Anuarul Universității "Petre Andrei" din Iaşi
Fascicula: **Asistență Socială, Sociologie, Psihologie**
ISSN: 2248-1060 | e-ISSN: 2601-8209
Covered in EconPapers, Ideas RePEc, CEEOL, ICI Master Journal List - INDEX COPERNICUS, CrossRef, CrossCheck, Google Scholar, WorldCat, KVK, SOCIONET

2023, Issue 29, pages: 318-351 | doi: https://doi.org/10.18662/upasw/29/82

Personality and Stress: A Correlational Study Among Teachers Working in Primary Education

Viorel ROBU[1]

Anişoara SANDOVICI[2]

[1] Lecturer, PhD, "Vasile Alecsandri" University of Bacău, robu.viorel@ub.ro

[2] Associate Professor, PhD, "Vasile Alecsandri" University of Bacău, sandovici.anisoara@ub.ro

Abstract: *In recent decades, teacher stress has been studied extensively. According to a recent survey in the US, 46% of teachers report being under high levels of stress, which places them with nurses for the most stressful occupations. Studies have focused on the risk factors and effects of teacher stress and the mediators/moderators of individual responses. Research has shown that teachers are exposed to a wide range of stressful factors (e.g., students who lack motivation, maintaining discipline in the classroom, workload demands, being exposed to a large amount of change etc.). Stress is increasingly associated with poor teacher performance, counterproductive behaviors (e.g., negative attitudes toward students), decline in physical and mental health, impaired well-being (e.g., burnout), and turnover. The main objective of this study was to identify personality traits responsible for individual differences in stress level among* ***primary school teachers.*** *A questionnaire-based survey was administered to a sample of 113 Romanian teachers (mean length of service = 18.3 years; SD = 10.3). Participants completed a demographic and occupational form, as well as Romanian versions of the Big Five Inventory (BFI; John, Donahue, & Kentle; 1991) and the Teachers' Occupational Stress Questionnaire (TOSQ; Muntele-Hendreș et al., 2014). Linear regression models provided partial support for the working hypotheses. Results showed that medical status (i.e., diagnosis of chronic stress-related illness), personal life stress, and neuroticism were positive predictors, whereas age and agreeableness were negative predictors for indicators of teacher stress. Some practical implications are discussed.*

Keywords: *teachers working in primary education; stress; personality traits; Five-Factor Model; predictive models.*

How to cite: Robu, V., Sandovici, A. (2023). Personality and Stress: A Correlational Study Among Teachers Working in Primary Education. *Anuarul Universității "Petre Andrei" din Iași, Fascicula: Asistență Socială, Socilogie, Psihologie, 29*, 318-351. https://doi.org/10.18662/upasw/29/82

1. Introducere

În ultimele decenii, literatura care se ocupă de problematica stresului psihic s-a îmbogăţit considerabil. Una dintre faţetele acestui fenomen este stresul la locul de muncă, care apare în rândul angajaţilor din diverse sectoare ocupaţionale. Acesta este cunoscut şi sub denumirile *stres ocupaţional* sau *stres profesional*. Stresul la locul de muncă reprezintă o preocupare permanentă atât pentru angajaţi şi managerii organizaţiilor în care aceştia activează, cât şi pentru specialiştii în domeniul politicilor de personal, cei care lucrează în sectorul resurselor umane şi profesioniştii care se preocupă de sănătatea şi securitatea muncii.

Munca într-un anumit domeniu profesional/sector ocupaţional implică un specific care este în relaţie directă cu natura sarcinilor şi a responsabilităţilor pe care un angajat le are, resursele de care dispune, precum şi cu rezultatele aşteptate de către manageri şi organizaţie. Unele posturi (de exemplu: pompier, lucrător în sistemul naţional de ordine şi securitate, pilot de aeronave comerciale, medic chirurg, asistent medical, paramedic etc.) presupun un nivel ridicat al solicitării în plan fizic, cognitiv şi emoţional prin faptul că atribuţiile şi responsabilităţile implică decizii şi intervenţii rapide, rezistenţă la efort prelungit sau atenţia acordată siguranţei propriei persoane şi a beneficiarilor serviciilor prestate. Altele (de exemplu: profesor, educator specializat, psiholog, asistent social, judecător etc.) par să fie mai puţin solicitante, însă, prin natura puternic impregnată social şi/sau moral, precum şi prin consecinţele pe termen lung pe care deciziile şi acţiunile profesionale ale angajaţilor le pot produce asupra propriilor lor persoane şi asupra beneficiarilor, astfel de posturi nu sunt lipsite de riscul stresului şi al efectelor negative care decurg din acutizarea/cronicizarea acestei stări somato-fiziologice şi psihice negative.

Stresorii specifici activităţii profesionale pe care lucrătorii din sectorul educaţiei o desfăşoară în sistemul de învăţământ includ factori referitori la (Antoniou, Polychroni şi Vlachakis, 2006; Barmby, 2006; Paşalău şi Robu, 2006, Robu şi Stoica, 2015): a) conţinutul intrinsec şi extrinsec al muncii (de exemplu: complexitatea şi volumul activităţilor didactice şi a celor de evaluare, modificările imprevizibile în conţinutul planurilor de învăţământ şi al programelor şcolare, schimbările în ceea ce priveşte metodele de predare şi/sau evaluare a achiziţiilor, ambiguitatea dispoziţiilor legislative, insuficienţa resurselor materiale, rutina, conflictele dintre rolurile pe care dascălii trebuie să le îndeplinească, ambiguitatea responsabilităţilor şi a atribuţiilor, problemele în relaţiile cu elevii, absenţa interesului pentru

învăţătură din partea elevilor şi rezultatele şcolare slabe, vulnerabilităţile psiho-comportamentale, educative şi familiale ale elevilor etc.); b) factori referitori la dimensiunea socială şi morală a muncii în domeniul educaţiei (de exemplu: conflictele apărute în relaţiile dintre cadrele didactice sau dintre acestea şi conducerea instituţiilor de învăţământ, insuficienţa suportului instrumental, emoţional şi moral pe care dascălii îl primesc din partea părinţilor elevilor, colegilor şi a managerilor instituţiilor şcolare în care activează, presiunea pe care părinţii, comunitatea şi societatea o pun asupra rezultatelor muncii învăţătorilor şi a profesorilor etc.); c) neajunsurile în ceea ce priveşte beneficiile materiale şi non-materiale, cum ar fi salarizarea scăzută sau absenţa stimulentelor suplimentare pentru activitatea profesională prestată şi performanţele deosebite.

Studiul pe care l-am realizat valorifică un corp consistent de dovezi empirice cu privire la factorii asociaţi stresului ocupaţional în rândul lucrătorilor din domeniul educaţiei. Utilizând un *design* corelaţional, ne-am propus investigarea relaţiei dintre trăsăturile personalităţii, respectiv stresul psihic în rândul învăţătorilor şi al profesorilor pentru învăţământul primar din România. Datele au fost colectate din populaţia cadrelor didactice prin administrarea unui protocol care a inclus trei chestionare standardizate. Prezentul articol trece în revistă cadrul conceptual, empiric şi metodologic, principalele rezultate, precum şi implicaţiile pe care acestea le au pentru managementul stresului şi al stării de bine, respectiv asigurarea calităţii procesului instructiv-formativ pe care dascălii îl desfăşoară în învăţământul primar.

2. Delimitări conceptuale

În ştiinţele comportamentale şi în cele medicale, stresul este definit într-un sens foarte general prin răspunsurile somato-fiziologice, psihologice (cognitive, emoţionale, comportamentale) şi sociale care apar în faţa unor situaţii de viaţă sau evenimente ce perturbă echilibrul unei persoane (Strickland, 2001). Această stare psihologică dezechilibrantă este determinată de o multitudine de surse (factori care ţin de mediul fizic, personal/familial, organizaţional şi social) care interacţionează printr-o dinamică complexă şi produc o varietate de răspunsuri atât pozitive (funcţionale), cât şi negative (dezadaptative).

Conform lui Fl.-A. Sava (2004), stresul apare la locul de muncă ca urmare a unor resurse psihice şi sociale care sunt insuficiente unui angajat pentru a face faţă solicitărilor muncii de zi cu zi şi exigenţelor profesionale. Modelele teoretice care au încercat să explice apariţia, escaladarea şi

consecinţele negative ale stresului ocupaţional au pornit de la premisa existenţei unui sistem relaţional complex (tranzacţional) între solicitările specifice mediului de muncă, caracteristicile individuale ale angajaţilor şi diferenţele în ceea ce priveşte răspunsurile subiective la stres (Biggs, Brough şi Drummond, 2017; Lazarus şi Folkman, 1987). Valorificând modelul tranzacţional, specialiştii de la Institutul Naţional al Statelor Unite pentru Siguranţa şi Sănătatea Ocupaţională (*United States National Institute of Occupational Safety and Health*/NIOSH) argumentează că anumiţi factori individuali şi situaţionali joacă un rol foarte important în amortizarea/escaladarea impactului negativ pe care condiţiile nefavorabile referitoare la munca pe un anumit post îl pot avea asupra angajaţilor, precum şi la nivelul organizaţiei în care aceştia lucrează. Exemplele de astfel de factori includ (NIOSH, 1999): a) predispoziţii stabile ale personalităţii angajaţilor (de exemplu: caracteristicile temperamentale, stilul cognitiv, optimismul, credinţa în eficacitatea personală, instabilitatea emoţională, agreabilitatea în relaţiile interpersonale, stilul orientării sociale, deschiderea spre schimbare, strategiile individuale de adaptare la solicitări stresante etc.); b) variabile contextuale (de exemplu: vârsta unui angajat, statutul marital, experienţa în munca pe posturi similare, eforturile pe care angajatul le depune pentru a-şi asigura echilibrul între îndatoririle de serviciu şi viaţa de familie/personală, practicarea tehnicilor de relaxare, integrarea într-o reţea socială care oferă suport consistent etc.). Studiile au arătat că există o relaţie directă între caracteristicile muncii pe diverse posturi şi costurile menţinerii sănătăţii şi a productivităţii angajaţilor. Această relaţie este valabilă şi pentru activitatea pe care educatorii, învăţătorii şi profesorii o desfăşoară în sistemul de învăţământ.

Au fost identificate numeroase costuri individuale, organizaţionale, economice şi societale ale stresului ocupaţional, precum: incidenţa din ce în ce mai mare a bolilor care au o componentă psihosomatică, creşterea numărului accidentelor de muncă, comportamentele contraproductive (de exemplu: întârzierile la programul de lucru, absenteismul, consumul de substanţe psihoactive la locul de muncă etc.), acuzele somato-organice sau psihice care îi obligă pe angajatori să acorde frecvent angajaţilor concedii medicale (ceea ce înseamnă costuri organizaţionale suplimentare), scăderea productivităţii individuale a angajaţilor şi a performanţelor/eficienţei organizaţiilor, creşterea fluctuaţiei forţei de muncă, pensionarea timpurie, creşterea costurilor în ceea ce priveşte selecţia, angajarea şi formarea noului personal care trebuie să substituie posturile vacante, sporirea cheltuielilor pentru tratamentul medical al afecţiunilor somato-organice şi psihice datorate stresului cronic şi epuizării (László, 2008; NIOSH, 1999; Sava, 2004).

Personalitatea se referă la profilul caracteristicilor individuale pe care o persoană tinde să le manifeste în mod constant şi care reflectă credinţele, predispoziţiile în plan emoţional, motivaţia, atitudinile, valorile şi comportamentele acelei persoane (Robu, 2017). Trăsăturile personalităţii sunt predispoziţii sau caracteristici care se exprimă în regularităţile, consistenţa şi coerenţa comportamentelor într-o varietate de situaţii de viaţă şi contexte sociale (Reber, 1985). R. R. McCrae şi P. T. Costa (2003) definesc trăsăturile personalităţii prin dimensiuni care reflectă diferenţele individuale în ceea ce priveşte tendinţa oamenilor de a manifesta modele consistente de cogniţii, sentimente şi acţiuni. Trăsăturile personalităţii influenţează comportamentele pe care un individ le manifestă în viaţa de familie de zi cu zi, la şcoală/facultate, în relaţiile sociale, la locul de muncă, la vârsta pensionării, în timpul liber sau atunci când se recreează.

Astăzi, cel mai utilizat standard în domeniul conceptualizării şi evaluării personalităţii (din perspectivă psihometrică) este modelul celor cinci mari factori – cunoscut şi sub numele de Big Five (Rolland, 2004). Cercetările asupra structurii personalităţii au evidenţiat în mod convingător că numeroasele caracteristici ale unui individ pot fi rezumate prin cinci dimensiuni (domenii de trăsături) care sunt fundamentale pentru descrierea funcţionării cotidiene, profesionale şi sociale: *nevrotismul/instabilitatea emoţională* (dimensiune care este denumită de unii autori prin termenul *stabilitate emoţională*), *extraversiunea*, *deschiderea în planul mental şi în cel al experienţelor personale*, *agreabilitatea* şi *conştiinciozitatea*. La rândul lor, cele cinci dimensiuni sunt supraordonate unui număr de faţete (trăsături) mai înguste în ceea ce priveşte conţinutul psihologic.

Rezultatele studiilor confirmă stabilitatea în timp a scorurilor la dimensiunile (factorii) şi trăsăturile personalităţii descrise în modelele care au la bază paradigma Big Five (Cobb-Clark şi Schurer, 2012; Rolland, 2004). Semnificaţiile factorilor personalităţii pot fi rezumate, după cum urmează (Benet-Martínez şi John, 1998): A) *Nevrotismul* este opus stabilităţii emoţionale şi include o gamă variată de manifestări afective negative, precum: anxietatea, dispoziţiile depresive, iritabilitatea, controlul slab al stărilor de tensiune, stările emoţionale şi atitudinale schimbătoare etc. B) *Extraversiunea* este un factor care se regăseşte şi în alte modelele descriptiv-explicative ale personalităţii (de exemplu, modelul Psihotism-Extraversiune-Nevrotism/PEN propus de către H. J. Eysenck). Această dimensiune include faţete precum: sociabilitatea/rezerva în interacţiunile sociale, entuziasmul, dominanţa (asertivitatea), timiditatea, căutarea senzaţiilor etc. C) *Deschiderea în planul mental şi în cel al experienţelor personale* descrie profunzimea gândirii unui persoane şi orientarea acesteia spre experienţe cât mai variate. Include faţete precum:

ingeniozitatea gândirii, originalitatea ideilor, curiozitatea intelectuală, bogăţia imaginaţiei, inventivitatea, orientarea spre interese estetice şi artistice/caracterul sofisticat al gusturilor pentru artă, muzică sau literatură, toleranţa faţă de varietate etc. D). *Agreabilitatea* include caracteristici precum: asumarea responsabilităţii pentru propriile greşeli, generozitatea şi altruismul, atitudinile paşnice în relaţiile cu alte persoane, indulgenţa, faptul de a fi o persoană de încredere, răceala/distanţarea în interacţiunile sociale, politeţea, orientarea spre cooperare etc. E) *Conştiinciozitatea* este unul dintre factorii care a oferit cele mai consistente rezultate în studiile ce au urmărit rolul pe care personalitatea îl joacă în diverse domenii ale funcţionării individului uman. Acest factor include caracteristici precum: meticulozitatea, orientarea spre îndeplinirea sarcinilor, perseverenţa, capacitatea de concentrare pe parcursul muncii, eficienţa în acţiuni etc.

3. Dimensiuni ale stresului ocupaţional în rândul cadrelor didactice

În ultimele decenii, interesul cercetătorilor pentru problematica stresului ocupaţional şi a epuizării profesionale (engl. *professional/occupational burnout*) în rândul cadrelor didactice care predau la diferite niveluri ale unui sistem de învăţământ a crescut considerabil (Antoniou, Polychroni şi Vlachakis, 2006; Cano-García, Padilla-Muñoz şi Carrasco-Ortiz, 2005; Chan, 1998; Fontana şi Abouserie, 1993; Forlin, 2001; Guglielmi şi Tatrow, 1998; Jaoul şi Kovess, 2004; Kyriacou, 1987, 2021; Montgomery şi Rupp, 2005; Shen, Xu şi Cui, 2002; Siu, 1995; Travers şi Cooper, 1998). Stresul psihic şi consecinţele negative pe care acest fenomen le are asupra lucrătorilor din domeniul educaţiei sunt îngrijorătoare (Cano-García, Padilla-Muñoz şi Carrasco-Ortiz, 2005; Schaufeli şi Buunk, 2003).

Numeroase studii au explorat condiţiile specifice care transformă activitatea didactică într-un domeniu solicitant (Forlin, 2001; Kyriacou, 2001; Paşalău şi Robu, 2006; Robu şi Stoica, 2015; Travers şi Cooper, 1998). Acestea pot fi externe (de exemplu: mediul fizic inadecvat, volumul de muncă crescut, absenţa colaborării şi a suportului din partea colegilor şi a managerilor instituţiilor şcolare, necesitatea gestionării elevilor care au probleme de dezvoltare şi dificultăţi de învăţare, relaţiile deficitare cu părinţii, presiunile impuse de evaluarea performanţelor în activitatea didactică, schimbările frecvente care au loc în ceea ce priveşte reglementările normative din domeniul educaţiei, salariul nesatisfăcător, insecuritatea posturilor didactice etc.) sau interne, adică individuale (de exemplu, vulnerabilităţile personalităţii unui profesor, dezamăgirea şi frustrarea, expectanţele nerealiste pe care un dascăl le are cu privire la propria sa muncă etc.).

În rândul educatorilor, învăţătorilor şi al profesorilor, stresul prelungit creşte riscul apariţiei patologiilor psihosomatice şi contribuie la scăderea eficienţei în activitatea instructiv-formativă, diminuarea satisfacţiei faţă de munca în domeniul educaţiei, demotivarea şi dezangajarea în raport cu profesia didactică, manifestarea unor atitudini şi comportamente contraproductive (de exemplu: întârzierea la programul şcolar, scăderea simpatiei şi a toleranţei faţă de elevi, reacţii negative faţă de propria persoană etc.), precum şi la creşterea riscului de a părăsi acest domeniu de activitate profesională (Antoniou, Polychroni şi Vlachakis, 2006; Dorman, 2003; Paşalău şi Robu, 2006; Siu, 1995; Travers şi Cooper, 1998). De asemenea, o consecinţă negativă pe termen lung a stresului ocupaţional este apariţia şi/sau intensificarea manifestărilor neplăcute ale epuizării profesionale (Pezet-Langevin, 2001; Schaufeli şi Buunk, 2003). Acest complex simptomatologic (care implică oboseală fizică, epuizare emoţională, stări depresive, absenteism de la programul de muncă, accentuarea insatisfacţiei faţă de cariera profesională şi locul de muncă, alterarea randamentului profesional, deprecierea calităţii relaţiilor sociale, atitudini negative faţă de propria persoană şi faţă de oameni în general etc.) reprezintă un sindrom (Pezet-Langevin, 2001) ce rezultă din persistenţa în timp şi gestionarea deficitară a stresului psihic pe care cadrele didactice îl resimt intens (Kyriacou, 1987). Constatările unei meta-analize care şi-a focalizat atenţia pe datele raportate în 73 de studii efectuate în SUA în rândul angajaţilor din diferite sectoare ocupaţionale arată că profesorii se află în top în ceea ce priveşte riscul de a se confrunta cu simptomele neplăcute ale epuizării emoţionale care este una dintre faţetele sindromului epuizării cauzat de proasta gestionare a stresului la locul de muncă (*cf.* Schaufeli şi Buunk, 2003). Aceeaşi meta-analiză a raportat cele mai ridicate niveluri ale sentimentului depersonalizării (o altă dimensiune a epuizării) pentru categoriile ocupaţionale reprezentate de profesori, asistenţi sociali, medici şi ofiţerii de poliţie.

4. Dovezi empirice cu privire la relaţia dintre trăsăturile personalităţii şi stresul ocupaţional în rândul cadrelor didactice

R. S. Guglielmi şi K. Tatrow (1998) susţin că trăsăturile personalităţii, în special *pattern*-ul comportamental de tip A, precum şi unele caracteristici socio-demografice (de exemplu: sexul, vârsta, *background*-ul etnic etc.) mediază atât abilitatea unei persoane de a stabili şi menţine reţele sociale suportive, cât şi evaluările cognitive facilitatoare cu privire la stresorii care intervin în diferite arii ale funcţionării individuale. Astăzi, stresul nu mai este conceptualizat ca fiind datorat exclusiv variabilelor situaţionale sau

caracteristicilor personale ale unui individ, ci interacţiunii dintre cele două domenii (Biggs, Brough şi Drummond, 2017).

Studiile care s-au interesat de relaţiile dintre personalitatea profesorilor şi stresul care grevează activitatea didactică au identificat relaţii consistente între anumite trăsături ale personalităţii şi indicatorii epuizării profesionale. Astfel, un studiu (N = 95 profesori) care a utilizat modelul personalităţii propus de către H. J. Eysenck a raportat corelaţii pozitive şi semnificative din punct de vedere statistic între faţetele epuizării şi factorii personalităţii referitori la nevrotism, extraversiune şi psihotism (Fontana şi Abouserie, 1993). Într-un alt studiu realizat pe un eşantion care a inclus 99 cadre didactice din Spania au fost identificate relaţii semnificative între scorurile pentru nevrotism, extraversiune şi agreabilitate, respectiv epuizarea emoţională, sentimentul depersonalizării şi percepţia eşecului în plan profesional (Cano-García, Padilla-Muñoz şi Carrasco-Ortiz, 2005). Aceste rezultate au fost confirmate de o altă investigaţie bazată pe un *design* corelaţional (Mills şi Huebner, 1998), conform căreia factorii personalităţi referitori la nevrotism şi introversiune au un rol destul de consistent în predicţia stresului în rândul psihologilor şcolari. Literatura internaţională prezintă dovezi empirice potrivit cărora strategiile active (de exemplu, focalizarea pe depăşirea dificultăţilor) pe care un profesor le utilizează pentru a se adapta la solicitările stresante corelează cu niveluri mai ridicate ale extraversiunii, în timp ce strategiile pasive (de exemplu, concentrarea pe controlul emoţiilor negative sau implicarea în activităţi prin care se încearcă evitarea confruntării cu problemele generatoare de stres) corelează cu niveluri mai ridicate ale nevrotismului (Shen, Xu şi Cui, 2002).

C. Montgomery şi A. A. Rupp (2005) au efectuat o meta-analiză în care au sistematizat datele corelaţionale raportate în 65 de studii independente (realizate şi/sau publicate în perioada 1998-2003). Autorii au fost interesaţi de estimarea relaţiilor dintre sursele stresului în rândul profesorilor şi alte variabile precum strategiile de *coping* (de exemplu: cognitive, emoţionale, comportamentale, evitarea, resemnarea etc.), epuizarea profesională, răspunsurile emoţionale (pozitive *vs.* negative), mediatorii care ţin de anumite dispoziţii ale personalităţii (de exemplu: comportamentele motivate care apar ca urmare a privării unor trebuinţe, comportamentul de tip A, capacitatea de relaxare etc.), suportul instrumental, emoţional şi moral (atât din partea reţelei sociale domestice – partener de viaţă, familie extinsă, prieteni, cât şi din partea colegilor de muncă şi a managerilor instituţiilor de învăţământ), caracteristile structurale ale mediului profesional (de exemplu: ciclul/treapta şcolară, numărul copiilor gestionaţi din punct de vedere educativ, tipul organizaţiei şcolare etc.),

respectiv caracteristicile socio-demografice şi ocupaţionale (de exemplu: sexul, nivelul educaţiei, vechimea în munca didactică etc.). Rezultatele au evidenţiat cele mai consistente asocieri între stresorii (interni sau externi) care pot acţiona în activitatea profesorilor, pe de o parte şi, pe de alta, răspunsurile emoţionale negative (de exemplu: frustrarea, anxietatea, depresia, insatisfacţia faţă de viaţă şi locul de muncă etc.), mediatorii referitori la personalitate, respectiv epuizarea profesională (care a fost operaţionalizată prin cele trei faţete propuse de către C. Maslach şi S. E. Jackson).

5. Scopul şi ipotezele prezentului studiu

Cunoaşterea factorilor care contribuie la stresul ocupaţional şi a efectelor acestui fenomen indezirabil reprezintă un obiectiv important atât pentru cercetători, cât şi pentru specialiştii din domeniul asistenţei psihologice şi cei care se ocupă cu *training*-ul şi dezvoltarea personalului din diferite sectoare de activitate. Aceştia pot lucra cu dascălii vulnerabili în raport cu manifestările stresului şi ale epuizării în vederea ameliorării funcţionării psihosociale individuale, creşterii capacităţii de adaptare la solicitările specifice sistemului de învăţământ şi a creării tuturor condiţiilor necesare pentru menţinerea eficienţei în activitatea instructiv-formativă.

În studiul pe care l-am realizat, ne-am propus să investigăm relaţiile dintre trăsăturile personalităţii (conceptualizate ca predispoziţii individuale stabile în timp, care stau la baza stilurilor comportamentale şi influenţează funcţionarea unei persoane în diverse domenii şi contexte), respectiv dimensiunile stresului psihic pe care dascălii care desfăşoară activităţi instructiv-formative în învăţământul primar îl resimt în propria lor funcţionare în plan profesional.

Principalele ipoteze de lucru care ne-au orientat demersul investigativ au fost:

A. Nevrotismul este predictor pozitiv al stresului psihic pe care cadrele didactice din învăţământul primar îl resimt în activitatea profesională.
B. Extraversiunea este predictor negativ al stresului psihic în rândul cadrelor didactice care activează în învăţământul primar.
C. Deschiderea în planul mental şi al experienţelor personale este predictor negativ al stresului psihic pe care cadrele didactice din învăţământul primar îl experimentează în propria lor activitate.
D. Agreabilitatea este predictor negativ al stresului psihic în rândul cadrelor didactice care activează în învăţământul primar.

E. Conştiinciozitatea este predictor negativ al stresului în rândul cadrelor didactice din învăţământul primar.

Ipotezele de lucru secundare au fost:

F. Cadrele didactice diagnosticate cu boli cronice resimt un nivel mai ridicat al stresului psihic în activitatea profesională pe care o desfăşoară.
G. Stresul psihic pe care dascălii din învăţământul primar îl resimt în viaţa personală este predictor pozitiv al stresului experimentat în activitatea profesională.

6. Metodologie

6.1. Participanţi şi procedură

Studiul s-a bazat pe un *design* corelaţional. Datele au fost colectate prim metoda anchetei pe bază de chestionare standardizate (k_{total} = 69 itemi) pe care participanţii le-au completat anonim. Rezultatele pe care le vom analiza în prezentul articol provin din prelucrarea a 113 protocoale cu răspunsuri eligibile. Acestea au fost furnizate de către 23 învăţători, respectiv 90 profesori pentru învăţământul primar. În momentul colectării datelor din teren, participanţii la studiu (toţi de sex feminin) aveau vârste cuprinse între 19 şi 60 ani (trei erau cadre didactice pensionate, însă rechemate în activitate), cu o medie de vârstă egală cu 41.2 ani (s = 9.2; 51.3 % dintre participanţi aveau vârste ≤ 41 ani).

Şaptezeci şi şapte la sută dintre respondenţi absolviseră studii universitare de licenţă sau studii postuniversitare (programul de studii universitare de licenţă *Pedagogia Învăţământului Primar şi Preşcolar*/PIPP, o altă facultate şi colegiul universitar de institutori-educatori, o altă facultate şi programul de studii PIPP, respectiv masterul în domeniul ştiinţelor educaţiei sau într-un alt domeniu). În momentul colectării datelor, vechimea totală pe care participanţii o aveau în activitatea didactică era cuprinsă între şase luni şi 41 ani (m = 18.3; s = 10.3; 51.3 % dintre participanţi aveau o vechime totală ≤ 18 ani). În medie, participanţii aveau în clasele la care predau aproximativ 20 elevi (minim = 8; maxim = 32; s = 5.08; jumătate dintre dascăli gestionau clase ale căror efective erau de cel mult 19 elevi).

Douăzeci şi unu la sută (N = 24) dintre participanţii la prezentul studiu fuseseră în ultimii cinci ani diagnosticaţi cu o boală cronică care avea legătură şi cu efectele stresului psihic (de exemplu: ulcer, hipertensiune arterială, cardiopatie ischemică, diabet etc.). Dintre aceştia, cinci au obţinut cel mult scorul 5 la itemul care le-a solicitat respondenţilor să aprecieze starea generală a propriei lor sănătăţi fizice. Restul participanţilor au apreciat

starea sănătăţii fizice ca fiind destul de bună (scor = 6/7), bună (scor = 8), foarte bună (scor = 9) sau excelentă (scor = 10). Pentru distribuţia variabilei la care ne referim, indicatorii caracteristici au avut următoarele valori: m = 7.7, s = 1.3, mediana = 8 (8 % dintre participanţi au evidenţiat un scor ≤ 5). Aceste rezultate sunt în acord cu autoevaluarea satisfacţiei faţă de starea generală a sănătăţii fizice. Astel, aproximativ 72 % dintre participanţi s-au declarat ca fiind destul de mulţumiţi şi alţi 12.4 % foarte mulţumiţi de condiţia propriei lor sănătăţi fizice. Restul cadrelor didactice s-au împărţit între următoarele răspunsuri: *nici nemulţumit, nici mulţumit* – 11.5 %, *destul de nemulţumit* – 3.5 %, *total nemulţumit* – 0.9 %.

Învăţătorii şi profesorii pentru învăţământul primar care au participat la prezentul studiu au fost recrutaţi printr-un plan de eşantionare de convenienţă (non-probabilistă) din 28 şcoli generale şi licee din mediul rural (n = 19) sau urban (n = 9). Instituţiile de învăţământ sunt arondate inspectoratelor şcolare ale judeţelor Bacău, Iaşi, Neamţ şi Vaslui. Datele au fost colectate în perioada februarie-mai 2020.

Fiecăruia dintre potenţialii participanţi la studiu i-a fost solicitat acordul verbal de a răspunde anonim la un set de instrumente standardizate. Chestionarele au fost administrate individual prin completarea fie în timpul programului şcolar obişnuit, fie acasă. Rata returnării protocoalelor cu răspunsuri completate a fost egală cu 96 % (N = 123) din totalul celor care au fost distribuite unui număr iniţial de 128 cadre didactice. În etapa validării protocoalelor zece au fost eliminate datorită răspunsurilor incomplete sau atipice. În baza de date finală au fost reţinute 113 protocoale cu răspunsuri eligibile pentru scorare şi prelucrări cantitative.

6.2. Protocolul standardizat utilizat în etapa colectării datelor

a) Chestionarul pentru date socio-demografice şi informaţii privitoare la *status*-ul profesional şi personal al cadrelor didactice care au participat la studiu. Instrumentul a inclus 9 itemi care le-au solicitat participanţilor la studiu să raporteze: a) vârsta; b) *status*-ul profesional (învăţători sau profesori pentru învăţământul primar); c) nivelul educaţiei (ultimele studii pe care le absolviseră); d) vechimea totală în munca pe un post didactic; e) percepţia pe care o aveau cu privire la starea generală a propriei lor sănătăţi fizice (pentru a răspunde la acest item participanţii au avut la dispoziţie o scală cu zece trepte ancorate verbal şi distribuite gradual de la 0 – *foarte proastă* la 10 – *excelentă*); f) dacă, în ultimii cinci ani, fuseseră diagnosticaţi cu o boală cronică care avea legătură cu stresul psihic; g) satisfacţia faţă de starea generală a propriei lor sănătăţi fizice (scală cu cinci trepte ancorate verbal şi distribuite gradual de la 0 – *total nemulţumit/-ă* la 4 –

foarte mulţumit/-ă); h) nivelul stresului pe care îl resimţeau la locul de muncă prin raportarea la toate aspectele activităţii pe care o realizau pe postul didactic din instituţia de învăţământ în care activau (scală cu opt ancore verbale distribuite gradual de la 0 – *niciun stres* la 7 – *nu mai suport*); i) nivelul stresului pe care îl resimţeau în viaţa personală, inclusiv în cea de familie (scală cu opt ancore verbale distribuite gradual de la 0 – *niciun stres* la 7 – *nu mai suport*). Itemul pe care l-am enumerat la punctul *(h)* a fost inclus pentru a se obţine un indicator global al stresului pe care dascălii din învăţământul primar îl experimentează la locul de muncă. Acest indicator a constituit prima variabilă dependentă din modelele de regresie . Stresul psihic pe care un cadru didactic îl întâmpină în funcţionarea personală a fost luat în calcul pornindu-se de la premisa că solicitările din viaţa de familie, precum şi alte dificultăţi individuale (de exemplu: problemele apărute în creşterea şi educarea copiilor, deteriorarea calităţii vieţii de cuplu, diagnosticarea cu o anumită condiţie medicală cronică etc.) grevează suplimentar activitatea profesională şi contribuie la creşterea stresului la locul de muncă.

b) Inventarul pentru evaluarea factorilor personalităţii. Factorii personalităţii au fost operaţionalizaţi utilizându-se versiunea în limba română a instrumentului *Big Five Inventory* (BFI; John, Donahue şi Kentle, 1991). Inventarul a fost conceput pentru evaluarea eficientă şi flexibilă a celor cinci dimensiuni (domenii de trăsături) ale personalităţii care sunt incluse în modelul Big Five. Este util mai ales în scopuri de cercetare, atunci când investigatorul nu are nevoie de o măsurare detaliată a faţetelor mai înguste ale personalităţii. Instrumentul valorifică definiţiile prototipice ale celor cinci domenii de trăsături ale personalităţii (Benet-Martínez şi John, 1998). Itemii (k = 44) au formulări clare şi scurte care vizează: *nevrotismul* – 8 itemi (de exemplu, „Mă văd ca o persoană care, în viaţa de zi cu zi, tinde să fie încordată."), *extraversiunea* – 8 itemi (de exemplu, „Mă văd ca o persoană care, în viaţa de zi cu zi, este sociabilă, mereu disponibilă să stabilească relaţii cu alte persoane."), *deschiderea în planul mental şi al experienţelor personale* – 10 itemi (de exemplu, „Mă văd ca o persoană căreia, în viaţa de zi cu zi, îi place să reflecteze, să se joace cu ideile."), *agreabilitatea* – 9 itemi (de exemplu, „Mă văd ca o persoană care, în viaţa de zi cu zi, este uneori nepoliticoasă faţă de ceilalţi.") şi *conştiinciozitatea* – 9 itemi (de exemplu, „Mă văd ca o persoană care, în viaţa de zi cu zi, tinde să fie dezorganizată."). La fiecare dintre itemi, participanţii au răspuns pe o scală cu cinci ancore verbale distribuite gradual de la 1 – *dezacord puternic* la 5 – *acord puternic*. Pentru fiecare item scorul unui respondent poate fi cuprins între 1 şi 5. Pentru fiecare dintre domeniile de trăsături ale personalităţii scorul total a fost obţinut prin calcularea mediei scorurilor la itemii aferenţi (domeniul de variaţie posibil: 1-5). Scorurile

ridicate au semnificat niveluri ridicate ale nevrotismului, extraversiunii, deschiderii în planul mental şi al experienţelor personale, agreabilităţii, respectiv conştiinciozităţii.

Valorile consistenţei interne au fost satisfăcătoare (Labăr, 2008): *nevrotism* – 0.73, *extraversiune* – 0.72, *deschidere în planul mental şi al experienţelor personale* – 0.73, *agreabilitate* – 0.68, *conştiinciozitate* – 0.76.

c) Chestionarul pentru evaluarea stresului ocupaţional în rândul cadrelor didactice. Percepţia pe care dascălii o aveau cu privire la solicitările specifice activităţii didactice pe care o desfăşurau (stresul ocupaţional) a fost evaluată utilizându-se o versiune adaptată după instrumentul *Teachers' Occupational Stress Questionnaire* (TOSQ; Muntele-Hendreş *et al.*, 2014). Versiunea pe care am administrat-o a fost adaptată după forma originală prezentată în articolul care fundamentează instrumentul din punct de vedere conceptual şi psihometric. Articolul a prezentat rezultatele unui studiu psihometric care a vizat validarea unui chestionar multidimensional destinat evaluării factorilor de stres care pot să intervină în activitatea educatorilor, învăţătorilor şi a profesorilor. În forma originală, instrumentul include 20 de itemi la care 1137 educatori şi învăţători au răspuns pe o scală cu şase trepte ancorate verbal, şi anume de la 1 – *această activitate nu mă stresează deloc* la 6 – *această activitate mă stresează foarte mult*. În studiul nostru, am reţinut numai 14 itemi. În conţinutul a trei dintre itemii reţinuţi au fost efectuate adăugiri minore (de exemplu, în conţinutul unuia dintre itemi, a fost adăugat cuvântul „serbări") pentru a le creşte validitatea de aspect prin raportare la specificul elevilor alături de care dascălii cărora urma să le administrăm chestionarul lucrau. Alţi doi itemi (şi anume, realizarea evaluărilor periodice ale abilităţilor şi achiziţiilor elevilor, care sunt solicitate de Ministerul Educaţiei Naţionale", respectiv integrarea elevilor cu cerinţe educative speciale) au fost formulaţi de către autorii prezentului studiu. Aşadar, versiunea de lucru pe care am administrat-o învăţătorilor şi profesorilor pentru învăţământul primar a inclus 16 itemi. La fiecare dintre itemi (de exemplu: păstrarea liniştii în clasă, lucrul cu elevii agitaţi sau neastâmpăraţi, necesitatea de a preda într-un mediu zgomotos, pregătirea elevilor pentru participarea la concursuri şcolare sau pentru serbări, necesitatea de a urmări în permanenţă progresele pe care elevii le realizează ş.a.) participanţii la studiul nostru au răspuns pe o scală cu patru ancore verbale distribuite gradual de la 1 – *acest aspect nu mă stresează deloc* la 4 – *acest aspect mă stresează foarte mult*. Analiza factorială exploratorie pe care autoarele instrumentului au efectuat-o a evidenţiat trei factori în care au tins să se grupeze răspunsurile la itemi: a) stresul cauzat de activităţile curriculare şi extracurriculare (11 itemi); b) stresul generat de dificultăţile întâmpinate în

managementul clasei de elevi (6 itemi) şi c) stresul produs de condiţiile fizice deficitare în care este realizată munca didactică (3 itemi). Pentru fiecare dintre dascălii care au participat la prezentul studiu s-a lucrat cu un scor total la instrumentul TOSQ. Acesta a fost calculat prin însumarea scorurilor pentru toţi itemii din versiunea de lucru (domeniul de variaţie posibil: 16-64). Scorul total a fost considerat indicator compozit al măsurii în care diversele aspecte care ţineau de activităţile curriculare şi extracurriculare, managementul clasei de elevi, respectiv condiţiile fizice ale muncii erau percepute de către un dascăl ca fiind surse de stres. Scorul la instrumentul TOSQ a constituit a doua variabilă dependentă în modelele de regresie. Pentru eşantionul de cadre didactice care au participat la prezentul studiu, consistenţa internă a instrumentului TOSQ a fost excelentă ($a = 0.92$).

6.3. Aspecte tehnice ale analizelor cantitative

Datele brute au fost analizate utilizându-se aplicaţia *SPSS for Windows 20.00* (IBM SPSS, Chicago, IL). Pentru toate variabilele cantitative a fost verificată normalitatea distribuţiilor prin calcularea valorilor coeficienţilor *skewness* (asimetrie) şi *kurtosis* (boltire). Aceasta este o condiţie importantă pentru utilizarea procedurilor şi a testelor statistice multivariate, precum testul t_{Student} pentru compararea mediilor a două eşantioane independente, corelaţiile liniare sau analiza de regresie liniară multiplă (Labăr, 2008; Morgan *et al.*, 2019). Pentru o distribuţie univariată normală, valorile indicatorilor asimetriei şi boltirii trebuie să fie egale cu zero (dacă distribuţia este analizată cu programe statistice care consideră valoarea zero ca reper pentru interpretarea normalităţii). Nu există un reper clar care să indice care valori ale indicatorilor *skewness* şi *kurtosis* sunt acceptabile pentru a se concluziona că distribuţia unei variabile este normală. Unii autori (Morgan *et al.*, 2019) oferă drept repere critice ± 1.00 (valorile indicatorilor *skewness* şi *kurtosis* nu trebuie să fie mai mici decât - 1.00, respectiv mai mari decât 1.00). Alţii (Sava, 2011) oferă intervalul [- 0.80; 0.80] drept reper pentru evaluarea normalităţii distribuţiei unei variabile.

Comparaţiile în funcţie de nivelul educaţiei şi *status*-ul medical al participanţilor la studiu au fost efectuate cu testul t_{Student} pentru două eşantioane independente (Labăr, 2008). Pragul critic pentru interpretarea valorilor testului în ceea ce priveşte semnificaţia din punct de vedere statistic a fost 0.05 (bilateral). Pentru diferenţele semnificative din punct de vedere statistic, s-a estimat mărimea efectului utilizându-se binecunoscutul coeficient *d* propus de către J. Cohen. Reperele utilizate cel mai frecvent pentru interpretarea calitativă a valorilor coeficientului d_{Cohen} sunt: 0.20 – efect de mărime scăzută (modestă), 0.50 – efect de mărime moderată, 0.80 –

efect de mărime ridicată, $d_{\text{Cohen}} \geq 1.00$ – efect de mărime foarte consistentă (Cohen, 1992).

În vederea estimării modelelor de regresie liniară multiplă au fost calculate corelaţiile dintre variabilele cantitative urmărite în studiu. În acest scop a fost utilizat coeficientul r_{Pearson}. Pragul critic pentru interpretarea semnificaţiei din punct de vedere statistic a valorilor acestuia a fost 0.05 (bilateral). Analizele de regresie au fost efectuate cu metoda *enter* (Labăr, 2008). În modele, variabila independentă dihotomică referitoare la *status*-ul medical al participanţilor la studiu a fost recodificată ca variabilă de tip *dummy* (1 = boală cronică prezentă, 0 = boală cronică absentă/categorie de referinţă). Într-o analiză de regresie, această transformare uşurează interpretarea magnitudinii relaţiei dintre o variabilă independentă dihotomică care se evidenţiază ca predictor şi variabila dependentă (Sava, 2011).

S-a urmărit eficientizarea modelelor de regresie în ceea ce priveşte numărul posibililor predictori şi puterea explicativă globală, adică proporţia din varianţa variabilelor dependente (în prezentul studiu, nivelul global al stresului perceput la locul de muncă, respectiv indicatorul compozit/scorul total la TOSQ) care este explicată de variabilele independente luate în considerare. În acest scop, în modelele de regresie, au fost introduse doar variabilele independente cantitative care au evidenţiat corelaţii $\geq |\pm 0.25|$ cu indicatorul global al stresului pe care dascălii îl percepeau în propria lor activitate profesională, respectiv indicatorul compozit. De asemenea, au fost luate în calcul doar variabilele independente calitative (de exemplu, *status*-ul medical al participanţilor) care au avut efecte de mărime cel puţin moderată asupra variabilelor dependente.

O altă condiţie necesară pentru eficientizarea unui model de regresie multivariat este multicoliniaritatea (existenţa unor corelaţii mai mari decât 0.50/0.60 între oricare două dintre variabilele independente care urmează să fie introduse într-un model). Dacă nu este verificată multicoliniaritatea, modelul poate fi distorsionat în ceea ce priveşte predictorii care se evidenţiază şi puterea explicativă a fiecăruia dintre aceştia. În prezentul studiu am constatat corelaţii problematice între scorul pentru nevrotism şi nivelul stresului pe care participanţii îl percepeau în viaţa personală ($r = 0.40$; $p < 0.001$), respectiv între nevrotism şi agreabilitate ($r = - 0.51$; $p < 0.001$). Corelaţia dintre agreabilitate şi stresul din viaţa personală nu a fost problematică ($r = - 0.27$; $p < 0.01$). Aceste date ne-au orientat spre testarea separată a trei modele de regresie în care variabila dependentă a fost indicatorul global pentru stresul pe care dascălii îl percepeau la locul de muncă.

Contribuţia unică pe care o variabilă independentă care s-a evidenţiat ca predictor a avut-o la explicarea varianţei variabilelor dependente a fost estimată prin calcularea pătratului corelaţiei semiparţiale (r_{sp}^2) şi transformarea rezultatului obţinut în valori procentuale (Labăr, 2008).

7. Rezultate şi discuţii

7.1. Date descriptive

Aproximativ 60 % dintre participanţii la studiu au raportat că se confruntau cu un nivel destul de ridicat, ridicat sau foarte ridicat al stresului în activitatea didactică pe care o desfăşurau (Fig. 1).

În elaborarea răspunsului la itemul care le-a solicitat să evalueze stresul psihic pe care îl experimentau, cadrele didactice au fost încurajate să ia în calcul toate aspectele muncii pe care o realizau în instituţia şcolară în care lucrau. Acest rezultat evidenţiază o amploare îngrijorătoare a stresului care impactează negativ munca unui dascăl, mai ales dacă avem în vedere solicitările care provin din particularităţile psiho-comportamentale şi educative ale copiilor de vârstă şcolară mică. Într-o anchetă desfăşurată pe un eşantion care a inclus 42 învăţători, N. D. Paşalău şi V. Robu (2006) au identificat următorii factori stresanţi frecvent întâlniţi în percepţia pe care participanţii o aveau despre propria lor activitate în sectorul învăţământului: salarizarea scăzută, absenţa stimulentelor suplimentare pentru performanţe profesionale deosebite, incertitudinea cu privire la posibilele restructurări ale normelor didactice, insuficienţa resurselor materiale necesare desfăşurării optime a procesului educativ, evaluarea prestaţiei profesionale pe bază de puncte, volumul mare al programelor şcolare, dispoziţiile legislative ambigue, schimbările curriculare (mai ales în ceea ce priveşte conţinuturile disciplinelor de studiu) frecvente.

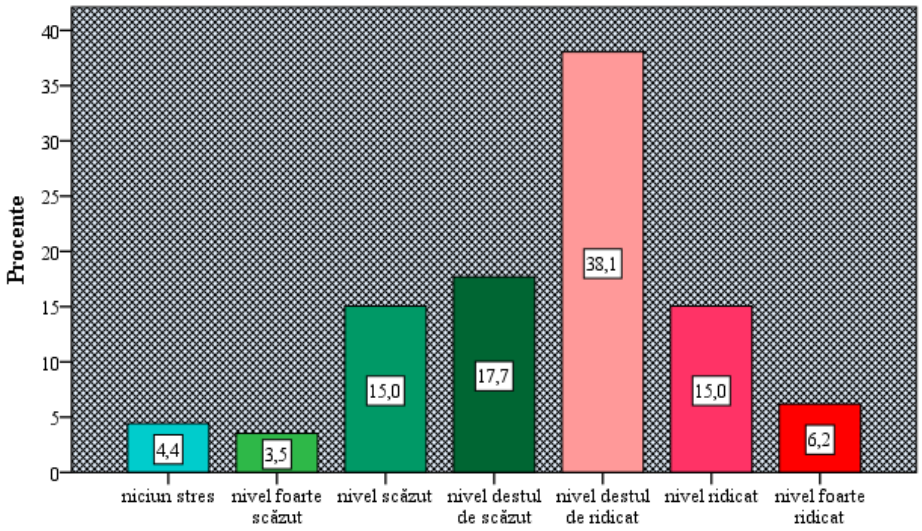


Fig. 1. Distribuţia participanţilor în funcţie de stresul pe care îl percepeau la locul de muncă
Sursa: studiul autorilor

Peste 18 % dintre dascălii care au fost chestionaţi au declarat că se confruntau cu solicitări stresante în viaţa personală (Fig. 2). Dacă acestei experienţe neplăcute i se adaugă stresul la locul de muncă, învăţătorii şi profesorii pot fi grevaţi de numeroase dificultăţi care, mai ales atunci când se cronicizează, cresc riscul pentru tulburări cognitiv-emoţionale (de exemplu: anxietate, depresie, epuizare emoţională, sentimentul eşecului personal) şi comportamentale (de exemplu: iritabilitate, conflictualitate deschisă, agresivitate în relaţiile interpersonale etc.), deteriorarea performanţei în activitatea instructiv-educativă, scăderea satisfacţiei faţă de activitatea profesională şi faţă de viaţa personală în general ş.a.

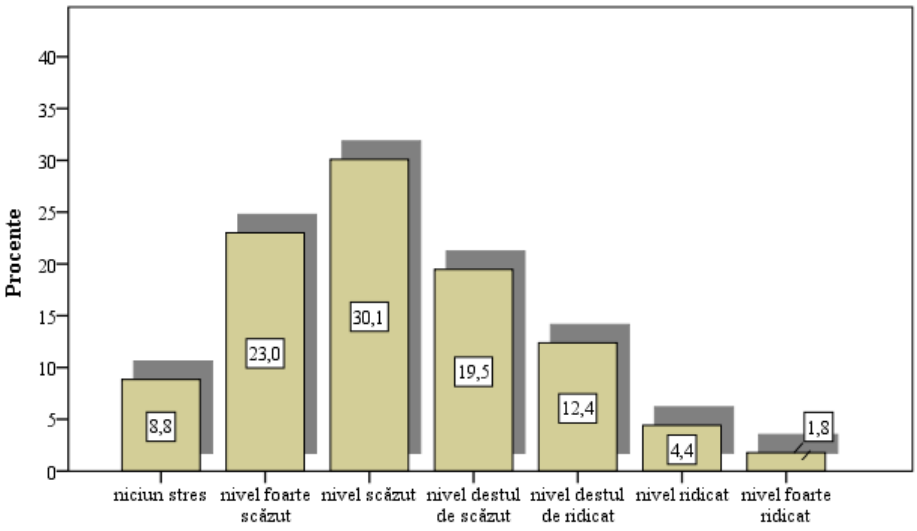


Fig. 2. Distribuţia respondenţilor în funcţie de stresul pe care îl percepeau în viaţa personală
Sursa: studiul autorilor

Tabelul 1 listează mediile, abaterile standard şi indicatorii formei pentru distribuţiile principalelor variabile pe care le-am urmărit în studiu.

Tabelul 1. Indicatori statistici descriptivi pentru distribuţiile variabilelor de interes

Variabile	**m**	**s**	***Skewness***	***Kurtosis***
Nivel global stres la locul de muncă	3.51	1.40	0.18	0.18
Nivel stres activitate didactică (indicator compozit)	37.02	9.81	- 0.40	- 0.40
Nivel stres viaţa personală	2.23	1.38	- 0.14	- 0.14
Nevrotism	2.16	0.61	0.70	0.02
Extraversiune	3.73	0.61	- 0.60	0.34
Deschidere în planul mental şi al experienţelor personale	4.10	0.48	- 0.51	0.09
Agreabilitate	4.29	0.41	- 1.67	2.20
Conştiinciozitate	4.38	0.48	- 1.45	2.65

Sursa: studiul autorilor

Valorile absolute ale indicatorului asimetriei au fost cuprinse între 0.14 şi 1.67. Cu excepţia agreabilităţii şi a conştiinciozităţii (care au evidenţiat distribuţii cu asimetrie spre dreapta pronunţată), pentru celelalte variabile coeficientul *skewness* s-a situat în intervalul [- 0.80; 0.80]. Pentru nivelul global al stresului pe care dascălii îl percepeau în munca lor şi pentru variabila referitoare la stresul din viaţa personală, distribuţiile au prezentat o uşoară asimetrie spre stânga (pozitivă), respectiv spre dreapta (negativă). Stresul din activitatea didactică (indicatorul compozit/scorul la TOSQ), extraversiunea, respectiv deschiderea în planul mental şi al experienţelor personale au evidenţiat niveluri moderate ale asimetriei spre dreapta. Distribuţia scorului pentru nevrotism a evidenţiat o asimetrie spre stânga ceva mai pronunţată, însă nu problematică. Valorile absolute ale indicatorului boltirii au fost cuprinse între 0.02 şi 2.65. Din nou, agreabilitatea şi conştiinciozitatea au făcut excepţie de la reperele normative.

Considerate în ansamblul lor datele referitoare la forma distribuţiilor variabilelor de interes nu au indicat abateri problematice de la condiţia normalităţii. Acest rezultat a justificat utilizarea procedurilor şi a testelor statistice bazate pe comparaţii (testul $t_{Student}$), corelaţii şi analiza de regresie liniară multiplă.

Analiza mediilor pentru distribuţiile variabilelor pe care le-am urmărit în studiu a evidenţiat pentru întregul eşantion tendinţa cadrelor didactice de a raporta: a) niveluri moderate pentru stresul la locul de muncă (indicatorul global) şi stresul în activitatea didactică (indicatorul compozit); totuşi, este de remarcat că, la instrumentul TOSQ, 13.2 % dintre participanţi au obţinut un scor moderat spre ridicat, iar 6.3 % un scor ridicat; b) un nivel scăzut pentru stresul din viaţa personală; c) un nivel moderat spre scăzut pentru nevrotism; d) un nivel moderat spre ridicat pentru extraversiune; e) niveluri ridicate pentru deschiderea în planul mental şi al experienţelor personale, agreabilitate şi conştiinciozitate.

7.2. Date comparative

Status-ul medical (diagnosticarea cu o boală cronică în ultimii cinci ani) nu a avut efecte semnificative din punct de vedere statistic (Tabelul 2) nici asupra indicatorului compozit pentru stresul în activitatea didactică ($t_{Student}$ = 0.03; p = 0.975), nici asupra stresului din viaţa personală ($t_{Student}$ = 1.04; p = 0.300).

Tabelul 2. Comparaţii în funcţie de *status*-ul medical al participanţilor la studiu

Variabile dependente	Subeşantioane	m	s	$t_{Student}$ [a]
Percepţie cu privire la starea generală a sănătăţii fizice	Participanţi diagnosticaţi cu boli cronice	6.91	1.52	- 3.29 **
	Participanţi fără boli cronice	7.93	1.28	
Satisfacţie faţă de starea sănătăţii fizice	Participanţi diagnosticaţi cu boli cronice	2.41	0.88	- 3.33 **
	Participanţi fără boli cronice	3.04	0.54	
Nivel global stres la locul de muncă	Participanţi diagnosticaţi cu boli cronice	4.25	0.98	3.69 **
	Participanţi fără boli cronice	3.31	1.44	
Nivel stres activitate didactică (indicator compozit)	Participanţi diagnosticaţi cu boli cronice	37.08	9.55	0.03
	Participanţi fără boli cronice	37.01	9.93	
Nivel stres viaţa personală	Participanţi diagnosticaţi cu boli cronice	2.50	1.17	1.04
	Participanţi fără boli cronice	2.16	1.43	

Notă: ** $p < 0.01$ (bilateral).[a] A fost aplicată corecţia Welch care este adecvată testului $t_{Student}$ pentru compararea a două eşantioane ale căror varianţe sunt inegale.
Sursa: studiul autorilor

În schimb, aşa cum era de aşteptat, condiţia medicală cronică a avut efecte semnificative din punct de vedere statistic asupra percepţiei pe care dascălii o aveau cu privire la starea generală a propriei lor sănătăţi fizice ($t_{Student}$ = - 3.29; $p < 0.01$), satisfacţiei faţă de sănătatea fizică ($t_{Student}$ = - 3.33; $p < 0.01$) şi nivelului global al stresului la locul de muncă ($t_{Student}$ = 3.69; $p < 0.01$). Pentru prima şi ultima dintre cele trei diferenţe mărimile efectelor au fost destul de ridicate (d_{Cohen} = 0.77, respectiv d_{Cohen} = 0.70), iar pentru a doua mărimea efectului a fost foarte consistentă (d_{Cohen} = 1.02).

Participanţii care sufereau de o boală cronică ce avea legătură cu stresul au evidenţiat o percepţie mai negativă în legătură cu starea generală a propriei lor sănătăţi fizice, respectiv un nivel semnificativ mai scăzut al satisfacţiei faţă de sănătatea fizică. Pe de altă parte, cadrele didactice care prezentau o condiţie medicală cronică s-au evidenţiat printr-un nivel mai ridicat al stresului la locul de muncă. Acest rezultat poate fi explicat prin faptul că o boală cronică implică anumite constrângeri biologice (de exemplu, deteriorarea *status*-ului funcţional) şi se caracterizează prin impredictibilitatea simptomelor clinice, variabilitatea acestora în timp, permanenţa şi caracterul mascat al unora dintre manifestări. Toate aceste particularităţi transformă boala cronică într-un factor critic pentru evoluţia în domeniul profesional şi continuitatea carierei în rândul persoanelor care se confruntă cu acest eveniment de viaţă. Constrângerile de ordin biologic reprezintă cel mai important factor (care interacţionează negativ cu abilitatea pacientului de a participa în câmpul muncii) prin schimbările pe care le impun în formularea priorităţilor (de exemplu, controlul simptomelor), stabilirea scopurilor pe termen lung, reorganizarea rolurilor profesionale, familiale şi sociale, respectiv adaptarea posibilităţilor de utilizare a propiilor competenţe (Beatty şi Joffe, 2006). Pentru adulţii care sunt diagnosticaţi cu boli cronice cărora le este caracteristică deteriorarea destul de rapidă a *status*-ului funcţional riscul dezangajării din punct de vedere profesional este mai ridicat, mai ales atunci când vorbim despre comorbidităţi (Jansen *et al*., 2010; Smith *et al*., 2014). Rezultatele unui studiu efectuat pe un eşantion de pacienţi germani (cu vârste cuprinse între 18 şi 64 ani) diagnosticaţi cu boala renală cronică sugerează că cei mai mulţi abandonează câmpul muncii înainte de a începe procedurile specifice dializei (van Manen *et al*., 2001).

Tabelul 3 prezintă comparaţiile în funcţie de nivelul educaţiei participanţilor la studiu. Această variabilă nu a avut efecte semnificative din punct de vedere statistic nici asupra nivelului global al stresului la locul de muncă ($t_{Student}$ = - 0.68; p = 0.493), nici asupra indicatorului compozit pentru stresul în activitatea didactică ($t_{Student}$ = 1.14; p = 0.254). Totuşi, este de remarcat că, în comparaţie cu participanţii care absolviseră studii (post)universitare, cei care aveau studii medii au obţinut o medie cu 2.52 puncte mai ridicată. Un astfel de rezultat este de aşteptat dacă ne gândim la orizontul pe care îl deschide un program de formare universitară de bază (de exemplu, PIPP) sau postuniversitară (de exemplu, un master în domeniul ştiinţelor educaţiei) cel puţin din punctul de vedere al managementului carierei didactice (de exemplu: creşterea nivelului salarial, identificarea unor noi oportunităţi de profesionalizare/perfecţionare sau reducerea riscului de restructurare a postului didactic).

Tabelul 3. Comparaţii în funcţie de nivelul educaţiei

Variabile dependente	**Subeşantioane**	***m***	***s***	t_{Student} [a]
Nivel global stres la locul de muncă	Participanţi cu studii medii	3.34	1.32	- 0.68
	Participanţi cu studii (post)universitare	3.56	1.43	
Nivel stres activitate didactică (indicator compozit)	Participanţi cu studii medii	38.96	9.11	1.14
	Participanţi cu studii (post)universitare	36.44	9.99	
Nivel stres viaţa personală	Participanţi cu studii medii	2.88	1.42	2.79 **
	Participanţi cu studii (post)universitare	2.04	1.31	

Notă: ** $p < 0.01$ (bilateral).[a] A fost aplicată corecţia Welch.
Sursa: studiul autorilor

Singura diferenţă semnificativă din punct de vedere statistic a fost înregistrată pentru nivelul stresului din viaţa personală ($t_{\text{Student}} = 2.79$; $p < 0.01$). Pentru aceasta, mărimea efectului a fost moderată ($d_{\text{Cohen}} = 0.63$). Comparativ cu participanţii care absolviseră studii (post)universitare, cei care aveau un nivel mediu al educaţiei au obţinut o valoare semnificativ mai ridicată a mediei. Acest rezultat ar putea fi explicat în primul rând prin faptul că nivelul ridicat al educaţiei permite unui cadru didactic să câştige mai bine din punct de vedere financiar şi, prin aceasta, să-şi asigure un anumit standard al calităţii vieţii. În plus, educaţia contribuie la creşterea încrederii în propriile forţe, îmbunătăţirea imaginii şi a stimei de sine, precum şi la asigurarea unui nivel mai ridicat al autonomiei funcţionale. Astfel poate juca un rol protectiv în raport cu riscurile (de exemplu, problemele emoţionale) asociate stresului psihic care grevează viaţa de zi cu zi a unei persoane, inclusiv în planul vieţii de familie. Educaţia este un factor care condiţionează abilităţile pe care o persoană trebuie să le achiziţioneze pentru a se adapta mai bine la solicitările pe care le întâmpină în viaţa de zi cu zi (inclusiv în carieră) şi a gestiona în mod eficient stresul (Fahey *et al.*, 2016).

7.3. Analiza corelaţională

Tabelul 4 prezintă corelaţiile dintre indicatorii stresului psihic şi celelalte variabile pe care le-am urmărit în studiul nostru. Corelaţiile dintre nivelul global al stresului pe care cadrele didactice îl percepeau la locul de muncă şi vârstă (r = 0.07; p = 0.457), vechimea totală în activitatea didactică (r = 0.13; p = 0.158), extraversiune (r = - 0.04; p = 0.645), deschiderea în planul mental şi al experienţelor personale (r = - 0.11; p = 0.234) şi conştiinciozitate (r = - 0.10; p = 0.287) au avut valori scăzute sau neglijabile şi nu au fost semnificative din punct de vedere statistic.

Tabelul 4. Corelaţii între indicatorii stresului şi celelalte variabile

Variabile	**Stresul la locul de muncă (evaluare globală)**	**Stresul în activitatea didactică (indicator compozit)**
Vârsta	0.07	- 0.27 **
Vechimea totală în munca pe postul didactic	0.13	- 0.17
Nivel stres viaţa personală	0.43 ***	0.25 **
Nevrotismul	0.34 **	0.10
Extraversiunea	- 0.04	- 0.02
Deschiderea în planul mental şi al experienţelor personale	- 0.11	- 0.05
Agreabilitatea	- 0.25 **	0.11
Conştiinciozitatea	- 0.10	- 0.01

Notă: ** p < 0.01; *** p < 0.001 (bilateral)
Sursa: studiul autorilor

În schimb, nivelul global al stresului perceput la locul de muncă a evidenţiat o corelaţie pozitivă, de intensitate moderată şi semnificativă din punct de vedere statistic (r = 0.43; p < 0.001) cu stresul pe care participanţii îl întâmpinau în viaţa personală. Acest rezultat reaminteşte de impactul cumulat pe care solicitările din viaţa de zi cu zi şi stresul la locul de muncă îl pot avea asupra adaptării şi a funcţionării din punct de vedere psihosocial şi profesional în rândul cadrelor didactice. Mai ales atunci când persistă în timp, problemele pe care un angajat le întâmpină în viaţa personală îi pot îngreuna eforturile orientate spre îndeplinirea angajamentelor profesionale şi

a responsabilităţilor pe care le are la locul de muncă şi, prin aceasta, pot contribui la scăderea eficienţei. În literatura din domeniul psihologiei muncii şi organizaţionale sunt publicate numeroase studii care s-au preocupat de interacţiunile dintre viaţa profesională şi cea familială. Investigaţiile s-au focalizat preponderent pe perspectiva conflictului dintre munca într-un anumit sector profesional/pe un anumit post şi viaţa de familie, respectiv a echilibrului dintre cele două domenii ale vieţii unei persoane. Adesea, rolurile şi sarcinile pe care un angajat trebuie să le îndeplinească la locul de muncă pot fi incompatibile cu îndatoririle pe care le are în viaţa de familie, contribuind, astfel, la creşterea riscului ca angajatul să se confrunte cu stresul psihic în fiecare dintre cele două domenii ale vieţii (Allen *et al*., 2000; Greenhaus şi Beutell, 1985). Constatările studiilor realizate în mai multe ţări europene arată că 40 % dintre mamele şi 25 % dintre taţii care au un loc de muncă percep un nivel ridicat al stresului cauzat de conflictul dintre îndatoriririle şi rolurile aferente *job*-ului, respectiv obligaţiile familiale (*cf.* Petrovai, 2006). Doi părinţi din trei manifestă un nivel moderat spre ridicat al stresului datorat dificultăţilor şi conflictelor dintre rolurile pe care trebuie să şi le asume la locul de muncă, respectiv obligaţiile ce decurg din viaţa de familie. Femeile alocă mai mult timp sarcinilor şi activităţilor domestice (în primul rând, celor implicate de creşterea şi educarea copiilor), motiv pentru care sunt mai expuse stresului, epuizării emoţionale şi depresiei.

Alte două corelaţii semnificative din punct de vedere statistic au fost obţinute între nivelul global al stresului pe care participanţii îl percepeau la locul de muncă şi scorurile pentru factorii de personalitate referitori la nevrotism ($r = 0.34$; $p < 0.001$), respectiv agreabilitate ($r = - 0.25$; $p < 0.01$). Nivelurile mai ridicate ale stresului la locul de muncă s-au asociat cu un scor mai ridicat pentru nevrotism, respectiv cu unul mai scăzut pentru agreabilitate. Persoanele cărora le este caracteristic nevrotismul (instabilitatea emoţională) sunt mai predispuse spre stări emoţionale negative, precum frustrarea, anxietatea, depresia, sentimentul de deznădejde, furia sau sentimentul eşecului personal. Acestora le lipseşte încrederea în propriile lor forţe şi în ceilalţi, iar stima de sine prezintă fluctuaţii mari, mai ales atunci când se confruntă cu dificultăţi în viaţa de zi cu zi şi în domeniul carierei (Rolland, 2004). În circumstanţe de viaţă solicitante, persoanele nevrotice tind să activeze un stil de adaptare disfuncţional şi să se dezorganizeze, cheltuindu-şi resursele mentale şi temporale cu ruminaţii cognitive care privesc propria lor incapacitate de a face faţă problemelor, lipsa valorii personale, teama de eşec sau evoluţia sumbră a evenimentele din viaţa lor. Adesea, astfel de persoane au un stil de gândire fatalist şi se victimizează în faţa celorlalţi, în loc să se concentreze pe controlul şi depăşirea dificultăţilor

pe care le întâmpină în viaţa de zi cu zi. Datorită instabilităţii afective şi *pattern*-urilor atitudinal-comportamentale negative persoanele instabile emoţional pot să întâmpine greutăţi în relaţiile sociale, motiv pentru care nu obţin întotdeauna suportul de care au nevoie. Această situaţie le întăreşte credinţele că nu sunt capabile şi valoroase, precum şi expectanţele că vor eşua în ceea ce îşi propun să întreprindă în viaţa personală sau în carieră. Un astfel de portret psiho-comportamental ne ajută să înţelegem mai bine de ce domeniul de trăsături ale personalităţii referitor la nevrotism reprezintă un factor de risc pentru confruntarea cu stresul în domeniul vieţii profesionale şi în funcţionarea de zi cu zi.

Pe de altă parte, agreabilitatea asociază trăsături precum căldura, apropierea emoţională, empatia şi atitudinile constructive în relaţiile interpersonale, amabilitatea, generozitatea şi altruismul, sensibilitatea faţă de nevoile celorlalţi, toleranţa, încrederea în alte persoane, orientarea spre cooperare ş.a. Persoanele agreabile ştiu cum să gestioneze într-un mod productiv tensiunile şi conflictele care pot apărea în relaţiile sociale. Acest portret le este caracteristic şi în contextul adaptării la solicitările profesionale, constituind o resursă pentru integrarea într-un anumit mediu organizaţional şi eficienţa la locul de muncă. Persoanele deschise spre interacţiunile sociale, agreabile şi care manifestă atitudini pozitive faţă de ceilalţi au tendinţa de a evalua diverse situaţii de viaţă şi evenimente stresante, inclusiv cele care apar într-un context profesional sau la locul de muncă, ca fiind oportunităţi de creştere şi dezvoltare mai degrabă decât ameninţări. În plus, astfel de persoane au o reţea socială mai dezvoltată, motiv pentru care pot beneficia într-o măsură mai mare de suport informaţional şi emoţional – factor care le ajută să gestioneze mai uşor solicitările stresante (Abdel-Halim, 1982).

Nivelul stresului perceput în activitatea didactică (indicatorul compozit obţinut prin calcularea scorului total la instrumentul TOSQ) a corelat negativ şi semnificativ din punct de vedere statistic ($r = - 0.27$; $p < 0.01$) cu vârsta cadrelor didactice care au participat la studiu. De asemenea, s-a evidenţiat o corelaţie pozitivă şi semnificativă din punct de vedere statistic ($r = 0.25$; $p < 0.01$) cu nivelul global al stresului resimţit la locul de muncă. Participanţii mai tineri au manifestat tendinţa de a raporta un nivel mai ridicat al stresului relaţionat cu activitatea didactică şi managementul clasei de elevi. Acest rezultat poate fi explicat prin rolul experienţei profesionale în domeniul educaţiei, care este caracteristică cadrelor didactice mai în vârstă. În timp, un cadru didactic experimentat învăţă mecanisme şi metode prin care să se protejeze împotriva stresului psihic pe care îl întâmpină la locul de muncă, astfel reuşind să facă faţă solicitărilor.

Corelaţia negativă dintre nivelul stresului resimţit în activitatea didactică şi vechimea totală în munca în domeniul educaţiei a avut o intensitate modestă şi a fost marginală în ceea ce priveşte semnificaţia din punct de vedere statistic ($r = - 0.17$; $p = 0.059$). De asemenea, corelaţiile cu scorurile pentru nevrotism ($r = 0.10$; $p = 0.261$), extraversiune ($r = - 0.02$; $p = 0.841$), deschiderea în planul mental şi al experienţelor personale ($r = - 0.05$; $p = 0.588$), agreabilitate ($r = 0.11$; $p = 0.239$) şi conştiinciozitate ($r = - 0.01$; $p = 0.866$) au avut magnitudini modeste sau neglijabile şi nu au fost semnificative din punct de vedere statistic.

7.4. Date ale analizelor de regresie liniară multiplă

Reamintim că, pentru a se evita multicoliniaritatea dintre variabilele independente, au fost testate trei modele de predicţie în care variabila dependentă a fost nivelul global al stresului pe care cadrele didactice îl percepeau în munca lor. Toate modelele au inclus constanta în ecuaţie. În primul model au fost luate în calcul două variabile independente, şi anume *status*-ul medical, respectiv nivelul stresului resimţit în viaţa personală. Modelul rezultat a fost semnificativ din punct de vedere statistic ($R = 0.48$; $F_R = 17.31$; $p < 0.001$). Împreună, variabilele independente au explicat 23.9 % din varianţa nivelul global al stresului pe care dascălii îl percepeau la locul de muncă. Atât *status*-ul medical ($\beta = 0.23$; $p < 0.01$), cât şi nivelul stresului din viaţa personală ($\beta = 0.40$; $p < 0.001$) au fost predictori pozitivi ai nivelului global al stresului perceput la locul de muncă. Primul dintre cei doi predictori a explicat 5.3 % din varianţa variabilei dependente, iar al doilea 16.4 %. Aşadar, stresul din viaţa personală a avut o contribuţie mult mai consistentă la explicarea varianţei indicatorului global al stresului la locul de muncă.

Al doilea model a fost, de asemenea, semnificativ din punct de vedere statistic ($R = 0.41$; $F_R = 11.56$; $p < 0.001$). *Status*-ul medical şi scorul pentru nevrotism au explicat împreună 17.4 % din varianţa nivelului global al stresului perceput la locul de muncă. Ambele variabile independente au fost predictori pozitivi ai stresului resimţit la locul de muncă ($\beta = 0.24$ şi $p < 0.01$ – pentru *status*-ul medical; $\beta = 0.31$ şi $p < 0.001$ – pentru nevrotism). *Status*-ul medical a explicat 5.9 % din varianţa nivelului global al stresului la locul de muncă, în timp ce scorul pentru nevrotism a explicat 9.9 % din varianţa variabilei dependente.

În al treilea model variabilele independente au fost *status*-ul medical şi scorul pentru factorul personalităţii referitor la agreabilitate. Din nou, modelul a fost semnificativ din punct de vedere statistic ($R = 0.34$; $F_R = 7.56$; $p < 0.01$). Variabilele independente au explicat împreună 11.1 % din

varianţa nivelului global al stresului la locul de muncă. *Status*-ul medical a fost predictor pozitiv ($\beta = 0.24$; $p < 0.01$), în timp ce scorul pentru agreabilitate a fost predictor negativ ($\beta = - 0.21$; $p < 0.05$) pentru nivelul global al stresului pe care dascălii îl percepeau în legătură cu propria lor muncă profesională. Contribuţiile unice pe care fiecare dintre cei doi predictori le-au avut la explicarea varianţei nivelul global al stresului la locul de muncă au fost egale cu 5.9 %, respectiv 4.6 %.

De asemenea, modelul în care variabila dependentă a fost indicatorul compozit obţinut prin calcularea scorului total la instrumentul TOSQ a fost semnificativ din punct de vedere statistic ($R = 0.39$; $F_R = 9.93$; $p < 0.001$). Vârsta cadrelor didactice şi nivelul stresului din viaţa personală au explicat împreună 15.3 % din varianţa indicatorului compozit pentru stresul perceput în activitatea didactică. Vârsta a fost predictor negativ ($\beta = - 0.29$; $p < 0.01$) şi a explicat 8.8 % din varianţa scorului la TOSQ. Nivelul stresului din viaţa personală a fost predictor pozitiv ($\beta = 0.27$; $p < 0.01$) şi a explicat 7.5 % din varianţa variabilei dependente.

8. Implicaţii practice

Stresul psihic şi consecinţele negative ale acestui flagel al secolului al XXI-lea constituţie o provocare pentru lucrătorii din domeniul educaţiei. Conform rezultatelor unui sondaj recent efectuat în SUA, aproximativ jumătate dintre profesorii chestionaţi au raportat că se confruntau cu un nivel ridicat al stresului. Sondajul concluzionează că, pe lângă asistenţii medicali, lucrătorii din domeniul educaţiei sunt cei mai expuşi stresului. Consecinţele stresului în rândul cadrelor didactice sunt binecunoscute şi au stat în atenţia unui volum impresionat de studii efectuate în diferite ţări (pentru o sinteză recentă a literaturii, a se vedea Gibson şi Carroll, 2021): deteriorarea sănătăţii fizice şi mintale, probleme în ceea ce priveşte concentrarea atenţiei, scăderea performanţei în activităţile instructiv-formative desfăşurate în clasele de elevi, atitudinile şi comportamentele contraproductive (un profesor poate reacţiona negativ faţă de propria lui persoană, elevii pe care îi gestionează, părinţi, colegi sau *staff*-ul managerial al instituţiei de învăţământ în care lucrează), deprecierea stării de bine, creşterea riscului de părăsire a sistemului de învăţământ etc.

În ultimii 40 de ani, stresul ocupaţional care grevează activitatea cadrelor didactice a fost intensiv studiat. Cercetătorii au fost interesaţi de factorii de risc şi efectele stresului, dar şi de variabilele care mediază sau moderează răspunsurile individuale pe care profesorii le activează atunci când se confruntă cu solicitări. Studiile care s-au preocupat de predictorii

stresului pe care dascălii îl întâmpină în activitatea profesională au identificat atât variabile externe (de exemplu, caracteristicile unui post de muncă în domeniul educaţiei sau anumiţi factori care ţin de o organizaţie şcolară), cât şi variabile care ţin de anumite diferenţe individuale (de exemplu: locul controlului, *pattern*-ul comportamental de tip A sau B, trăsăturile personalităţii descrise în modelul Big Five, perfecţionismul, optimismul ca predispoziţie, credinţa în autoeficacitatea în domeniul didactic, strategiile de *coping* proactive, pasive sau cele centrate pe controlul emoţiilor etc.). Factorii interni au fost relaţionaţi cu răspunsurile cognitive, emoţionale şi comportamentale pe care profesorii le activează atunci când se confruntă cu solicitări stresante în activitatea educativă, reziliența în faţa ameninţărilor şi patologiile asociate stresului cronic. Cele două categorii de variabile interacţionează şi condiţionează dinamica stresului ocupaţional în rândul profesorilor (Kyriacou, 2001; Montgomery şi Rupp, 2005; Richards, Hemphill şi Templin, 2018).

Scopul studiului cantitativ ale cărui rezultate au fost prezentate în acest articol a fost identificarea trăsăturilor personalităţii care explică diferenţele dintre dascălii din sistemul de învăţământ primar în ceea ce priveşte stresul psihic. Modelul celor cinci factori este unul dintre cele mai cunoscute în literatura care s-a preocupat de conceptualizarea şi descrierea trăsăturilor personalităţii. Acesta a fost valorificat în studiul corelaţional pe care l-am realizat în rândul învăţătorilor şi al profesorilor pentru învăţământul primar. Modelele obţinute cu ajutorul analizei de regresie liniară multiplă au oferit suport pentru patru dintre cele şapte ipoteze de lucru. Astfel, *status*-ul medical (diagnosticarea cu o boală cronică pentru care stresul este factor de risc), stresul din viaţa personală şi nevrotismul (instabilitatea emoţională) au fost predictori pozitivi ai indicatorilor stresului pe care participanţii la studiu îl percepeau în activitatea didactică, în timp ce vârsta dascălilor şi agreabilitatea au avut o contribuţie negativă.

În baza studiilor care au fost întreprinse până în prezent (Connor-Smith şi Flachsbart, 2007; Lee-Baggley, Preece şi DeLongis, 2005; Samfira şi Paloş, 2021), suntem de părere că structura personalităţii poate avea un impact atât asupra modului în care un cadru didactic percepe şi evaluează stresorii care intervin în activitatea sa de zi cu zi (inclusiv cea profesională), cât şi asupra strategiilor de adaptare pe care le selectează pentru a face faţă situaţiilor ameninţătoare.

S-a argumentat că interacţiunile dintre trăsăturile personalităţii unui profesor, strategiile pe care acesta le pune în joc pentru a face faţă solicitărilor ameninţătoare şi factorii care ţin de mediu influenţează succesul în adaptarea la situaţiile stresante care pot apărea în activitatea desfăşurată în

clasa de elevi (Antoniou, Ploumpi şi Ntalla, 2013). Din acest motiv, trăsăturile personalităţii pot juca un rol semnificativ în alegerea meseriei de dascăl, dar şi în procesul de selecţie continuă prin care un profesor trece de-a lungul carierei în sistemul educativ (Kell, 2019). De exemplu, unii directori de şcoli sunt orientaţi spre selectarea candidaţilor care au profiluri ale personalităţii în care se evidenţiază trăsături specifice precum grija faţă de ceilalţi (echivalentă cu agreabilitatea), creativitatea (echivalentă cu deschiderea în planul mental şi spre experienţe sociale şi culturale cât mai variate), dinamismul şi entuziasmul (care pot fi relaţionate cu extraversiunea) sau motivaţia pentru munca didactică, atingerea obiectivelor şi performanţă (dimensiune care poate fi legată de factorul personalităţii referitor la conştiinciozitate) (Engel şi Finch, 2015).

Toate constatările la care ne-am referit mai sus au implicaţii practice (de exemplu, asigurarea stării de bine în rândul profesorilor şi, prin aceasta, îmbunătăţirea calităţii procesului instructiv-educativ) atât pentru profesioniştii care proiectează şi implementează programe ce urmăresc formarea iniţială şi continuă a cadrelor didactice, cât şi pentru managerii instituţiilor de învăţământ (Samfira şi Paloş, 2021).

References

Abdel-Halim, A. A. (1982). Social support and managerial affective responses to job stress. *Journal of Organizational Behavior*, *3*(4), 281-295. doi: https://doi.org/10.1002/job.4030030403

Allen, T. D., Herst, D. E., Bruck, C. S., & Sutton, M. (2000). Consequences associated with work-to-family conflict: A review and agenda for future research. *Journal of Occupational Health Psychology*, *5*(2), 278-308. doi: 10.1037//1076-8998.5.2.278

Antoniou, A.-S., Ploumpi, A., & Ntalla, M. (2013). Occupational stress and professional burnout in teachers of primary and secondary education: The role of coping strategies. *Psychology*, *4*(3A), 349-355. doi: 10.4236/psych.2013.43A051

Antoniou, A.-S., Polychroni, F., & Vlachakis, A.-N. (2006). Gender and age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high-school teachers in Greece. *Journal of Managerial Psychology*, *21*(7), 682-690. doi: https://doi.org/10.1108/02683940610690213

Barmby, P. (2006). Improving teacher recruitment and retention: The importance of workload and pupil behaviour. *Educational Research*, *48*(3), 247-265. doi: 10.1080/00131880600732314

Beatty, J. E., & Joffe, R. (2006). An overlooked dimension of diversity: The career effects of chronic illness. *Organizational Dynamics*, *35*(2), 182-195. doi: https://doi.org/10.1016/j.orgdyn.2006.03.006

Benet-Martínez, V., & John, O. P. (1998). *Los Cinco Grandes* across cultures and ethnic groups: Multitrait multimethod analyses of the Big Five in Spanish and English. *Journal of Personality and Social Psychology*, *75*(3), 729-750. doi: 10.1037//0022-3514.75.3.729

Biggs, A., Brough, P., & Drummond, S. (2017). Lazarus and Folkman's psychological stress and coping theory. În C. L. Cooper, & J. Campbell Quick (Eds.), *The Handbook of Stress and Health: A Guide to Research and Practice* (pp. 351-364). West Sussex, UK: John Wiley & Sons, Ltd.

Cano-García, F. J., Padilla-Muñoz, E. M., & Carrasco-Ortiz, M. Á. (2005). Personality and contextual variables in teacher burnout. *Personality and Individual Differences*, *38*(4), 929-940. doi: https://doi.org/10.1016/j.paid.2004.06.018

Chan, D. W. (1998). Stress, coping strategies, and psychological distress among secondary school teachers in Hong Kong. *American Educational Research Journal*, *35*(1), 145-163. doi: https://doi.org/10.2307/1163455

Cobb-Clark, D. A., & Schurer, S. (2012). The stability of Big Five personality traits. *Economics Letters*, *115*(1), 11-15. doi: https://doi.org/10.1016/j.econlet.2011.11.015.

Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, *112*(1), 155-159. doi: 10.1037//0033-2909.112.1.155

Connor-Smith, J. K., & Flachsbart, C. (2007). Relations between personality and coping: A meta-analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, *93*(6), 1080-1107. doi: 10.1037/0022-3514.93.6.1080

Dorman, J. (2003). Testing a model for teacher burnout. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, *3*, 35-47. Articol disponibil *online* la https://www.newcastle.edu.au/journal/ajedp

Engel, M., & Finch, M. A. (2015). Staffing the classroom: How urban principals find teachers and make hiring decisions. *Leadership and Policy in Schools*, *14*(1), 12-41. doi: 10.1080/15700763.2014.983131

Fahey, N., Soni, A., Allison, J., Vankar, J., Prabhakaran, A., Moore Simas, T. A., Byatt, N., Phatak, A., O'Keefe, E., & Nimbalkar, S. (2016). Education mitigates the relationship of stress and mental disorders among rural Indian women. *Annals of Global Health*, *82*(5), 779-787. doi: 10.1016/j.aogh.2016.04.001

Fontana, D., & Abouserie, R. (1993). Stress levels, gender and personality factors in teachers. *British Journal of Educational Psychology*, *63*(2), 261-270. doi: https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1993.tb01056.x

Forlin, C. (2001). Inclusion: Identifying potential stressors for regular class teachers. *Educational Research*, *43*(3), 235-245. doi: https://doi.org/10.1080/00131880110081017

Gibson, S., & Carroll, C. (2021). *Stress, Burnout, Anxiety and Depression: How they Impact on the Mental Health and Wellbeing of Teachers and on Learner Outcomes (Literature Review)*. London, UK: Education Support & CooperGibson Research. Publicaţie disponibilă *online* la https://www.educationsupport.org.uk

Greenhaus, J. H., & Beutell, N. J. (1985). Sources of conflict between work and family roles. *Academy of Management Review*, *10*(1), 76-88. doi: 10.5465/AMR.1985.4277352

Guglielmi, R. S., & Tatrow, K. (1998). Occupational stress, burnout, and health in teachers: A methodological and theoretical analysis. *Review of Educational Research*, *68*(1), 61-99. doi: https://doi.org/10.3102/00346543068001061

Jansen, D. L., Rijken, M., Heijmans, M., & Boeschoten, E. W. (2010). Perceived autonomy and self-esteem in Dutch dialysis patients: The importance of illness and treatment perceptions. *Psychology & Health*, *25*(6), 733-749. doi: 10.1080/08870440902853215

Jaoul, G., & Kovess, V. (2004). Le burnout dans la profession enseignante. *Annales Médico-Psychologiques*, *162*(1), 26-35. doi: https://doi.org/10.1016/j.amp.2003.03.002

John, O. P., Donahue, E. M., & Kentle, R. L. (1991). *The Big Five Inventory – Versions 4a and 54*. Berkeley, CA: University of California at Berkeley, Institute of Personality and Social Research.

Kell, H. J. (2019). Do teachers' personality traits predict their performance? A comprehensive review of the empirical literature from 1990 to 2018. *ETS Research Report Series*, *2019*(7), 1-27. doi: https://doi.org/10.1002/ets2.12241

Kyriacou, C. (1987). Teacher stress and burnout: An international review. *Educational Research*, *29*(2), 146-152. doi: https://doi.org/10.1080/0013188870290207

Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, *53*(1), 27-35. doi: https://doi.org/10.1080/00131910120033628

Labăr, A.-V. (2008). *SPSS pentru ştiinţele educaţiei*. Iaşi: Editura Polirom.

Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1987). Transactional theory and research on emotions and coping. *European Journal of Personality*, *1*(3, Special Issue), 141-169. doi: https://doi.org/10.1002/per.2410010304

László, K. D. (2008). Stresul în muncă şi sănătatea. În E. Avram, C. L. Cooper (Coord.), *Psihologie organizaţional-managerială. Tendinţe actuale* (pp. 547-577). Iaşi: Editura Polirom.

Lee-Baggley, D., Preece, M., & DeLongis, A. (2005). Coping with interpersonal stress: Role of Big Five traits. *Journal of Personality*, *73*(5), 1141-1180. doi: 10.1111/j.1467-6494.2005.00345.x

McCrae, R. R., & Costa, P. T. (2003). *Personality in Adulthood: A Five-Factor Theory Perspective* (2nd ed.). New York, NY: The Guilford Press.

Mills, L. B., & Huebner, E. S. (1998). A prospective study of personality characteristics, occupational stressors, and burnout among school psychology practitioners. *Journal of School Psychology*, *36*(1), 103-120. doi: https://doi.org/10.1016/S0022-4405(97)00053-8

Montgomery, C., & Rupp, A. A. (2005). A meta-analysis for exploring the diverse causes and effects of stress in teachers. *Canadian Journal of Education*, *28*(3), 461-488. doi: 10.2307/4126479

Morgan, G. A., Barrett, K. C., Leech, N. L., & Gloeckner, G. W. (2019). *IBM SPSS for Introductory Statistics: Use and Interpretation* (6th ed.). New York, NY: Routledge.

Muntele-Hendreş, D., Curelaru, V., Arhire, L., Gherman, M.-A., & Diac, G. (2014). Teachers' Occupational Stress Questionnaire: Psychometric properties. *Revista de Psihologie*, *60*(2), 131-140. Articol disponibil *online* la https://revistadepsihologie.ipsihologie.ro/

Paşalău, N. D., Robu, V. (2006). Stresul învăţătorilor – o realitate dureroasă în sistemul românesc. *Influenţe. Revistă pentru Copii, Părinţi şi Dascăli*, 2, 19-20.

Petrovai, D. (2006). *Eficienţă în viaţa profesională şi în cea personală*. Timişoara: Centrul Parteneriat pentru Egalitate. Raport disponibil *online* la https://www.cpe.ro/wp-content/uploads/2016/03/

Rascle, N. (2001). Comment gérer le stress au travail ? În CL. Lévy-Laboyer, M. Huteau, Cl. Loche, J.-P. Rolland (sous la direction de), *RH. Les apports de la psychologie du travail* (pp. 417-434). Paris: Éditions d'Oganisation.

Reber, A. S. (1985). *Dictionary of Psychology*. London, UK: Penguin Books.

Richards, K. A. R., Hemphill, M. A., & Templin, T. J. (2018). Personal and contextual factors related to teachers' experience with stress and burnout.

Teachers and Teaching: Theory and Practice, *24*(7), 768-787. doi: https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1476337

Robu, V. (2017). *Psihologia personalității. Note de curs*. Iași: Editura Lumen.

Robu, V., Stoica, C. (2015). Surse ale stresului percepute în rândul profesorilor. Cazul Republicii Moldova. *Psihologie. Revistă Științifico-Practică*, 3-4, 12-25. Articol disponibil *online* la https://ibn.idsi.md/sites/default/files/j_nr_file/Psihologie_3_2015_final_13A.pdf

Rolland, J.-P. (2004). *L'évaluation de la personnalité. Le modéle en cinq facteurs*. Sprimont: Mardaga.

Samfira, E. M., & Paloș, R. (2021). Teachers' personality, perfectionism, and self-efficacy as predictors for coping strategies based on personal resources. *Frontiers in Psychology*, 12, article ID 751930. doi: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.751930

Sava, Fl.-A. (2004). Oboseala, stresul și accidentele de muncă. În Z. Bogáthy (Coord.), *Manual de psihologia muncii și organizațională* (pp. 179-193). Iași: Editura Polirom.

Sava, Fl.-A. (2011). *Analiza datelor în cercetarea psihologică* (ediția a II-a revizuită). Cluj-Napoca: Editura ASCR.

Schaufeli, W. B., & Buunk, B. P. (2003). Burnout: An overwiew of 25 years of research and theorizing. În M. J. Schabracq, J. A. M. Winnubst, & C. L. Cooper (Eds.), *The Handbook of Work and Health Psychology* (2nd ed., pp. 383-425). West Sussex, UK: John Wiley & Sons, Ltd.

Shen, J., Xu, F., & Cui, Y. (2002). Teachers' occupational stress coping strategies and their personality characteristics. *Chinese Journal of Clinical Psychology*, *10*(2), 91-93.

Siu, O. L. (1995). Occupational stress among schoolteachers: A review of research findings relevant to policy formation. *Education Journal*, *23*(2), 105-124. Articol disponibil *online* la https://commons.ln.edu.hk/cgi/

Smith, P., Chen, C., Mustard, C., Bielecki, A., Beaton, C., & Ibrahim, S. (2014). Examining the relationship between chronic conditions, multi-morbidity and labour market participation in Canada: 2000-2005. *Ageing and Society*, *34*(10), 1730-1748. doi: https://doi.org/10.1017/S0144686X13000457

Strickland, B. R. (2001). Stress. În B. R. Strickland (Executive Editor), *The Gale Encyclopedia of Psychology* (2nd ed., pp. 633-634). Farmington Hills, MI: Gale Group.

Travers, C. J., & Cooper, C. L. (1998). Stress in teaching. În D. Shorrocks-Taylor (Ed.), *Directions in Educational Psychology* (pp. 365-390). London, UK: Whurr Publishers Ltd.

United States National Institute of Occupational Safety and Health/NIOSH (1999). *Stress at…Work*. Cincinnati, OH. Raport disponibil *online* la www.cdc.gov/niosh

Van Manen, J. G., Korevaar, J. C., Dekker, F. W., Reuselaars, M. C., Boeschoten, E. W., & Krediet, R. T. (2001). Changes in employment status in end-stage renal disease patients during the first year of dialysis. *Peritoneal Dialysis International*, *21*(6), 595-601. doi: 10.1177/089686080102100610