

Capitolul 1. DELIMITĂRI CONCEPTUALE

1.1. Tema de cercetare

La începutul lunii martie 2020, în România, la fel ca în multe alte țări europene, datorită pandemiei declarate ca urmare a răspândirii virusului Covid-19, școlile și universitățile au fost închise, învățământul mutându-se în totalitate în mediul online. Contextul a adus o serie de schimbări și limitări atât la nivel psiho-social (amenințare asupra sănătății și siguranței, distanțare și izolare socială), dar și la nivel profesional (schimbarea modului de predare clasic cu învățământul de la distanță desfășurat online). Provocările generate de adaptarea profesorilor din România la noi tehnologii de predare în contextul schimbărilor accentuate și incertitudine, s-au adăugat altor factori stresori care cu potențial efect negativ asupra implicării în muncă într-o manieră performantă, ceea ce pe termen lung poate afecta sustenabilitatea sistemului de învățământ.

Studiul de față este o diagnoză realizată pe un eșantion de 400 profesori din România pentru a evidenția impactul schimbărilor socio-profesionale asupra activității didactice. Cercetarea și-a propus să fie în același timp un demers de măsurare a relațiilor dintre câteva concepte precum: factorii de schimbare și stresul indus, comportamentele de reziliență, sprijinul profesional și implicarea în muncă. Am folosit scale și indicatori pe care i-am creat pornind de la cunoașterea anterioară în știință. Întregul construct creat a fost validat și apoi a fost propus un model cu ajutorul analizei factoriale și prin modelarea ecuațiilor structurale. Prin acest studiu mi-am propus explorarea modului în care, în contextul schimbărilor sociale și pe plan

profesional din ultimele luni la nivel european (cauzat de pandemia de Covid-19), profesorii din România răspund solicitărilor legate de activitatea profesională și în ce mod starea lor actuală influențează implicarea în muncă.

În cercetare am pus accentul pe modificările ce au ținut de condițiile de muncă ale profesorilor, de apariția unor noi instrumente implicate de predarea online și de modul în care comunitatea profesională a educatorilor din România gestionează și se adaptează pentru a-și putea atinge obiectivele didactice.

1.2. Conceptele și măsurarea lor

1.2.1. Constrângerile profesionale și stresul (CONSS)

Pentru a construi scalele de măsurare adecvate intențiilor de cercetare enunțate anterior, am consultat literatura existentă și cercetările cu conținut similar. Pe baza acestora am definit mai multe dimensiuni și indicatori pentru a propune un model conceptual.

Potrivit Organizației Mondiale a Sănătății, stresul ocupațional este definit ca „răspunsul pe care angajații îl pot avea atunci când există cerințe legate de activitatea lor și presiuni care nu se potrivesc cu cunoștințele și abilitățile lor și care solicită capacitatea lor de adaptare.” (OMS, 2020)[83] Există o acceptabilitate aproape unanimă în lumea științei că factorii stresori nu sunt ușor de izolat și de delimitat unii de alții, existând influențe agregate ale mediului și moduri diferite în care fiecare individ gestionează și răspunde la stres.

În privința stresului ocupațional, literatura de specialitate a subliniat faptul că angajații sunt mai predispuși să resimtă anumiți factori ca fiind stresanți în anumite contexte: când există așteptări sau cerințe prea mari în raport cu abilitățile acestora de a duce la capăt munca în bune condiții (Rao și Chandraiah, 2012)[90], când au loc schimbări care nu sunt gestionate potrivit de către management (Wisse *et al.*, 2015)[118], când nu există un raport optim între solicitările profesionale și timpul de refacere și

odihnă. (De Carlo *et al.*, 2019 [30]; Nicolas *et al.*, 2019 [82]) De asemeni, constrângerile și stresul derivat din activitatea profesională pot fi potențate sau atenuate de o serie de factori printre care amintim: raporturile cu colegii și managementul prin prisma sprijinului și a gradului de colaborare între angajați, gradul de implicare al angajaților în muncă și modul în care aceștia se autodefinesc în legătură cu ținuturile profesionale - ca și proiecție a stimei de sine, mecanismele personale de autoapărare derivate din particularitățile propriei personalități.

În ceea ce privește stresul asociat cu profesia de dascăl, există autori care sunt de părere că: „mulți profesori și școli manifestă stres și epuizare”. (Stoeber și Rennert, 2008)[107] Alți cercetători subliniază faptul că angajații din educație înregistrează valori medii mai mari ale stresului decât angajații din alte sectoare de activitate. (Cheryl și Cary, 1993)[22] Cercetări desfășurate asupra angajaților din învățământ la diferite nivele au arătat că sursele de stres pentru profesori care au un efect direct asupra gradului de implicare în muncă sunt: lipsa motivațiilor elevilor/studentilor (Shen *et al.*, 2015)[102], diferențele dintre constrângeri și volumul de muncă (Pandey și Saxena, 2015)[85], lipsa de sprijin din partea colegilor și a conducerii (Zurlo *et al.*, 2007)[122], condiții de muncă deficitare (Ravalier și Walsh, 2018)[91] și factori de stres extra-organizaționali. (Cooper și Travers, 1995)[27] Kyriacou în 2011 [66] face un inventar al modului în care acești factori acționează ca predictor ai stresului pentru cei care lucrează în educație. Atunci când nu este bine gestionat, stresul poate duce la fenomene de oboseală cronică definită ca prin cele trei dimensiuni ale sale: epuizare emoțională, depersonalizare și reducerea gradului de realizare personală. (Maslach și Jackson, 1981)[75] Recent, un studiu intercultural, a arătat că între stresul ocupațional și sănătatea mentală există o corelație inversă. (Moreno *et al.*, 2020)[80] Cu toate acestea, există și studii care au arătat faptul că un anumit nivel de stres poate avea un efect pozitiv asupra eficacității actului de predare, care poate duce pe termen lung la un nivel crescut al satisfacției profesionale. (Klassen și Chiu, 2010)[62]

În privința măsurării stresului, există mai multe instrumente și scale cunoscute și adaptate în diverse contexte de cercetare, printre cele mai utilizate fiind: Maslach Burnout Inventory (Maslach *et al.*, 1997)[76], Maslach Burnout Inventory-Educators Survey (MBI-ES) version (Maslach *et al.*, 1997)[77], Copenhagen Burnout Inventory (Tage *et al.*, 2005)[108] sau Scala de percepție a stresului lui Levenstein. (Levenstein *et al.*, 1993)[69]

Pentru a măsura acțiunea factorilor stresori din activitatea didactică în contextul actual, care să conțină și componenta constrângerilor și factorilor de stres asociați cu învățământul online (CONSS), a fost construită o scală proprie cu 10 itemi. Procesul de validare a acesteia (abordat în capitolul 3 al analizei) a impus însă restrângerea acestora la 4 indicatori.

1.2.2. Afectele negative (NEGAF) și Afectele pozitive (POSAFF)

Au existat multe preocupări pentru a evidenția modul în care indivizii evaluează schimbările ce apar în mediul lor imediat și semnificația pe care o dau acestora. Dacă se produc schimbări sau evenimente care sunt percepute ca fiind incontrolabile, acestea generează stres și emoții negative (Biggs *et al.*, 2017)[11]. O parte dintre cercetători au căzut de acord asupra faptului că există o legătură strânsă între factorii stresori și afecte negative (disconfort, anxietatea, depresie)(Kuiper *et al.*, 1988 [64]; Hutri și Lindeman, 2002 [55]; Du *et al.*, 2018 [33]). Hu și Gruber (2008)[53] au definit efectele negative ca fiind un rezultat universal al experiențelor neplăcute și al stresului subiectiv. Emoțiile negative se împart în două categorii: cu intensitate crescută, cum ar fi anxietatea, frustrarea și cu intensitate scăzută, printre care amintim tristețea și plictiseala.(Warr,1990)[116]. Conform literaturii existente, afectele sau emoțiile pozitive (ex: bucurie, entuziasm) sunt și ele clasate în două categorii distincte: în funcție de gradul lor de stabilitate și de modul în care au impact asupra comportamentului uman (Pressman și Cohen, 2005)[89]. Au existat cercetători care au arătat că și emoțiile negative pot avea un rol constructiv în