & Kim, L. E. (2021). Does teacher burnout affect students? A systematic review of its association with academic achievement and student-reported outcomes. *International Journal of Educational Research*, 105, 101714. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101714>
- Mahmoodi-Shahrehabaki, M. (2019). Teacher Burnout. În J. I. Lontas, T. International Association, & M. DelliCarpini (Ed.), *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching* (pp. 1–8). John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0964>
- Mahmoodi-Shahrehabaki, M. A. S. O. U. D. (2019). Teacher burnout. *The TESOL encyclopedia of English language teaching*, 1-8.
- Martínez-Díaz, A., Mañas-Rodríguez, M. Á., Díaz-Fúnez, P. A., & Limbert, C. (2020). Positive Influence of Role Ambiguity on JD-R Motivational Process: The Moderating Effect of Performance Recognition. *Frontiers in Psychology*, 11, 550219. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.550219>
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 2(2), 99–113. <https://doi.org/10.1002/job.4030020205>
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (2016). Understanding the burnout experience: Recent research and its implications for psychiatry. *World Psychiatry*, 15(2), 103–111. <https://doi.org/10.1002/wps.20311>
- Maslach, C., Jackson, S., & Leiter, M. (1986). Maslach inventory manual. *Palo Alto: Consulting Psychologists*.
- McCleese, C. S., & Eby, L. T. (2006). Reactions to Job Content Plateaus: Examining Role Ambiguity and Hierarchical Plateaus as Moderators. *The Career Development Quarterly*, 55(1), 64–76. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2006.tb00005.x>
- Mor Barak, M. E., Nissly, J. A., & Levin, A. (2001). Antecedents to Retention and Turnover among Child Welfare, Social Work, and Other Human Service Employees: What Can We Learn from Past Research? A Review and Metanalysis. *Social Service Review*, 75(4), 625–661. <https://doi.org/10.1086/323166>
- Nader, K., Schafe, G. E., & Le Doux, J. E. (2000). Fear memories require protein synthesis in the amygdala for reconsolidation after retrieval. *Nature*, 406(6797), 722–726. <https://doi.org/10.1038/35021052>
- Nyanga, T., Mudhovozi, P., & Chireshe, R. (2012). Causes and Effects of Role Ambiguity as Perceived by Human Resource Management Professionals in Zimbabwe. *Journal of Social Sciences*, 30(3), 293–303. <https://doi.org/10.1080/09718923.2012.11893006>
- Ochsner, K., & Gross, J. (2005). The cognitive control of emotion. *Trends in Cognitive Sciences*, 9(5), 242–249. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2005.03.010>
- Ong, D. C., Zaki, J., & Goodman, N. D. (2019). Computational Models of Emotion Inference in Theory of Mind: A Review and Roadmap. *Topics in Cognitive Science*, 11(2), 338–357. <https://doi.org/10.1111/tops.12371>
- Pantić, N., & Wubbels, T. (2010). Teacher competencies as a basis for teacher education – Views of Serbian teachers and teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 694–703. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.10.005>

- Plimmer, G., Kuntz, J., Berman, E., Malinen, S., Näswall, K., & Franken, E. (2023). The negative relationships between employee resilience and ambiguity, complexity, and inter-agency collaboration. *Australian Journal of Public Administration*, 82(2), 248–270. <https://doi.org/10.1111/1467-8500.12587>
- Plutchik, R., & Kellerman, H. (Eds.). (2013). *Theories of emotion* (Vol. 1). Academic Press.
- Rössler, W. (2012). Stress, burnout, and job dissatisfaction in mental health workers. *European Archives of Psychiatry and Clinical Neuroscience*, 262(S2), 65–69. <https://doi.org/10.1007/s00406-012-0353-4>
- Saloviita, T., & Pakarinen, E. (2021). Teacher burnout explained: Teacher-, student-, and organisation-level variables. *Teaching and Teacher Education*, 97, 103221. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103221>
- Salvagioni, D. A. J., Mesas, A. E., Melanda, F. N., Santos, H. G., González, A. D., Giroto, E., & Andrade, S. M. (2020). Prospective association between burnout and road traffic accidents in teachers. *Stress and Health*, 36(5), 629–638. <https://doi.org/10.1002/smi.2958>
- Sawyer, J. E. (f.a.). *Goal and Process Clarity: Specification of Multiple Constructs of Role Ambiguity and a Structural Equation Model of Their Antecedents and Consequences*.
- Schaufeli, W. B., De Witte, H., & Desart, S. (2019). Handleiding Burnout Assessment Tool (BAT). *KU Leuven, België: Intern rapport*.
- Schaufeli, W. B., Maslach, C., & Marek, T. (Eds.). (2017). Professional burnout: Recent developments in theory and research.
- Schonfeld, I. S., & Bianchi, R. (2016). Burnout and Depression: Two Entities or One?: Burnout and Depression. *Journal of Clinical Psychology*, 72(1), 22–37. <https://doi.org/10.1002/jclp.22229>
- Schultz, W. (2000). Multiple reward signals in the brain. *Nature Reviews Neuroscience*, 1(3), 199–207. <https://doi.org/10.1038/35044563>
- Schulz, M., Damkröger, A., Heins, C., Wehlitz, L., Löhr, M., Driessen, M., Behrens, J., & Wingenfeld, K. (2009). Effort-reward imbalance and burnout among German nurses in medical compared with psychiatric hospital settings. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 16(3), 225–233. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2850.2008.01355.x>
- Shirom, A. (1989). Burnout in work organizations. In *International review of industrial and organizational psychology 1989* (pp. 25–48). John Wiley and Sons.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–23. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Singh, J. (f.a.). *Striking a Balance in Boundary-Spanning Positions: An Investigation of Some Unconventional Influences of Role Stressors and Job Characteristics on Job Outcomes of Salespeople*.
- Singh, J., Verbeke, W., & Rhoads, G. K. (f.a.). *Do Organizational Practices Matter in Role Stress Processes? A Study of Direct and Moderating Effects for Marketing-Oriented Boundary Spanners*.
- Strongman, K. T. (2003). *The psychology of emotion: From everyday life to theory* (No. 19562). J. Wiley & Sons.
- Sutton, R. E., & Wheatley, K. F. (2003). Teachers' Emotions and Teaching: A Review of the Literature and Directions for Future Research. *Educational Psychology Review*.
- Tannenbaum, A. S. (1982). J. C. Naylor, R. D. Pritchard, D. R. Ilgen: A theory of behavior in organizations. New York: Academic Press, 1980. *Behavioral Science*, 27(2), 194–195. <https://doi.org/10.1002/bs.3830270212>

- Understand Emotions. (2018). In E. Aguilar, *Onward* (pp. 45–68). John Wiley & Sons, Inc.
<https://doi.org/10.1002/9781119441731.ch2>
- Urien, B., Osca, A., & García-Salmones, L. (2017). Role ambiguity, group cohesion and job satisfaction: A Demands-Resources Model (JD-R) Study from Mexico and Spain. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 49(2), 137–145.
<https://doi.org/10.1016/j.rlp.2015.09.014>
- Usita, P. M., Hall, S. S., & Davis, J. C. (2004). Role Ambiguity in Family Caregiving. *Journal of Applied Gerontology*, 23(1), 20–39.
<https://doi.org/10.1177/0733464803253591>
- Valtorta, R. R., Baldissarri, C., & Volpato, C. (2022). Burnout and workplace dehumanization at the supermarket: A field study during the COVID -19 outbreak in Italy. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 32(4), 767–785.
<https://doi.org/10.1002/casp.2588>
- Verhaeghen, P., & Hertzog, C. (Eds.). (2014). *The Oxford handbook of emotion, social cognition, and problem solving in adulthood*. Oxford University Press.
- Wang, Y., Zhang, H., Lei, J., & Yu, Y. (2019). Burnout in Chinese social work: Differential predictability of the components of the Maslach Burnout Inventory. *International Journal of Social Welfare*, 28(2), 217–228. <https://doi.org/10.1111/ijsw.12339>
- Wells, J. D., Hobfoll, S. E., & Lavin, J. (1997). Resource Loss, Resource Gain, and Communal Coping During Pregnancy Among Women with Multiple Roles. *Psychology of Women Quarterly*, 21(4), 645–662. <https://doi.org/10.1111/j.1471-6402.1997.tb00136.x>
- Westman, M., & Etzion, D. (2001). The impact of vacation and job stress on burnout and absenteeism. *Psychology & Health*, 16(5), 595–606.
<https://doi.org/10.1080/08870440108405529>
- Wubbels, T. (1992). Teacher Education and the Universities in The Netherlands. *European Journal of Teacher Education*, 15(3), 157–172.
<https://doi.org/10.1080/0261976920150302>
- Zee, M., & Koomen, H. M. Y. (f.a.). *Teacher Self-Efficacy and Its Effects on Classroom Processes, Student Academic Adjustment, and Teacher Well-Being: A Synthesis of 40 Years of Research*
- Zuzovsky, R., & Libman, Z. (2006). Standards of teaching and teaching tests: Is this the right way to go? *Studies in Educational Evaluation*, 32(1), 37–52.
<https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2006.01.006>

Anexa 1

Instrument – TES -Teacher Emotions Scale

Scala a fost utilizată pentru măsurarea variabilei emoții, fiind concepută special pentru populația de profesori. Mai jos regăsim itemii, printre care și cei inversați (marcați cu R), măsurați pe scala Likert (1-4), unde 1 = dezacord puternic iar 4 = acord puternic.

1. În general îmi place să predau.
2. În general mă distrez atât de mult când predau, încât îmi pregătesc și predau lecțiile cu plăcere.
3. Deseori am motive să fiu fericit(ă) când predau.
4. În general predau cu entuziasm.
5. Deseori am motive să fiu supărat(ă) când predau. (R)
6. Deseori sunt nervos/nervoasă când predau. (R)
7. Câteodată mă enervez foarte rău când predau. (R)
8. În general predatul mă frustrează. (R)
9. În general mă simt încordat(ă) și agitat(ă) când predau. (R)
10. Deseori mă îngrijorez că predatul nu merge foarte bine. (R)
11. Deseori pregătirea pentru predare îmi cauzează îngrijorare. (R)
12. Mă simt neliniștit(ă) când mă gândesc la predat. (R)

Anexa 2

Instrument – BAT - Burnout Assessment Tool

Scala a fost utilizată pentru măsurarea variabilei burnout, fiind concepută de Schaufeli (2019). Mai jos regăsim itemii, măsuțați pe scala Likert (1-5), unde 1 = niciodată iar 4 = întotdeauna.

1. La muncă, mă simt epuizat(ă) psihic.
2. Tot ce fac la muncă necesită mult efort.
3. După o zi de muncă, mi se pare greu să-mi recapăt energia.
4. La muncă mă simt epuizat(ă) fizic.
5. Când mă trezesc dimineața, îmi lipsește energia să încep o nouă zi de lucru.
6. Vreau să fiu activ(ă) la serviciu, dar cumva nu sunt în stare să mă descurc.
7. Când mă solicit la serviciu, obolesc mai repede decât mi se întâmplă în mod obișnuit.
8. La sfârșitul zilei de lucru, mă simt stors/stoarsă și epuizat(ă) psihic.
9. Mă străduiesc să găsesc motivația necesară pentru munca mea.
10. La serviciu, nu mă gândesc la ce fac și merg pe pilot automat.
11. Am o aversiune puternică față de serviciul meu.
12. Serviciul meu mi-e indiferent.
13. Sunt cinic(ă) cu privire la ce înseamnă munca mea pentru pentru ceilalți.
14. La serviciu, am probleme să stau concentrat(ă) pe sarcini.
15. La serviciu, am dificultăți în a-mi păstra mintea limpede.
16. La muncă, sunt uituc(ă) și cu capul în nori.
17. Când muncesc, mă concentrez greu.
18. Fac greșeli în munca mea pentru că mă gândesc la alte lucruri.
19. La serviciu, mă simt incapabil(ă) să-mi controlez emoțiile.
20. Nu mă recunosc în felul în care reacționez emoțional la serviciu.
21. În timpul muncii devin iritabil(ă) când lucrurile nu merg așa cum îmi doresc.
22. Devin supărat(ă) și trist(ă) la serviciu fără să-mi dau seama de ce.
23. La serviciu, se mai întâmplă să reacționez exagerat fără să vreau.
24. Am dificultăți în a adormi sau a rămâne adormit(ă).
25. Tind să-mi fac griji.
26. Mă simt tensionat(ă) și stresat(ă).
27. Sunt anxios/anxioasă sau am atacuri de panică.
28. Mă deranjează zgomotele și mulțimile.
29. Am palpitații sau dureri în piept.
30. Am probleme cu stomacul și/sau digestive.
31. Am dureri de cap.
32. Am dureri musculare, de exemplu în ceafă, umeri sau spate.
33. Mă îmbolnăvesc deseori.

Anexa 3

Instrument – RCA - Role Conflict and ambiguity scales: Reality or artifacts

Scala a fost utilizată pentru măsurarea variabilei ambiguitate de rol, fiind concepută de House (1983). Mai jos regăsim itemii, măsurați pe scala Likert (1-7), unde 1 = dezacord total iar 4 = acord total.

1. Autoritatea mea este în concordanță cu responsabilitățile care mi-au fost atribuite.
2. Nu știu ce este așteptat de la mine.
3. Responsabilitățile mele sunt clar definite.
4. Sunt sigur(ă) în privința nivelului de autoritate pe care îl am.
5. Știu care sunt responsabilitățile mele.
6. Am obiective și scopuri clar stabilite cu privire la jobul meu.
7. Scopurile și obiectivele jobului nu îmi sunt clare.
8. Nu știu cum voi fi evaluat(ă) pentru o mărire sau o promovare la job.
9. Știu ce se așteaptă din partea mea la job.
10. Explicațiile sunt clare cu privire la ceea ce am de făcut la job.
11. Cunosc modalitatea prin care îmi va fi evaluată performanța la job.

Anexa 4

Consimțământul informat și condițiile completării chestionarului

Un profesor are de îndeplinit foarte multe sarcini iar unele sunt mai solicitante decât altele. Gradul de responsabilitate, volumul de muncă, nivelul de uzură psihică și emoțională pot fi ridicate și pot afecta starea lor de sănătate.

Diversele solicitări de la clasă, gestionarea și soluționarea problemelor din colectivul școlar, menținerea unui grad ridicat de implicare, relațiile cu colegii de catedră, comunicarea cu părinții sau cu aparținătorii legali ai elevilor, găsirea de soluții pentru problemele academice ale studenților, cum este în cazul profesorilor universitari, pot reprezenta o serie de factori care pot duce către epuizare.

Pe lângă aceștia, remarcăm și importanța ambiguității de rol care sub efectul mediator al emoțiilor, ar putea produce mai repede sau mai ușor instalarea epuizării profesionale (burnout).

Așadar, ne propunem să evidențiem cum emoțiile pot media relația dintre ambiguitate de rol și burnout.

Viața de la catedră poate fi interesantă și impresionantă dar poate deveni la fel de rapid și un coșmar dacă profesorul nu mai resimte plăcerea activităților pe care le desfășoară iar mediul profesional devine unul apăsător, nesigur, un mediu în care cerințele profesionale sunt neclare și în care acesta nu cunoaște care sunt așteptările superiorilor față de el și față de performanța sa.

Răspunsurile dumneavoastră la acest chestionar ne ajută să realizăm cercetarea de față. Pe baza datelor pe care le culegem putem aplica anumite analize statistice și susține ipotezele construite.

Conform cerințelor regulamentului (UE) 2016/679 privind protecția persoanelor fizice în ceea ce privește prelucrarea datelor cu caracter personal, răspunsurile dumneavoastră sunt utilizate doar în scop de cercetare.

Participarea dumneavoastră este voluntară și nu presupune nicio obligație.

Dacă vă răzgândiți din diferite motive, puteți să vă retrageți oricând din acest studiu.

Nu există răspunsuri corecte sau greșite pe care să le oferiți. Important este ca dumneavoastră să răspundeți cu sinceritate și să nu oferiți răspunsuri la întâmplare pentru a finaliza cât mai rapid completarea.

Răspunsurile date la întâmplare nu reflectă realitatea și nu ne sunt utile în cercetare.

Studiul este realizat de către domnul Rizea Ștefan Cosmin Petruț, cadru didactic titular în învățământul primar de stat și student în anul III la specializarea Psihologie din cadrul Facultății de Psihologie și Științele Educației, Universitatea din București în anul universitar 2022-2023.

Studiul este derulat sub coordonarea domnului lector universitar doctor Godeanu Sebastian. Dacă aveți întrebări sau doriți să discutați cu autorul, puteți trimite un mesaj la adresa următoare: rizea.p.stefan-cosmin-petrut.l20@s.fpse.unibuc.ro.

Puteți participa la completarea acestui studiu dacă aveți vârsta minimă de 18 ani și sunteți cadru didactic în învățământul preuniversitar sau universitar, de stat sau privat.

Completarea durează maxim 10 minute.