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: 352-376 | doi: https://doi.org/10.18662/upasw/29/83

Factors Associated with Life Satisfaction among Teachers Working in Primary Education

Viorel ROBU[1]

Cristina Maria STOICA[2]

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

[2] Full Professor, PhD, "Petre Andrei" University of Iași, stoicacristinamaria@yahoo.com

Abstract: *In recent years, there has been an increasing amount of literature on teaching well-being. Reasearch has identified two broad aspects of subjective well-being, i.e. and affective component, which is usually divided into pleasant affects and unpleasant affects, and a cognitive component, which is referred to as life satisfaction. Current research points out that, in order to be effective in the educational classroom activities and in order to have a sense of self-fulfillment, teachers must acquire and maintain well-being. It has been argued that well-being improves teachers'ability to interact with students, teach concepts, face psychological, educational and social challenges, and avoid burnout. Furthermore, the physical, emotional, and social health of teachers is a shared responsibility and a critical component of student learning. Therefore, addressing teacher well-being is a key step in school-wide well-being programs to promote student well-being, motivation, achievement, and success. This study aimed to investigate the factors associated with life satisfaction among Romanian teachers working in primary education. Participants (N = 62; age range: 24-54) completed the Romanian versions of Satisfaction With Life Scale (SWLS; Diener et al., 1985), Big Five Inventory (BFI; John, Donahue, & Kentle; 1991), and Teacher Self-Efficacy Scale (TSES; Schwarzer, Schmitz, & Daytner, 1999). Correlational data provided full/partial support for working hypotheses. Some practical implications are discussed.*

Keywords: *teachers working in primary education; life satisfaction; work-related stress; personality factors; teacher self-efficacy; correlational study.*

How to cite: Robu, V., Stoica, C. M. (2023). Factors Associated with Life Satisfaction among Teachers Working in Primary Education. *Anuarul Universității "Petre Andrei" din Iași, Fascicula: Asistență Socială, Socilogie, Psihologie, 29*, 352-376. https://doi.org/10.18662/upasw/29/83

1. Introducere

Studiul nostru îşi concentrează atenţia asupra variabilelor asociate satisfacţiei faţă de viaţă (ca indicator al stării de bine subiective) în rândul cadrelor didactice care activează în învăţământul primar. Starea de bine este în strânsă legătură cu indicatorii calităţii procesului educativ, precum şi cu activităţile profesionale specifice şi eforturile zilnice ale unui cadru didactic. Munca acestuia devine tot mai provocatoare şi mai stresantă având în vedere condiţiile organizatorice, administrative, sociale şi economice, precum şi factorii de risc care generează categorii vulnerabile de copii. Dificultăţile în ceea ce priveşte accesul copiilor la educaţie, sărăcia, problemele familiale şi cele de mediu, vulnerabilităţile psihopedagogice, variabilele care ţin de organizaţiile şcolare, volumul mare de muncă şi alţi factori pun o mai multă presiune asupra sistemului de învăţământ în general şi, în particular, asupra activităţii cadrelor didactice. Din acest motiv, este foarte importantă cunoaşterea factorilor care condiţionează starea de bine a dascălilor şi gestionarea acestora prin strategii cât mai eficiente.

Prezentul articol trece în revistă cadrul metodologic şi principalele rezultate ale studiului cantitativ (corelaţional) pe care l-am realizat în populaţia de învăţători şi profesori pentru învăţământul primar. Prin demersul investigativ s-a urmărit determinarea factorilor asociaţi satisfacţiei faţă de viaţă în rândul cadrelor didactice care desfăşoară activităţi instructiv-formative în învăţământul primar. Variabilele de interes pentru studiu au inclus: a) caracteristicile socio-demografice şi variabile referitoare la *status*-ul profesional şi ocupaţional al cadrelor didactice; b) evaluarea globală pe care un dascăl o realizează cu privire la propria lui viaţă privită în totalitatea aspectelor ei; c) percepţia cu privire la solicitările psihice specifice muncii didactice (stresul); d) factorii personalităţii (ca predispoziţii stabile care asigură unicitatea, globalitatea şi coerenţa unei persoane şi îi influenţează deciziile, atitudinile, comportamentele şi realizările de-a lungul vieţii); e) credinţa pe care un dascăl o are cu privire la propria sa eficacitate în gestionarea sarcinilor specifice activităţii instructiv-formative pe care o desfăşoară în clasa de elevi.

2. Starea de bine în rândul cadrelor didactice. Semnificaţii şi factori asociaţi

Conform lui E. Diener şi colaboratorilor (1999), starea de bine/impresia de fericire subiectivă include atât o componentă afectivă, cât şi una cognitivă (evaluativă). Componenta afectivă are la bază evaluările pe care indivizii umani le fac cu privire la evenimentele ce au loc în vieţile lor şi

include atât stări afective plăcute, cât şi stări afective negative, precum stresul produs de evenimente traumatice sau circumstanţe de viaţă nefavorabile. Satisfacţia faţă de viaţă reprezintă componenta cognitivă a stării de bine subiective şi derivă din evaluarea pe care o persoană o realizează cu privire la diverse aspecte ale vieţii sale (de exemplu: relaţia romantică, slujba, veniturile, condiţiile de locuit, creşterea şi educarea copiilor, petrecerea timpului liber, starea de sănătate etc.) sau în general (Sousa şi Lyubomirsky, 2001). Starea de bine a unei persoane este considerată subiectivă deoarece aceasta evaluează în propria sa manieră măsura în care se simte mulţumită şi fericită şi conferă propriei sale vieţi un sens în acord cu experienţele pe care le trăieşte, condiţiile de care beneficiază şi oportunităţile de dezvoltare pe care le accesează (Diener *et al.*, 1999). Dimensiunile subiective ale stării de bine includ factori precum funcţionarea emoţională pozitivă, sentimentul de fericire, angajamentul faţă de propriile scopuri, relaţiile sociale satisfăcătoare, sentimentul competenţei personale şi al realizării de sine, satisfacţia faţă de viaţă etc. (Forgeard *et al.*, 2011). Din această perspectivă, satisfacţia faţă de viaţă poate fi conceptualizată ca rezultatul unui proces cognitiv prin care o persoană emite judecăţi prin compararea condiţiilor şi a circumstanţelor din propria sa viaţă cu ceea ce consideră a fi un standard adecvat (Diener *et al.*, 1985).

Atât în rândul lucrătorilor din sistemele educative, cât şi în cel al cercetătorilor, activitatea didactică este percepută ca fiind solicitantă din punct de vedere fizic, emoţional şi cultural (Jackson şi Rothmann, 2005). Munca didactică este o profesie ambivalentă deoarece, pe de o parte, mulţi dascăli realizează această activitate cu optimism utilizând-o ca pe o sursă de inspiraţie şi autorealizare, care îi ajută să identifice sensul, semnificaţiile şi valoarea propriei lor existenţe (Gluyas Fitch *et al.*, 2017), însă, pe de altă parte, munca la catedră este recunoscută ca un proces solicitant şi epuizant care este supus permanent judecăţilor şi presiunilor din partea elevilor, părinţilor şi, uneori, a publicului larg. Există un acord unanim cu privire la faptul că, în rândul dascălilor, stresul, epuizarea şi nemulţumirea sunt probleme care grevează o mare parte dintre sistemele de învăţământ din lume (O'Brennan, Pas şi Bradshaw, 2017). Aşadar, referirile la munca de predare sunt considerate prin raportarea la două aspecte cu implicaţii teoretice şi practice, şi anume starea de bine, respectiv starea de rău. A doua dimensiune semnifică o condiţie individuală caracterizată prin circumstanţe de viaţă şi profesionale nefavorabile, deteriorarea stării de sănătate fizică şi mintală, respectiv a calităţii vieţii, la care se adaugă sentimentul de neîmplinire personală şi nefericire. Ambele aspecte sunt vizibile pentru o parte considerabilă dintre cadrele didactice care desfăşoară activităţi instructiv-formative în sistemul de învăţământ din România.

În literatura internaţională, starea de bine în rândul cadrelor didactice este conceptualizată ca o dispoziţie emoţională pozitivă care rezultă din armonia dintre mai mulţi factori specifici ce ţin de mediu, pe de o parte şi, pe de alta, trebuinţele, obiectivele de dezvoltare şi expectanţele pe care dascălii le au (Aelterman *et al*., 2007). Starea de bine (măsurată atât prin indicatori obiectivi, cât şi prin dimensiuni subiective) reprezintă o preocupare majoră pentru profesioniştii din diverse sectoare ocupaţionale şi cercetători. În prezenta lucrare, ne-am focalizat atenţia pe factorii asociaţi stării de bine în rândul cadrelor didactice deoarece munca educatorilor, învăţătorilor şi a profesorilor este un domeniu aflat în continuă schimbare, se diferenţiază de alte ocupaţii şi, adesea, este supusă multor cerinţe administrative şi reforme legislative guvernamentale. Într-un studiu efectuat în populaţia reprezentată de personalul didactic din Marea Britanie, B. Grenville-Cleave şi I. Boniwell (2012) au raportat în rândul profesorilor un nivel semnificativ mai scăzut al stării de bine, comparativ cu nivelurile obţinute pentru angajaţii din alte sectoare ocupaţionale, precum cei din serviciile de sănătate şi asistenţă socială, angajaţii din domeniul finanţelor sau cei care activau în sectorul resurselor umane.

Starea de bine a unui cadru didactic se reflectă în atitudinea pozitivă faţă de predare, orientarea spre relaţii bazate pe sprijinul acordat elevilor şi colegilor, convingerea că are capacitatea de a preda eficient, precum şi în sentimentul că propriile trebuinţe şi expectanţe sunt îndeplinite (Harding *et al*., 2019; Petegem *et al*., 2005). Studiile au evidenţiat relaţii pozitive (şi relevante din punctul de vedere practic al politicilor care se preocupă de îmbunătăţirea calităţii personalului didactic) între indicatorii stării de bine în rândul profesorilor şi eficienţa acestora în procesul instructiv-formativ, starea de bine a elevilor şi nivelul achiziţiilor şcolare de bază, respectiv performanţele şi eficienţa instituţiilor şcolare (Briner şi Dewberry, 2007; Harding *et al*., 2019; McCallum şi Price, 2010; Roffey, 2012; Sisask *et al*., 2014; Tyson, Roberts şi Kane, 2009).

Literatura care s-a preocupat de variabilele ce contribuie la explicarea diferenţelor individuale în ceea ce priveşte indicatorii stării de bine în rândul cadrelor didactice este bogată în referinţe. Un prim factor care a suscitat atenţia cercetătorilor este stresul psihic cauzat de creşterea solicitărilor specifice muncii într-un sistem educativ. Stresul la locul de muncă (ocupaţional) constituie o provocare pentru indivizii umani şi organizaţiile în care aceştia activează. În general, stresul ocupaţional este definit printr-un cortegiu de răspunsuri fiziologice, cognitive şi emoţionale păgubitoare, care apar atunci când solicitările şi exigenţele profesionale de la locul de muncă depăşesc resursele materiale, psihice şi sociale, respectiv capacităţile unui

angajat şi nu mai corespund trebuinţelor şi motivaţiei acestuia (NIOSH, 1999; Sava, 2004). Costurile stresului pe care un angajat îl experimentează la locul de muncă sunt numeroase şi includ răspunsuri fiziologice (de exemplu, afecţiuni somato-organice sau tulburări ale somnului), cognitive (de exemplu, alterarea capacităţii de concentrare a atenţiei sau a abilităţii de adoptare a deciziilor), emoţionale (de exemplu: iritabilitatea, anxietatea, depresia, insatisfacţia în legătură cu viaţa profesională etc.), atitudinal-comportamentale (de exemplu: abuzul de substanţe, întârzierile la programul de lucru, absenteismul, conflictualitatea etc.), la care se adaugă scăderea motivaţiei pentru muncă şi a performanţelor (Muchinsky, 2000; Rascle, 2001). Stresul pe care un angajat îl experimentează la locul de muncă reprezintă unul dintre factorii de risc pentru deteriorarea sănătăţii fizice, calităţii vieţii şi a stării de bine, inclusiv a satisfacţiei faţă de *job* (Blegen, 1993; Ganster şi Rosen, 2013; Gerhardt *et al*., 2021; Li *et al*., 2021).

Stresorii specifici mediului şcolar includ ansamblul evenimentelor/situaţiilor generate de activitatea instructiv-formativă şi administrativă care, prin frecvenţa şi/sau intensitatea lor, pot avea consecinţe negative în planul funcţionării fizice, cognitive, emoţionale, comportamentale şi sociale a învăţătorilor şi profesorilor, solicită eforturi de adaptare din partea acestora şi interferează negativ cu realizarea sarcinilor didactice (Sava, 2003). Comparativ cu angajaţii din alte domenii, cadrele didactice raportează niveluri mai ridicate ale stresului pe care îl resimt în activitatea pe care o desfăşoară (Dorman, 2003; Siu, 1995). De asemenea, comparativ cu dascălii care obţin performanţe mai slabe în activitatea instructiv-formativă, cei care au performanţe bune sau excelente tind să raporteze niveluri mai ridicate ale stresului psihic (Siu, 1995). Costurile stresului ocupaţional pe care profesioniştii din domeniul educaţiei îl resimt includ (Dorman, 2003; Robu, 2012; Siu, 1995; Travers, 2001): atitudinile negative faţă de profesia didactică, succesul în plan profesional, elevi şi organizaţia şcolară, scăderea implicării în activitatea specifică, a motivaţiei pentru muncă şi a satisfacţiei, comportamentele contraproductive, creşterea conflictualităţii, problemele de sănătate fizică şi mintală, creşterea ratei fluctuaţiei personalului didactic, scăderea calităţii procesului educativ ş.a. Într-un studiu efectuat pe un eşantion care a inclus 48 de profesori români a fost raportată o corelaţie negativă ($r = -0.37$; $p < 0.01$) între nivelul stresului la locul de muncă şi scorul la un chestionar pentru evaluarea satisfacţiei faţă de muncă (Robu, 2012). De asemenea, stresul psihic pe care angajaţii îl experimentează la locul de muncă impactează negativ domeniul satisfacţiei faţă de viaţă. Într-un studiu recent prin care s-a urmărit predictorii satisfacţiei faţă de muncă şi ai satisfacţiei faţă de propriile vieţi (în general) în rândul a 676 cadre didactice din Elveţia,

optimismul dispoziţional, intensitatea simptomelor specifice epuizării profesionale şi satisfacţia faţă de muncă au evidenţiat relaţii semnificative cu satisfacţia globală faţă de viaţă (Marcionetti şi Castelli, 2022). Aşa cum este de aşteptat, intensitatea simptomelor neplăcute ale epuizării s-a asociat negativ cu satisfacţia faţă de viaţă. Acest rezultat evidenţiază faptul că epuizarea (care este o consecinţă a stresului prost gestionat şi, din acest motiv, cronicizat) este un factor de risc pentru deteriorarea stării de bine în rândul cadrelor didactice. De asemenea, relaţia negativă dintre stres şi satisfacţia faţă de viaţă a fost evidenţiată în rândul profesorilor care lucrează în şcolile de educaţie specială (Hamama *et al.*, 2013).

Un alt domeniu care a stat în atenţia a numeroase cercetări se referă la trăsăturile personalităţii. În ştiinţele comportamentale, personalitatea desemnează profilul caracteristicilor individuale pe care o persoană tinde să le manifeste în mod constant şi coerent şi care reflectă credinţele, predispoziţiile în plan emoţional, motivele, atitudinile, valorile şi comportamentele sale (Robu, 2017). Personalitatea poate fi descrisă printr-o combinaţie de trăsături care sunt relativ distincte şi stau la baza diferenţelor dintre un individ şi alţii.

Astăzi, cel mai utilizat standard pentru teoriile explicative ale personalităţii şi evaluarea acestui domeniu este modelul Big Five (Rolland, 2004). Conform acestuia, personalitatea individului uman este organizată ierarhic: în vârf se găsesc cinci mari factori (nevrotismul/instabilitatea emoţională *vs.* stabilitatea emoţională, extraversiunea, deschiderea în plan mental şi în ceea ce priveşte experienţele personale, agreabilitatea, respectiv conştiinciozitatea), iar la un nivel inferior sunt plasate diverse faţete (trăsături) care pot fi măsurate cu instrumente referitoare la aspecte mai „înguste" ale personalităţii. Denumirile atribuite factorilor şi/sau trăsăturilor diferă de la un autor la altul, însă consensul în ceea ce priveşte conţinutul psihologic al acestora este destul de mare. Cei cinci superfactori descriu dispoziţii psihice fundamentale care au baze biologice, nu sunt direct observabile şi oferă explicaţii pentru adaptările caracteristice (*cf.* Robu, 2017). La rândul lor, adaptările caracteristice (care sunt dobândite de-a lungul vieţii) furnizează explicaţii pentru manifestările observabile (gânduri, emoţii, sentimente, decizii, atitudini, orientări motivaţionale, obiceiuri, acţiuni etc.), adică ceea ce evaluăm de obicei la persoanele din jur.

Cercetătorii care s-au preocupat de explorarea factorilor care contribuie la satisfacţia faţă de viaţă au identificat atât variabile referitoare la predispoziţiile individuale şi personalitate (de exemplu, anumite caracteristici temperamentale sau trăsături ale personalităţii), cât şi variabile care ţin de circumstanţele de viaţă şi evenimentele pe care o persoană le trăieşte (Ali,

2019; Ho, Cheung şi Cheung, 2008; Sousa şi Lyubomirsky, 2001). Rezultatele studiilor au identificat relaţii de asociere semnificative între factorii personalităţii (de exemplu: extraversiunea, deschiderea în planul mental şi al experienţelor personale, reziliența psihologică, asertivitatea, locul controlului intern etc.), pe de o parte şi, pe de alta, satisfacţia faţă de viaţă (*cf.* Sousa şi Lyubomirsky, 2001). Într-un studiu longitudinal, K. Magnus şi colaboratorii (1993) au raportat extraversiunea şi nevrotismul ca predictori ai frecvenţei experimentării evenimentelor de viaţă pozitive, respectiv negative, precum şi pentru satisfacţia faţă de viaţă care a fost măsurată după patru ani de la terminarea studiului. Aceste rezultate sugerează că satisfacţia faţă de viaţă poate fi influenţată de anumiţi factori dispoziţionali (personalitate) care interacţionează cu evenimentele/circumstanţele de viaţă determinând natura percepţiei subiective pe care o persoană o poate avea la un moment dat despre propria sa existenţă.

O serie de studii corelaţionale efectuate atât în rândul dascălilor care activau în învăţământul primar, gimnazial sau liceal, cât şi în cel al studenţilor care se pregăteau pentru profesia didactică au investigat relaţiile dintre domeniile de trăsături ale personalităţii (care au fost conceptualizate şi operaţionalizate valorificându-se modelul Big Five) şi indicatorii cognitivi sau afectivi ai stării de bine subiective, în special satisfacţia faţă de viaţă (Tatalović-Vorkapić, Čepić şi Šekulja; 2016; Tatalović-Vorkapić şi Peloza, 2017). În aceste studii, satisfacţia globală pe care dascălii o aveau faţă de propriile lor vieţi a corelat pozitiv cu scorurile pentru factorii de personalitate referitori la stabilitatea emoţională, agreabilitate, deschiderea în planul mental şi al experienţelor (inter)personale, respectiv conştiinciozitate.

A. Bandura (1994, 1997) a conceptualizat autoeficacitatea percepută prin credinţele pe care o persoană le are despre propria capacitate de a ajunge la anumite standarde de performanţă şi de a controla evenimentele ce au loc în viaţa sa. Nivelul autoeficacităţii determină cât de competentă se consideră o persoană în realizarea unor sarcini sau activităţi specifice sau, în general, în depăşirea dificultăţilor care intervin în viaţa de zi cu zi, familie, relaţiile cu prietenii sau la locul de muncă. Mai târziu, Bandura (1997) a redefinit autoeficacitatea pentru a include credinţele pe care o persoană le are cu privire la capacitatea sa de a obţine performanţe care să o conducă spre anumite rezultate aşteptate. Această reconotare insistă mai mult pe abilităţile unei persoane de a depăşi obstacolele sau provocările care apar în viaţa sa, de a obţine performanţe bune într-un anumit domeniu şi de a ajunge la succes.

Există dovezi empirice consistente în ceea ce priveşte relaţia dintre credinţa unei persoane în propriile competenţe şi încrederea că îşi va atinge scopurile sau va depăşi dificultăţile, respectiv starea de bine subiectivă

(Bandura 1994; Ryan şi Deci, 2001). Relaţia poate fi explicată prin faptul că una dintre sursele autoeficacităţii este reprezentată de controlul propriilor emoţii negative pe care o persoană îl exercită atunci când se confruntă cu situaţii ameninţătoare. În loc să se dezorganizeze, persoana se simte capabilă să stăpânească situaţiile şi reuşeşte să facă acest lucru, ajungând să experimenteze emoţii pozitive, cum ar fi satisfacţia faţă de sine sau starea de pace sufletească (Bandura, 1994). Pe de altă parte, progresul unei persoane în ceea ce priveşte apropierea de îndeplinirea scopurilor personale (mai ales, a celor care sunt evaluate ca fiind importante) reprezintă un factor predictiv al stării de bine.

Într-un sens general, credinţa în autoeficacitatea în domeniul didactic este definită prin percepţia pe care un profesor o are despre propria sa abilitate de a-i motiva pe elevi să înveţe (Tschannen-Moran şi Woolfolk-Hoy, 2001) sau prin credinţele care facilitează cunoştinţele pe care un dascăl le are în legătură cu proprii săi elevi (Gibson şi Dembo, 1984). Credinţa în autoeficacitatea în activitatea didactică este privită ca o resursă individuală care asigură protecţia împotriva experienţelor disconfortante (de exemplu, stresul psihic sau epuizarea profesională) asociate constrângerilor specifice activităţii din sistemul educativ (Schwarzer şi Hallum, 2008).

Numeroase studii au arătat că educatorii, învăţătorii şi profesorii care cred în propria lor eficacitate în activitatea instructiv-formativă reuşesc mai bine în eforturile orientate spre îmbunătăţirea nivelului achiziţiilor în rândul preşcolarilor şi al elevilor, în a-şi stabili şi a îndeplini obiective profesionale ridicate, în a răspunde aşteptărilor din partea reprezentanţilor sistemului în care activează, a copiilor şi tinerilor sau a altor beneficiari indirecţi ai procesului educativ (Schwarzer şi Hallum, 2008). În plus, dascălii care manifestă credinţa autoeficacităţii sunt mai predispuşi să perceapă solicitările specifice activităţii didactice ca fiind mai puţin ameninţătoare şi stresante, adaptându-se cu succes dificultăţilor. La rândul ei, această atitudine se constituie în unul dintre factorii protectivi în raport cu apariţia unor experienţe neplăcute, precum stresul psihic şi atacurile de panică, tulburările dispoziţiei afective (anxietatea, depresia, sentimentul de disperare şi neajutorare), epuizarea emoţională, sentimentul depersonalizării sau cel al eşecului în plan personal şi profesional. Studiile efectuate pe eşantioane de lucrători în domeniul educaţiei au raportat o relaţie pozitivă între credinţa cu privire la autoeficacitatea în domeniul activităţii didactice şi satisfacţia faţă de viaţă (Arslan, 2018; Çevik, 2017; Pretsch, Flunger şi Schmitt, 2012).

3. Scopul şi ipotezele studiului

Studiul pe care l-am realizat în populaţia de învăţători şi profesori pentru învăţământul primar şi-a propus determinarea relaţiilor de asociere dintre satisfacţia globală faţă de viaţă, respectiv nivelul stresului psihic cauzat de solicitările specifice muncii didactice, domeniile de trăsături stabile ale personalităţii şi credinţa în autoeficacitatea în gestionarea sarcinilor instructiv-formative.

Două ipoteze de lucru ne-au orientat demersul investigativ atât în etapa colectării, cât şi în cea a prelucrării datelor din punct de vedere cantitativ:

A. Satisfacţia pe care un cadru didactic o resimte faţă de propria sa viaţă corelează negativ şi semnificativ din punct de vedere statistic atât cu nivelul stresului psihic cauzat de solicitările din activitatea profesională, cât şi cu nevrotismul ca predispoziţie a personalităţii.
B. Satisfacţia pe care un dascăl o resimte faţă de propria sa viaţă corelează pozitiv şi semnificativ din punct de vedere statistic cu nivelurile extraversiunii, deschiderii în planul mental şi al experienţelor personale, agreabilităţii, conştiinciozităţii, precum şi cu intensitatea percepţiei pe care dascălul o are cu privire la propria sa eficacitate în activitatea didactică.

4. Metodologie

4.1. Participanţi şi procedură

Şaizeci şi doi de învăţători şi profesori pentru învăţământul primar (53 de femei şi 9 bărbaţi), cu vârste cuprinse între 24 şi 54 de ani (m = 43.31; s = 7.71) au completat patru chestionare pe care le-am administrat pentru măsurarea caracteristicilor socio-demografice şi ocupaţionale, factorilor personalităţii, credinţei cu privire la autoeficacitatea în activitatea didactică, respectiv satisfacţiei globale faţă de viaţă. Dascălii îşi desfăşurau activitatea în unităţi şcolare situate fie în mediul rural (n = 20), fie în cel urban (n = 42) din judeţele Bacău, Iaşi şi Neamţ.

Peste o treime erau absolvenţi ai liceului pedagogic/şcolii normale. O altă treime a fost reprezentată de participanţi care absolviseră programul de studii universitare de licenţă *Pedagogia Învăţământului Primar şi Preşcolar* sau alte programe, precum *Psihologie*, *Pedagogie*, *Psihopedagogie specială* etc. În momentul colectării datelor, participanţii aveau o vechime totală în munca didactică cuprinsă între 2 şi 35 ani (m = 25.12; s = 8.87). Aproximativ jumătate aveau peste 27 de ani în ceea ce priveşte vechimea în activitatea la catedră.

Fiecăruia dintre învăţătorii şi profesorii pentru învăţământul primar care au fost interpelaţi i s-a explicat scopul cercetării, precizându-i-se că răspunsurile la chestionare urmau să fie abordate într-o manieră confidenţială, iar informaţiile obţine urmau să fie tratate la nivel de grup (în scopul unei cercetări). Apoi, fiecăruia dintre participanţi i s-a cerut acordul verbal de a răspunde la chestionare. Setul compus din cele patru instrumente a fost completat fie acasă (şi, apoi, returnat în câteva zile), fie în cadrul şcolii în timpul programului activităţilor didactice şi administrative. Datele au fost colectate în perioada noiembrie 2021-februarie 2022.

4.2. Instrumentele pentru colectarea datelor

a) Scala pentru evaluarea satisfacţiei faţă de viaţă. În vederea măsurării nivelului global al satisfacţiei faţă de viaţă cadrele didactice pe care le-am investigat au completat versiunea în limba română (Cazan, 2014; Stevens *et al*., 2012) pentru instrumentul *Satisfaction With Life Scale* (SWLS; Diener *et al*., 1985). Este vorba despre una dintre scalele intensiv utilizate în studiile realizate la nivel internaţional sau în România. Scala include cinci itemi (de exemplu, „Condiţiile din viaţa mea sunt excelente." sau „Până acum, am obţinut lucrurile importante pe care mi le-am dorit în viaţă.") care operaţionalizează dimensiunea cognitivă a stării de bine subiective. Pentru fiecare item, răspunsul poate fi oferit utilizându-se următoarea scală: 1 – *dezacord puternic*, 2 – *dezacord*, 3 – *oarecum în dezacord*, 4 – *nici dezacord, nici acord*, 5 – *oarecum de acord*, 6 – *acord* şi 7 – *acord puternic*. Scorul total se obţine prin însumarea scorurilor la itemi (domeniul de variaţie posibil: 5-35). Un scor ridicat (de exempli, ≥ 30) indică un nivel ridicat al satisfacţiei pe care respondentul o are faţă de propria sa viaţă privită în totalitatea aspectelor ei.

În prezentul studiu, fidelitatea versiunilor în limba română pentru instrumentele administrate în etapa colectării datelor a fost estimată prin calcularea consistenţei interne. Pentru itemii cu alegere multiplă, cel mai adecvat indicator al consistenţei interne este coeficientul *a* dezvoltat de către J. L. Cronbach. Pentru a concluziona că un instrument unidimensional (construit în baza principiilor scalei sumative de tip Likert) are consistenţă internă şi este util în scopuri de cercetare, este necesar ca $a \geq 0.70$ (Nunnally şi Bernstein, 1994). În prezentul studiu, valoarea consistenţei interne pentru instrumentul SWLS a fost egală cu 0.83.

b) Scala pentru evaluarea stresului psihic resimţit în activitatea didactică. Indicatorul stresului pe care cadrele didactice îl resimţeau în propria lor activitate profesională a fost obţinut cu ajutorul unei scale cu opt ancore verbale distribuite gradual de la 0 – *niciun stres* la 7 – *nu mai suport*. Celelalte şase opţiuni pentru răspuns au fost: 1 – *un nivel foarte scăzut de stres*, 2

– *un nivel scăzut de stres*, 3 – *un nivel destul de scăzut de stres*, 4 – *un nivel destul de ridicat de stres*, 5 – *un nivel ridicat de stres*, 6 – *un nivel foarte ridicat de stres*.

c) Inventarul pentru evaluarea factorilor personalităţii. În prezentul studiu, factorii personalităţii în rândul învăţătorilor şi al profesorilor pentru învăţământul primar au fost măsuraţi utilizându-se versiunea în limba română a instrumentului *Big Five Inventory* (BFI; John, Donahue şi Kentle, 1991; John, Naumann şi Soto, 2008). Inventarul a fost conceput pentru evaluarea eficientă şi flexibilă a celor cinci mari dimensiuni (domenii de trăsături) ale personalităţii care sunt incluse în modelul Big Five. Itemii instrumentului (k = 44) au formulări clare, scurte şi simple şi sunt repartizaţi pe factori, după cum urmează: *nevrotism* – 8 itemi (de exemplu, „Mă văd ca o persoană care, în viaţa de zi cu zi, tinde să fie deprimată, abătută."), *extraversiune* – 8 itemi (de exemplu, „Mă văd ca o persoană care, în viaţa de zi cu zi, are tendinţa de a fi retrasă."), *deschidere în planul mental şi al experienţelor personale* – 10 itemi (de exemplu, „Mă văd ca o persoană care, în viaţa de zi cu zi, manifestă curiozitate faţă de o varietate de lucruri diferite."), *agreabilitate* – 9 itemi (de exemplu, „Mă văd ca o persoană care, în viaţa de zi cu zi, este generoasă şi se oferă să-i ajute pe alţii."), *conştiinciozitate* – 9 itemi (de exemplu, „Mă văd ca o persoană care, în viaţa de zi cu zi, munceşte cu perseverenţă până când îşi termină treaba."). La fiecare dintre itemi, cadrele didactice care au participat la studiu au răspuns pe o scală de tip Likert cu cinci ancore verbale distribuite gradual, după cum urmează: 1 – *dezacord puternic*, 2 – *înclin spre dezacord*, 3 – *nici în dezacord, nici de acord*, 4 – *înclin spre acord*, 5 – *acord puternic*. Pentru fiecare dintre cei cinci factori, scorul total a fost obţinut prin calcularea mediei scorurilor la itemii alocaţi (domeniul de variaţie posibil: 1-5). Scorurile ridicate (de exemplu, ≥ 4.5) semnifică niveluri ridicate ale nevrotismului, extraversiunii, deschiderii în planul mental şi al experienţelor personale, agreabilităţii, respectiv conştiinciozităţii.

Factorul denumit *nevrotism* se referă la instabilitatea emoţională a unei persoane. Acesta este legat de tendinţa generală a unei persoane de a trăi stări emoţionale cu încărcătură negativă (de exemplu: teamă, tristeţe, jenă, mânie, vinovăţie, dezgust etc.). Scorurile ridicate semnifică existenţa unor riscuri legate de dezvoltări psihiatrice, fără prezenţa obligatorie a semnificaţiilor patologice (Rolland, 2004). Scorurile scăzute exprimă stabilitatea emoţională (persoane calme, relaxate şi controlate). *Extraversiunea* cuprinde o multitudine de trăsături, în special dintre cele uşor sesizabile în comportamentul cotidian al unei persoane. Persoanele cu scoruri ridicate apar ca fiind sociabile, se simt în largul lor în situaţii publice, sunt active, energice şi vorbăreţe. În schimb, persoanele cu scoruri scăzute sunt, mai degrabă, rezervate (fără a fi, neapărat, neprietenoase), independente şi liniştite. Dimensiunea referitoare la *deschiderea în planul mental şi în cel al experienţelor personale* se referă la imaginaţia creativă,

sensibilitatea estetică, atenţia acordată propriilor trăiri interioare, căutarea varietăţii, curiozitatea în plan intelectual, independenţa în gândire a unei persoane (Rolland, 2004). La celălalt pol, întâlnim persoane care au un stil conservator, manifestă preferinţa pentru familiar şi au o viaţă afectivă „tăcută". Factorul denumit *agreabilitate* apare ca o dimensiune pregnant interpersonală, cuprinzând în nucleul său altruismul, comportamentul cooperant şi atitudinea simpatetică, orientată spre întrajutorare (Rolland, 2004). Scorurile scăzute la acest factor descriu un comportament dominant, opoziţionismul în relaţiile interpersonale, egocentrismul, scepticismul faţă de intenţiile altora, orientarea spre competitivitate. Factorul referitor la *conştiinciozitate* include autocontrolul, capacitatea de autoorganizare, perseverenţa în realizarea obiectivelor personale, orientarea spre îndeplinirea sarcinilor şi planificarea riguroasă a obiectivelor, precum şi sentimentul de încredere în propriile competenţe (Rolland, 2004). În prezentul studiu, valorile consistenţei interne au fost: *nevrotism* – 0.80, *extraversiune* – 0.87, *deschidere în planul mental şi al experienţelor personale* – 0.80, *agreabilitate* – 0.74, *conştiinciozitate* – 0.79.

d) Scala pentru evaluarea credinţei cu privire la autoeficacitatea în activitatea didactică. Pentru măsurarea credinţei pe care un dascăl o avea cu privire la propria sa eficacitate în activitatea didactică a fost utilizată versiunea în limba română a instrumentului dezvoltat de către R. Schwarzer, G. S. Schmitz şi G. T. Daytner. Este vorba despre *Teacher Self-Efficacy Scale* (TSES; Schwarzer şi Hallum, 2008; Schwarzer, Schmitz şi Daytner, 1999). R. Schwarzer, G. S. Schmitz şi G. T. Daytner au pornit de la premisa că învăţătorii şi profesorii îşi pot exprima expectanţele cu privire la autoeficacitatea în următoarele patru domenii referitoare la procesul instructiv-formativ pe care îl desfăşoară în clasele de elevi: a) îndeplinirea sarcinilor specifice activităţii didactice; b) dezvoltarea unor deprinderi şi priceperi prin experienţă profesională; c) interacţiunile sociale cu elevii, părinţii şi colegii de muncă; d) adaptarea la situaţiile stresante care apar în activitatea pe care o desfăşoară cu elevii. Scala finală include zece itemi (de exemplu, „Când mă străduiesc din greu, sunt capabil/-ă să-i stăpânesc chiar şi pe cei mai dificili elevi." sau „Am încredere în abilitatea mea de a veni în întâmpinarea nevoilor elevilor mei chiar şi atunci când am o zi proastă."). Răspunsurile pot fi oferite pe o scală de tip Likert cu patru ancore verbale distribuite gradual: 1 – *nu mi se potriveşte deloc*, 2 – *mi se potriveşte puţin*, 3 – *mi se potriveşte destul de mult*, 4 – *mi se potriveşte perfect*. Scorul total se obţine prin însumarea scorurilor pentru itemi şi poate varia între 10 şi 40. Un scor ridicat (de exemplu, ≥ 35) semnifică credinţa intensă a unui dascăl cu privire la propria sa eficacitate în activitatea didactică. În prezentul studiu, valoarea consistenţei interne a fost satisfăcătoare ($a = 0.79$).

5. Rezultate şi discuţii

5.1. Date descriptive

Tabelul 1 prezintă caracteristicile statistice descriptive ale distribuţiilor scorurilor pe care învăţătorii şi profesorii pentru învăţământul primar care au participat la prezentul studiu le-au obţinut la instrumentele administrate.

Tabelul 1. Indicatorii descriptivi pentru distribuţiile variabilelor de interes

Variabile	**m**	**s**	**Minim**	**Maxim**
Satisfacţia faţă de viaţă	21.3	4.02	10.0	25.0
Stresul resimţit în activitatea didactică	4.11	1.24	0.00	6.00
Nevrotismul	2.31	0.62	1.38	4.38
Extraversiunea	3.74	0.77	1.63	5.00
Deschiderea în planul mental şi al experienţelor personale	4.08	0.45	3.00	4.90
Agreabilitatea	4.28	0.43	3.22	5.00
Conştiinciozitatea	4.34	0.42	3.00	5.00
Credinţa cu privire la autoeficacitatea în activitatea didactică	35.3	3.19	25.0	40.0

Sursa: studiul autorilor

Avându-se în vedere domeniile posibile pentru variaţiile scorurilor, precum şi valorile mediilor, se poate constata că: a) participanţii la studiu au manifestat tendinţa de a raporta un nivel moderat al satisfacţiei faţă de propriile lor vieţi; b) autoevaluarea stresului psihic cauzat de solicitările specifice muncii didactice a evidenţiat pentru întregul eşantion de subiecţi un nivel moderat spre uşor ridicat; c) dascălii au manifestat tendinţa de a raporta un nivel moderat spre scăzut pentru nevrotism; d) pentru factorii personalităţii referitori la extraversiune, deschiderea în planul mental şi al experienţelor personale, agreabilitate şi conştiinciozitate, tendinţele înregistrate la nivelul eşantionului de cadre didactice care au participat la studiu au evidenţiat niveluri moderate spre ridicate; e) pentru credinţa referitoare la autoeficacitatea în activitatea didactică scorul mediu a evidenţiat un nivel ridicat.

S-a constatat că peste o treime dintre participanţii la studiu (n = 22) se confruntau cu un nivel ridicat sau foarte ridicat al stresului. Alţi 18 participanţi au raportat că resimţeau un nivel destul de ridicat al stresului în activitatea didactică pe care o desfăşurau. Prin volumul de muncă,

multitudinea solicitărilor de ordin cognitiv, emoţional, social şi moral, precum şi prin implicaţiile pe care le are pentru dezvoltarea socio-economică şi culturală a unei comunităţi (şi a societăţii în ansamblul ei), profesia didactică reprezintă o ocupaţie stresantă. Unele studii au raportat pentru categoria ocupaţională a cadrelor didactice procente cuprinse între 30 % şi 70 % ale prevalenţei simptomelor specifice stresului (*cf.* Cano-García, Padilla-Muñoz şi Carrasco-Ortiz, 2005). Analizele diferenţiate au evidenţiat următorul profil al caracteristicilor dascălilor care se confruntau cu stresul în activitatea instructiv-formativă pe care o desfăşurau în învăţământul primar: a) majoritatea era reprezentată de femei; b) activau în şcoli situate preponderent în mediul urban (n = 16); c) aveau vârste cuprinse între 32 şi 59 de ani (m = 44.78); d) aveau în clasele pe care le gestionau din punct de vedere educativ un număr mediu de copii (m = 25) mai mare decât numărul copiilor (m = 21.33) pe care îi coordonau dascălii care nu resimţeau stresul psihic (totuşi, este de notat că diferenţa nu a fost semnificativă din punct de vedere statistic); e) comparativ cu dascălii care nu resimţeau stresul psihic, cei care se confruntau cu această problemă în propria lor activitate s-au evidenţiat printr-un nivel mai ridicat al instabilităţii emoţionale (m = 2.02 *vs.* m = 2.73; t = - 3.34; p = 0.002); f) comparativ cu dascălii care au declarat că nu se confruntau cu stresul, cei care întâmpinau această dificultate s-au evidenţiat ca având o percepţie mai difuză cu privire la autoeficacitatea în activitatea didactică (m = 36.00 *vs.* m = 34.57; t = - 1.13, p > 0.05).

5.2. Analiza corelaţională

Corelaţiile dintre scorul pentru satisfacţia globală faţă de viaţă şi vechimea totală în munca didactică (r = 0.12; p > 0.05), respectiv numărul copiilor pe care participanţii la studiu îi gestionau din punct de vedere educativ în clasele la care desfăşurau activităţi (r = 0.02; p > 0.05) nu au fost semnificative din punct de vedere statistic.

În schimb, datele corelaţionale au confirmat prima dintre ipotezele de lucru. În eşantionul cadrelor didactice din învăţământul primar care au răspuns la chestionare, satisfacţia faţă de propriile lor vieţi a corelat negativ, semnificativ din punct de vedere statistic şi cu o intensitate suficient de mare pentru a avea relevanţă practică (r = - 0.30; p < 0.05) cu nivelul stresului psihic pe care dascălii îl resimţeau în activitatea profesională. Cu alte cuvinte, nivelul ridicat al stresului a tins să se asocieze cu un nivel mai scăzut al satisfacţiei faţă de viaţă. Scorul pentru satisfacţia faţă de viaţă a împărtăşit 9 % din varianţă cu scorul pentru stres. Acest rezultat poate fi explicat prin impactul negativ pe care stresul cronic (care se instalează atunci când presiunile şi solicitările cotidiene, respectiv cele din viaţa profesională depăşesc resursele individuale de care o

persoană dispune pentru a se adapta) îl are în planul funcţionării psihosociale şi al stării de bine subiective. Stresul prelungit din viaţa personală (familială) şi cel de la locul de muncă pot determina tulburări fiziologice şi psihosomatice, la care se adaugă probleme în funcţionarea cognitivă, emoţională şi socială (Iamandescu, 1993; Rascle, 2001; Surtees şi Wainwright, 2007). Agravarea acestor dificultăţi poate conduce în timp la deprecierea satisfacţiei pe care o persoană o resimte faţă de condiţiile din propria sa existenţă, mai ales atunci când resursele interne şi cele externe (de exemplu, suportul social de care beneficiază) care îi sunt necesare pentru a face faţă solicitărilor sunt depăşite.

De asemenea, satisfacţia faţă de viaţă s-a asociat negativ şi semnificativ din punct de vedere statistic ($r = - 0.32$; $p < 0.01$) cu scorul pentru nevrotism. Scorul pentru satisfacţia faţă de viaţă şi cel pentru instabilitatea emoţională au împărtăşit 10.2 % din varianţă. Participanţii care prezentau niveluri mai ridicate ale nevrotismului au manifestat tendinţa de a raporta o satisfacţie mai scăzută faţă de propriile lor vieţi. Corelaţia pe care am obţinut-o confirmă datele raportate în alte studii efectuate în rândul cadrelor didactice care activau atât în învăţământul preuniversitar, cât şi în cel terţiar din ţări precum Hong Kong sau Norvegia (Burns şi Machin, 2013; MacIntyre *et al.*, 2019; Wong şi Zhang, 2014). Semnificaţiile psihologice ale rezultatului pe care l-am obţinut pot fi înţelese mai bine prin raportarea la particularităţile cognitive şi interpersonale ale portretului indivizilor instabili din punct de vedere emoţional. Astfel de persoane au, în general, o imagine negativă despre ele însele, respectiv niveluri fluctuante ale stimei de sine şi încrederii în propriile lor forţe. Sunt predispuse spre dezorganizare şi spre a renunţa uşor atunci când se confruntă cu dificultăţi în viaţa personală sau la locul de muncă. Tind să fie anxioase şi/sau depresive, impulsive în acţiunile pe care le întreprind şi în gestionarea relaţiilor sociale şi vulnerabile din punct de vedere psihic atunci când se confruntă cu solicitări intense. De asemenea, instabilitatea emoţională se asociază cu predispoziţia spre conflictualitate în relaţiile interpersonale. Persoanele nevrotice au o viziune pesimistă asupra propriului lor viitor şi manifestă tendinţa de a se victimiza pentru a obţine atenţia şi suportul din partea celorlalţi. Un astfel de portret psihosocial creşte riscul deprecierii stării de bine subiective, psihologice, profesionale şi sociale.

Analiza corelaţională a oferit suport parţial şi celei de-a doua dintre ipotezele de lucru. Astfel, scorul pentru satisfacţia faţă de viaţă a corelat pozitiv cu scorurile pentru factorii personalităţii referitori la extraversiune ($r = 0.19$; $p > 0.05$), deschiderea în planul mental şi al experienţelor personale ($r = 0.14$; $p > 0.05$), agreabilitate ($r = 0.29$; $p < 0.05$) şi conştiinciozitate ($r = 0.16$; $p > 0.05$), respectiv cu scorul pentru credinţa referitoare la autoeficacitatea în activitatea didactică ($r = 0.37$; $p < 0.01$), însă doar

corelaţiile cu agreabilitatea şi credinţa referitoare la autoeficacitatea în activitatea didactică au fost semnificative din punct de vedere statistic. Scorul pentru satisfacţia faţă de viaţă şi cel pentru agreabilitate au împărtăşit 8.4 % din varianţă. Dascălii care au obţinut niveluri mai ridicate ale agreabilităţii au manifestat, de asemenea, tendinţa de a raporta o satisfacţie mai ridicată faţă de propriile lor vieţi. Acest rezultat confirmă datele raportate în alte studii (MacIntyre *et al*., 2019). Persoanele agreabile tind să fie prietenoase, deschise, amabile, altruiste, tolerante, calde şi directe în relaţiile interpersonale. În general, sunt persoane de încredere şi oneste. Oferă altora suport şi confort emoţional şi moral, atunci când li se solicită. Sunt atente la nevoile celorlalţi. Interacţionează într-o manieră constructivă în orice context de viaţă şi ştiu să menţină relaţii sociale pozitive. Responsabilitatea în relaţiile interpersonale din viaţa de zi cu zi şi de la locul de muncă, la care se adaugă competenţele emoţionale şi sociale ale persoanelor agreabile le transformă într-o resursă importantă pentru ceilalţi, mai ales atunci când natura muncii într-o anumită organizaţie implică comunicarea şi interacţiunile dinamice sau lucrul în echipă. Din aceste motive, cadrele didactice agreabile pot deveni populare, sunt apreciate de către elevi, părinţi şi colegi şi reprezintă o resursă umană valoroasă pentru instituţiile de învăţământ în care lucrează. Succesul social al acestora (inclusiv în contextul profesional în care îşi desfăşoară activitatea) poate fi unul dintre factorii care contribuie la starea lor de bine din punct de vedere cognitiv (satisfacţia faţă de viaţă) şi afectiv.

Varianţa comună a scorurilor pe care participanţii la studiu le-au obţinut la SWLS şi TSES a fost egală cu 13.7 %. Nivelurile ridicate ale satisfacţiei faţă de viaţă s-au asociat cu încrederea pe care dascălii o aveau în propria lor eficacitate în activitatea didactică. Acest rezultat confirmă datele raportate în alte studii care au urmărit relaţiile dintre credinţa în autoeficacitatea în munca de predare, respectiv satisfacţia faţă de viaţă (Bjorklund, Warstadt şi Daly, 2021; Çevik, 2017; Pretsch, Flunger şi Schmitt, 2012) şi/sau satisfacţia profesională (Caprara *et al*., 2003; Çevik, 2017; Karabiyik şi Korumaz, 2014). Profesorii care cred în propriile lor competenţele se caracterizează printr-o mentalitate deschisă, abilităţi de comunicare, răbdare, toleranţă şi asertivitate în relaţiile interpersonale, firea blândă şi calmă care le permite să abordeze problemele elevilor într-un mod constructiv, orientarea spre cooperare şi capacitatea de a lucra în echipă într-un mod productiv, planificarea riguroasă a obiectivelor, motivaţia pentru învăţarea continuă şi creşterea calităţii propriei lor munci, precum şi prin înţelepciune (Goddard şi Goddard, 2001).

Una dintre limitele studiului pe care l-am efectuat este mărimea relativ redusă a eşantionului de cadre didactice care activau în învăţământul primar şi au răspuns la chestionare. Acest aspect trebuie pus în relaţie cu acurateţea

estimării valorilor „reale" ale corelaţiilor dintre variabilele de interes şi generalizabilitatea rezultatelor pentru populaţia angajaţilor care desfăşoară activităţi instructiv-formative în sistemul de învăţământ primar. Limita la care ne-am referit constituie motivul pentru care nu s-a recurs la rafinarea analizelor statistice prin utilizarea regresiei liniare multiple. O altă limită este disproporţia foarte mare dintre participanţii de sex feminin şi cei de sex masculin (aceasta reflectă situaţia din populaţia învăţătorilor şi a profesorilor pentru învăţământul primar care sunt angajaţi în sistemul educativ din România). În viitoarele studii, ne propune extinderea eşantionului de cadre didactice şi echilibrarea acestuia în funcţie de caracteristicile socio-demografice şi cele referitoare la *status*-ul ocupaţional. De asemenea, vom lua în considerare alte posibile surse ale satisfacţiei globale pe care dascălii care lucrează în învăţământul primar o au faţă de propriile lor vieţi. Ne referim la condiţiile materiale, relaţiile sociale în general, starea de sănătate fizică şi psihică, satisfacţia faţă de munca în domeniul didactic (profesională), optimismul, locul controlului, stima de sine etc.

6. Implicaţii practice

Starea de bine a personalului didactic este o problemă crucială pentru instituţiile de învăţământ şi societăţile dezvoltate. Funcţionarea pozitivă, satisfacţia faţă de activitatea profesională şi impresia de fericire pe care dascălii o pot trăi trebuie relaţionate cu eficienţa procesului instructiv-formativ, rezultatele elevilor, precum şi cu indicatorii calităţii şi ai eficienţei managementului unui sistem educativ (Duckworth, Quinn şi Seligman, 2009; Sutton şi Wheatley, 2003). Un nivel ridicat al stării de bine a personalului didactic contribuie la stabilizarea funcţionării organizaţiilor şcolare şi la creşterea implicării profesorilor în activităţile specifice unei instituţii de învăţământ (Creemers şi Reezigt, 1996; Kern *et al.*, 2014). În schimb, nivelul scăzut al stării de bine este un obstacol în calea îmbunătăţirii performanţei unei instituţii şcolare şi a reuşitei reformelor din sistemul educativ şi poate contribui la creşterea ratei absenteismului şi a demisiilor în rândul membrilor *staff*-ului didactic (Parker *et al.*, 2012).

Aproape în toate ţările lumii industrializate, s-au acumulat dovezi care evidenţiază faptul că, în rândul cadrelor didactice, stresul psihic, oboseala şi frustrarea sunt din ce în ce mai accentuate. Unul dintre factorii răspunzători pentru această situaţie este creşterea complexităţii procesului de învăţare pe care copiii şi tinerii trebuie să-l parcurgă, la care se adaugă extinderea aşteptărilor societăţii post-industriale în ceea ce priveşte educarea generaţiilor actuale pentru a face faţă solicitărilor pieţii muncii, precum şi

celor sociale şi culturale. Aceste evoluţii explică creşterea interesului pe care profesioniştii şi factorii de decizie din domeniul educaţiei, respectiv furnizorii din sectorul învăţământui superior îl manifestă astăzi cu privire la starea de bine în rândul cadrelor didactice.

În baza unui volum consistent al dovezilor empirice, cercetătorii au argumentat că, dacă profesorii nu trăiesc sentimentul stării de bine în munca pe care o realizează în sistemul de învăţământ dintr-o ţară şi cred că nu deţin competenţele necesare pentru activitatea la catedră, se poate ajunge la rate din ce în ce mai ridicate ale uzurii psihice şi morale, precum şi ale stresului şi, prin aceste fenomene indezirabile, la creşterea fluctuaţiei personalului didactic, respectiv scăderea calităţii procesului educativ (Hascher şi Waber, 2021; Pillay, Goddard şi Wilss, 2005).

M. L. Kern şi colaboratorii (2014) au constatat că, atunci când angajaţii din domeniul educaţiei fac faţă solicitărilor cu succes şi trăiesc starea de bine, aceştia tind să se dedice mai mult misiunii şi scopurilor organizaţiei şcolare în care activează şi să fie mai satisfăcuţi de sănătatea, locul de muncă şi vieţile lor în general. Starea de bine în rândul cadrelor didactice nu este relevantă numai pentru performanţa cadrelor didactice, instituţiilor de învăţământ şi a elevilor, ci şi din considerente economice. În această direcţie, este concludentă reflecţia lui S. Roffey (2012), potrivit căruia „Formarea profesorilor care, apoi, părăsesc sistemul educativ pentru că, în cel mai bun caz, nu se simt împliniţi în vieţile lor sau, în cel mai rău scenariu, cred că vieţile lor sunt mizerabile nu este numai devastatoare pentru acei indivizi şi dăunătoare elevilor, ci şi costisitoare în ceea ce priveşte banii publici" (p. 9).

Există o relaţie tangibilă între starea de bine în rândul angajaţilor din diverse sectoare şi eficienţa pe care aceştia o obţin la locurile de muncă. Astăzi, majoritatea angajatorilor care au o politică de personal solidă conştientizează că promovarea stării de bine pozitive contribuie la creşterea productivităţii şi îmbunătăţirea performanţei forţei de muncă. La rândul lor, îmbunătăţirea performanţelor individuale ale angajaţilor, creşterea eficienţei organizaţiilor şi succesul pot avea un impact pozitiv în planul stării de bine în rândul membrilor organizaţiei. Acest ciclu este aplicabil şi instituţiilor şcolare (Briner şi Dewberry, 2007). Prin urmare, identificarea şi înţelegerea factorilor care îi protejează pe învăţători şi profesori de stresul psihic şi, în acelaşi timp, contribuie la obţinerea şi menţinerea stării de bine trebuie să reprezinte o prioritate pentru cercetătorii din domeniul sănătăţii ocupaţionale, precum şi pentru agenţii decizionali şi executivi care sunt responsabili de gestionarea calităţii resursei umane din sistemul de învăţământ. Cunoscându-se factori de risc/protectivi în raport cu stresul psihic, bolile psihosomatice şi starea de bine generală a cadrelor didactice, pot fi implementate programe pentru consilierea

psihologică şi dezvoltarea personală a dascălilor, astfel încât aceştia să fie înzestraţi cu resursele (materiale, psihologice şi sociale) care le sunt necesare pentru a face faţă solicitărilor şi a fi productivi în munca instructiv-educativă.

7. Concluzii

Profesia didactică este plină de provocări atât în planul dezvoltării carierei, cât şi în ceea ce priveşte creşterea personală. Solicitările specifice muncii instructiv-formative pe care dascălii o realizează cu elevii, numeroasele sarcini administrative, presiunea cu privire la evoluţia carierei, dar şi factorii sociali, economici şi politici care ameninţă funcţionarea şi stabilitatea sistemului educativ sunt doar o parte dintre sursele de stres în rândul cadrelor didactice care activează în învăţământul preşcolar, primar, gimnazial sau în cel liceal. Din acest motiv, studiul factorilor care contribuie la stresul şi starea de bine în rândul cadrelor didactice, la care se adaugă elaborarea şi implementarea unor măsuri administrative coerente care să contribuie la asigurarea productivităţii dascălilor şi la menţinerea motivaţiei de a continua activitatea în sistemul de învăţământ, reprezintă un deziderat căruia am încercat să-i răspundem prin prezenta lucrare.

References

Aelterman, A., Engels, N., Van Petegem, K., & Verhaeghe, J. P. (2007). The well-being of teachers in Flanders: The importance of a supportive school culture. *Educational Studies*, *33*(3), 285-297. doi: 10.1080/03055690701423085

Ali, I. (2019). Personality traits, individual innovativeness and satisfaction with life. *Journal of Innovation & Knowledge*, *4*(1), 38-46. doi: 10.1016/j.jik.2017.11.002

Arslan, G. (2018). Understanding the association between positive psychological functioning at work and cognitive wellbeing in teachers. *Journal of Positive Psychology and Wellbeing*, *2*(2), 113-127.

Bandura, A. (1994). Self-efficacy. În V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of Human Behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York, NY: Academic Press.

Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York, NY: Freem.

Bjorklund, Jr. P., Warstadt, M. F., & Daly, A. J. (2021). Finding satisfaction in belonging: Preservice teacher subjective well-being and its relationship to belonging, trust, and self-efficacy. *Frontiers in Education*, *6*, article ID 639435. doi: https://doi.org/10.3389/feduc.2021.639435

Blegen, M. (1993). Nurses' job satisfaction: A meta-analysis of related variables. *Nursing Research*, *42*(1), 36-41. doi: https://doi.org/10.1097/00006199-199301000-00007

Briner, R., & Dewberry, C. (2007). *Staff Wellbeing is Key to School Success: A Research Study into the Links Between Staff Wellbeing and School Performance*. London, UK: Worklife Support. Raport disponibil *online* la https://www.teachertoolkit.co.uk/wp

Burns, R. A., & Machin, M. A. (2013). Employee and workplace well-being: A multi-level analysis of teacher personality and organizational climate in Norwegian teachers from rural, urban and city schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *57*(3), 309-324. doi: https://doi.org/10.1080/00313831.2012.656281

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

Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L., & Steca, P. (2003). Efficacy beliefs as determinants of teachers' job satisfaction. *Journal of Education Psychology*, *95*(4), 821-832. doi: 10.1037/0022-0663.95.4.821

Cazan, A.-M. (2014). The Romanian version of the Satisfaction with Life Scale. *Romanian Journal of Experimental Applied Psychology*, *5*(1), 42-47.

Creemers, B. P. M., & Reezigt, G. J. (1996). School level conditions affecting the effectiveness of instruction. *School Effectiveness and School Improvement*, *7*(3), 197-228. doi: https://doi.org/10.1080/0924345960070301

Çevik, G. B. (2017). The roles of life satisfaction, teaching efficacy, and self-esteem in predicting teachers' job satisfaction. *Universal Journal of Educational Research*, *5*(3), 338-346. doi: 10.13189/ujer.2017.050306

Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, *49*(1), 71-75. doi: 10.1207/s15327752jpa4901_13

Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, *125*(2), 276-302. doi: https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.2.276

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

Duckworth, A. L., Quinn, P. D., & Seligman, M. E. P. (2009). Positive predictors of teacher effectiveness. *The Journal of Positive Psychology*, *4*(6), 540-547. doi: https://doi.org/10.1080/17439760903157232

Forgeard, M. J. C., Jayawickreme, E., Kern, M. L., & Seligman, M. E. P. (2011). Doing the right thing: Measuring well-being for public policy. *International Journal of Wellbeing*, *1*(1), 79-106. 10.5502/ijw.v1i1.15

Ganster, D. C., & Rosen, C. C. (2013). Work stress and employee health: A multidisciplinary review. *Journal of Management*, *39*(5), 1085-1122, doi: 10.1177/0149206313475815

Gerhardt, C., Semmer, N. K., Sauter, S., Walker, A., de Wijn, N., Kälin, W., Kottwitz, M. U., Kersten, B., Ulrich, B., & Elfering, A. (2021). How are social stressors at work related to well-being and health? A systematic review and meta-analysis. *BMC Public Health*, *21*(1), article ID 890. doi: 10.1186/s12889-021-10894-7

Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, *76*(4), 569-582. doi: https://doi.org/10.1037/0022-0663.76.4.569

Gluyas Fitch, R. S., Cadena Pedraza, Y. T., Romero Sánchez, M. C., & Cinco Basurto, M. G. (2017). Measuring the subjective well-being of teachers. *Journal of Educational, Health and Community Psychology*, *6*(3), 25-59. doi: http://dx.doi.org/10.12928/jehcp.v6i3.8316

Goddard, R. D., & Goddard, Y. L. (2001). A multilevel analysis of the relationship between teacher and collective efficacy in urban schools. *Teaching and Teacher Education*, *17*(7), 807-818. doi: https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00032-4

Grenville-Cleave, B., & Boniwell, I. (2012). Surviving or thriving? Do teachers have lower perceived control and well-being than other professions? *Management in Education*, *26*(1), 3-5. doi: https://doi.org/10.1177/0892020611429252

Hamama, L., Ronen, T., Shachar, K., & Rosenbaum, M. (2013). Links between stress, positive and negative affect, and life satisfaction among teachers in special education. *Journal of Happiness Studies*, *14*(3), 731-751. doi: https://doi.org/10.1007/s10902-012-9352-4

Harding, S., Morris, R., Gunnell, D., Ford, T., Hollingworth, W., Tilling, K., Evans, R., Bell, S., Grey, J. Brockman, R., Campbell, R., Araya, R., Murphy, S., Kidger, J. (2019). Is teachers' mental health and well-being associated with students' mental health and well-being? *Journal of Affective Disorders*, *242*, 180-187. doi: https://doi.org/10.1016/j.jad.2018.08.080

Hascher, T., & Waber, J. (2021). Teacher well-being: A systematic review of the research literature from the year 2000-2019. *Educational Research Review*, *34*(8), article ID 100411. doi: https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100411

Ho, M. Y., Cheung, F. M., & Cheung, S. F. (2008). Personality and life events as predictors of adolescents' life satisfaction: Do life events mediate the link between personality and life satisfaction? *Social Indicators Research*, *89*(3), 457-471. doi: 10.1007/s11205-008-9243-6

Iamandescu, I. B. (1993). *Stresul psihic şi bolile interne*. Bucureşti: Editura All.

Jackson, L. T. B., & Rothmann, S. (2005). Work-related well-being of educators in a district of the North-West province. *Perspectives in Education*, *23*(3), 107-122.

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.

John, O. P., Naumann, L. P., & Soto, C. J. (2008). Paradigm shift to the integrative Big-Five trait taxonomy: History, measurement, and conceptual issues. În O. P. John, R. W. Robins, & L. A. Pervin (Eds.), *Handbook of Personality: Theory and Research* (3rd ed., pp. 114-158). New York, NY: Guilford Press.

Karabiyik, B., & Korumaz, M. (2014). Relationship between teachers' self-efficacy perceptions and job satisfaction level. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, *116*, 826-830. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.01.305

Kern, M.L., Waters, L., Adler, A., & White, M. (2014). Assessing employee well-being in schools using a multifaceted approach: Associations with physical health, life satisfaction, and professional thriving. *Psychology*, *5*(6), 500-513. doi: 10.4236/psych.2014.56060

Li, X., Jiang, T., Sun, J., Shi, L., & Liu, J. (2021). The relationship between occupational stress, job burnout and quality of life among surgical nurses in Xinjiang, China. *BMC Nursing*, *20*, article ID 181. doi: https://doi.org/10.1186/s12912-021-00703-2

MacIntyre, P. D., Ross, J., Talbot, K., Mercer, S., Gregersen, T., & Banga, C. A. (2019). Stressors, personality and well-being among language teachers. *System*, *82*, 26-38. doi: https://doi.org/10.1016/j.system.2019.02.013

Magnus, K., Diener, E., Fujita, F., & Pavot, W. (1993). Extraversion and neuroticism as predictors of objective life events: A longitudinal analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, *65*(5), 1046-1053. doi: https://doi.org/10.1037/0022-3514.65.5.1046

Marcionetti, J., & Castelli, L. (2022). The job and life satisfaction of teachers: A social cognitive model integrating teachers' burnout, self-efficacy, dispositional optimism, and social support. *International Journal for Educational and Vocational Guidance* (in press). doi: https://doi.org/10.1007/s10775-021-09516-w

McCallum, F., & Price, D. (2010). Well teachers, well students. *The Journal of Student Well-being*, *4*(1), 19-34. doi: 10.21913/JSW.v4i1.599

Muchinsky, P. M. (2000). *Psychology Applied to Work. An Introduction to Industrial and Organizational Psychology* (6th ed.). Belmont, CA: Wadsworth.

Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric Theory* (3rd ed.). New York, NY: McGraw-Hill.

O'Brennan, L., Pas, E., & Bradshaw, C. (2017). Multilevel examination of burnout among high school staff: Importance of staff and school factors. *School Psychology Review*, *46*(2), 165-176. doi: https://doi.org/10.17105/SPR-2015-0019.V46-2

Parker, P. D., Martin, A. J., Colmar, S., & Liem, G. A. (2012). Teachers' workplace well-being: Exploring a process model of goal orientation, coping behavior, engagement, and burnout. *Teaching and Teacher Education*, *28*(4), 503-513. doi: https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.01.001

Petegem, K. V., Creemers, B. P. M., Rossel, Y., & Aelterman, A. (2005). Relationships between teacher characteristics, interpersonal teacher behaviour, and teacher well-being. *Journal of Classroom Interaction*, *40*(2), 34-43. Articol disponibil *online* la https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ768688.pdf

Pillay, H.K., Goddard, R., & Wilss, L.A. (2005). Well-being, burnout and competence: Implications for teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, *30*(2), 22-33. doi: 10.14221/ajte.2005v30n2.3

Pretsch, J., Flunger, B., & Schmitt, M. (2012). Resilience predicts well-being in teachers, but not in non-teaching employees. *Social Psychology of Education*, *15*(3), 321-336. doi: https://doi.org/10.1007/s11218-012-9180-8

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.

Robu, V. (2012). Stresul şi satisfacţia faţă de muncă în rândul profesorilor care activează în sistemul de învăţământ gimnazial. În vol. *Simpozionul Naţional KREATIKON: Creativitate-Formare-Performanţă* (pp. 86-98). Iaşi: Editura PIM.

Robu, V. (2017). *Psihologia personalităţii. Note de curs*. Iaşi: Editura Lumen.

Roffey, S. (2012). Pupil well-being – teacher well-being: Two sides of the same coin? *Educational and Child Psychology*, *29*(4), 8-17. doi: http://handle.uws.edu.au:8081/1959.7/519667

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

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, *52*(1), 141-166. doi: 10.1146/annurev.psych.52.1.141

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

Sava, N. (2003). *Anxietate si performanta la tineri*. Timisoara: Editura Eurostampa.

Schwarzer, R., & Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as predictor of job stress and burnout: Mediation analyses. *Applied Psychology: An International Review*, *57*(s1), 152-171. doi: https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2008.00359.x

Schwarzer, R., Schmitz, G. S., & Daytner, G. T. (1999). *The Teacher Self-Efficacy Scale*. Manual disponibil *online* la http://www.fu-berlin.de/gesund/skalen/t_se.htm

Sisask, M., Värnik, P., Värnik, A., Apter, A., Balazs, J., Balint, M., Bobes, J., Brunner, R., Corcoran, P., & Cosman, D. (2014). Teacher satisfaction with school and psychological well-being affects their readiness to help children with mental health problems. *Health Education Journal*, *73*(4), 382-393. doi: https://doi.org/10.1177/0017896913485742

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/

Sousa, L.A., & Lyubomirsky, S. (2001). Life satisfaction. În J. Worell (Ed.), *Encyclopedia of Women and Gender. Sex Similarities and Differences and the Impact of Society on Gender* (Vol. 2., pp. 667-676). San Diego, CA: Academic Press.

Stevens, M. J., Constantinescu, P. M., Lambru, I., Butucescu, A., Sandu, C. G., & Uscătescu, L. (2012). Romanian adaptation of the Satisfaction with Life Scale. *Journal of Psychological and Educational Research*, *20*(1), 17-33. Articol disponibil *online* la http://www.marianjournals.com/files/JPER_articles/JPER_20_1_2012/

Surtees, P., & Wainwright, N. (2007). Live events and health. În G. Fink (Editor-in-Chief), *Encyclopedia of Stress* (2nd ed., Vol. 2, pp. 599-603). Oxford: Academic Press.

Sutton, R. E., & Wheatley, K. F. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, *15*(4), 327-358. doi: https://doi.org/10.1023/A:1026131715856

Tatalović-Vorkapić, S., Čepić, R., & Šekulja, I. (2016). Are there any differences in personality traits and life satisfaction between future preschool and primary school teachers? *Journal of Research in Childhood Education*, *30*(3), 361-373. doi: https://doi.org/10.1080/02568543.2016.1179236

Tatalović-Vorkapić, S., & Peloza, I. (2017). Exploring personality traits and well-being among pre-school and primary school teachers in Croatia. *Current Issues in Personality Psychology*, *5*(1), 21-31. doi: https://doi.org/10.5114/cipp.2017.65830

Travers, C. J. (2001). Stress in teaching: Past, present and future. În J. Dunham (Ed.), *Stress in the Workplace: Past, Present and Future* (pp. 130-163). London, UK: Whurr Publishers.

Tschannen-Moran, M., & Woolfolk-Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, *17*(7), 783-805. doi: https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1

Tyson, O., Roberts, C. M., & Kane, R. (2009). Can implementation of a resilience program for primary school children enhance the mental health of teachers? *Australian Journal of Guidance and Counselling*, *19*(2), 116-130. doi: 10.1375/ajgc.19.2.116

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

Wong, Y.-H. P., & Zhang, L.-F. (2014). Perceived school culture, personality types, and well-being among kindergarten teachers in Hong Kong. *Australasian Journal of Early Childhood*, *39*(2), 100-108. doi: https://doi.org/10.1177/183693911403900213