

TEACHERS' SELF-EFFICACY AND BURNOUT DURING ONLINE SCHOOL

AUTOEFICACITATEA ȘI BURNOUT-UL ÎN RÂNDUL PROFESORILOR, ÎN
PERIOADA ȘCOLII ONLINE

Adela Mihaela ȚĂRANU, Ileana VĂTĂȘESCU, Bianca
VĂTĂȘESCU

Journal of Pedagogy, 2021 (2), 59 - 78

<https://doi.org/10.26755/RevPed/2021.2/59>

The online version of this article can be found at: <https://revped.ise.ro/en/rp-2021-2/>



This work is licensed under the Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.
To view a copy of this license, visit <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/> or send a letter to Creative Commons, PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, USA.

Published by:

**CENTRUL NAȚIONAL DE POLITICI ȘI EVALUARE ÎN EDUCAȚIE
UNITATEA DE CERCETARE ÎN EDUCAȚIE**

<https://www.ise.ro/>

<https://rocnee.eu/>

Further information about *Revista de Pedagogie – Journal of Pedagogy* can be found at:

Editorial Policy: <http://revped.ise.ro/editorial-policy/>

Author Guidelines: <http://revped.ise.ro/en/author-guidelines/>

AUTOEFICACITATEA ȘI BURNOUT-UL ÎN RÂNDUL PROFESORILOR, ÎN PERIOADA COLII ONLINE

Adela Mihaela Taranu*

Universitatea Tehnică de Construcții București,
Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic,
București, România
adela.taranu@ise.ro

Ileana Violetaescu**

Cabinet Individual de Psihologie,
Craiova, România
iulia_cib@yahoo.com

Bianca Violetaescu***

Cabinet Individual de Psihologie,
Craiova, România
vatasescu.bianca@gmail.com

Rezumat

În timpul pandemiei de COVID-19, trecerea la învățământul online a schimbat substanțial caracteristicile activităților profesorilor, în special datorită folosirii intensive a telecomunicațiilor. O serie de studii recente explorează deja efectele produse de aceste schimbări de cadru asupra comportamentului individual și atrag atenția asupra riscurilor în zona sănătății mintale pentru cei implicați. Date anterioare indică faptul că nivelul de burnout resimțit de profesori este mai puternic decât cel al persoanelor cu alte profesii (Shoji et al., 2016), în studiile care explorează stresul și burnout-ul asociate cu munca online sunt incipente.

Studiul de față analizează relația dintre burnout și autoeficacitate pentru un lot de 50 de

* Conferențiar universitar doctor, Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic, Universitatea Tehnică de Construcții București, București, România.
Cercetător științific gr. II - Centrul Național pentru Politici și Evaluare în Educație - Unitatea de Cercetare în Educație, București, România.

** Psihoterapeut, Cabinet Individual de Psihologie, Craiova, România.

*** Psiholog clinician, Cabinet Individual de Psihologie, Craiova, România.

profesori dintr-o coală în care s-a trecut la predarea online. Necesitatea cercetării acestei asocieri pleacă de la premisa că eficacitatea autopercpută este importantă în mobilizarea profesorului pentru schimbările așteptate în perioada predării online. Diferite studii indică o corelație inversă între autoeficacitate și burnout (Friedman, 2003), respectiv între autoeficacitatea profesorului și două fațete ale burnout-ului: epuizare emoțională și depersonalizare (Skaalvik & Skaalvik, 2010). Ne-am propus explorarea asocierii de moment între variabilele dependente măsurate și estimarea factorilor care au avut impact negativ asupra autoeficacității percepute a profesorilor în perioada lucrului în online. Chiar dacă datele surprinse nu se pot generaliza și nu se poate vorbi despre o relație cauză-efect, studiul de față surprinde un moment real care poate fundamenta o intervenție de ameliorare/optimizare, cel puțin la nivelul colii de referință.

Cuvinte-cheie: autoeficacitate, burnout-ul profesorilor, pandemia de COVID-19, predare online.

Abstract

During the COVID-19 pandemic, the transition to the online education substantially changed the characteristics of the teachers' activities, especially due to the intensive use of telecommunications. A number of recent studies are already exploring the effects of these framework changes on individual behavior and drawing attention to the risks of mental health for those involved. Previous data indicate that the level of burnout experienced between the teachers is much stronger compared to the symptoms felt by other professionals (Shoji et al., 2016), but studies exploring the stress and burnout associated with working online are incipient.

The present study analyzes the relationship between burnout and self-efficacy for a group of 50 teachers from a secondary school during online teaching. The need to research this correlation starts from the premise that self-perceived effectiveness is important in mobilizing the teachers for the expected changes during online teaching. Previous data indicate an inverse correlation between self-efficacy and burnout (Friedman, 2003), respectively between teachers self-efficacy and two facets of the burnout: emotional exhaustion and depersonalization (Skaalvik & Skaalvik, 2010). Our aim is to explore the momentary correlation between the dependent variables and to estimate the factors that had a negative impact on the perceived self-efficacy of teachers during online work. Even if the captured data cannot be generalized and we cannot talk about a cause-effect relation, the present study captures a real moment that can substantiate an improvement/optimization of the intervention, at least at the level of the reference/referential school.

Keywords: COVID-19 pandemic, online teaching, teacher burnout, teacher self-efficacy.

1. Introducere

În contextul măsurilor de distanțare socială, educația s-a aflat în fața unei provocări care a putut fi gestionată cu precizie cu suport digital. Pandemia de COVID-19 a avut un impact major asupra telecomunicațiilor, iar studiile confirmă faptul că a crescut exponențial utilizarea aplicațiilor media care permit teleconferințele, învățarea online și comunicarea socială pe rețelele de socializare (Mheidly et al., 2020). Schimbarea rutinelor individuale și instituționale au adus provocări legate de starea de bine a personalului din învățământ, a cursanților și a părinților și a afectat capacitatea colilor de a răspunde la aceste provocări și de a oferi sprijin pentru elevii și personalul.

Potrivit OMS (2020), gestionarea stresului și anxietății devine principala problemă de sănătate mentală generată de pandemia de COVID-19. Datele de cercetare arată că persoanele care au petrecut mai mult de 10 zile în carantină / lockdown erau mai predispuse să raporteze simptome de stres posttraumatic, confuzie și furie, față de perioada anterioară (Brooks et al., 2020). Se estimează că în perioada lockdown-ului din 2020, pe lângă factorii de stres generați de izolarea în case, factorii asociați cu telecomunicațiile au accelerat incidența burnout-ului (Mheidly et al., 2020). De asemenea, datele anterioare arată că nivelul de eficacitate al elevilor a fost scăzut în clasele unde profesorii au obținut scoruri ridicate la nivelul de stres și burnout și redus la strategii de coping (Herman et al., 2018).

Studiul ETUCE (2021) privind aspectele ocupaționale ale personalului din sistemele de învățământ din 40 de țări europene, inclusiv România, avertizează alături de UNESCO asupra faptului că profesorii au experimentat niveluri mai mari de distres din cauza volumului de muncă în timpul colii la distanță. Între nevoile profesorilor raportate de respondenții la studiu, suportul psihologic se află pe locul trei (după asigurarea unui mediu sigur și sănătos de muncă și sprijin financiar pentru tehnologie).

Referitor la conținutul muncii, respondenții profesori în cele mai ample studii din România în perioada colii la distanță indică provocări, chiar obstacole în eficiența activității referitoare la accesul la echipamente și internet de calitate necesare pentru desfășurarea activităților online cu elevii, resurse de timp ample solicitate de pregătirea și organizarea activităților online, insuficiența

dezvoltare a competențelor digitale necesare pentru utilizarea diferitelor instrumente și aplicații online, disconfort profesional în interacțiunea cu elevii în contexte online (Botnariuc et al., 2020; UCE-CNPEE, 2020). În același timp se consemnează în procente situate în jurul valorii de 40% stări precum confuzie, nerbdare, teamă, furie, tristețe, îngrijorare, nemulțumire și nervozitate resimțite în mare și foarte mare măsură de profesori (ISMB-CMBRAE, 2020).

1.1. Burnout-ul în rândul profesorilor

Burnout-ul este cunoscut sub numele de sindrom de epuizare cronică și atitudine negativă față de muncă, cu o etiologie legată de gestionarea defectuoasă a stresului în muncă. În timp, acest concept a primit mai multe definiții și diferite dimensiuni de bază, dar trei sunt cele mai răspândite astăzi - epuizare, cinism/ depersonalizare și nivel scăzut de realizare personală / ineficiență (Bakker & Sanz-Vergel, 2020). *Epuizarea* este descrisă ca un sentiment de pierdere a energiei, din cauza expunerii continue la condiții de muncă extrem de solicitante; este simbolic și cel mai strâns asociat cu performanța în rol, dar și cu alte rezultate organizaționale cum sunt absenteismul și performanța autoraportată la locul de muncă (Schaufeli & Buunk, 2003). *Cinismul/ depersonalizarea* este o stare de detașare ostilă de munca proprie, însoțită de iritabilitate, atitudini inadecvate și retragere; apare ca urmare a epuizării emoționale și este inițial un mecanism defensiv, care acționează ca un tampon emoțional sub forma unei preocupări detașate cu potențial de transformare în dezumanizare (Maslach & Leiter, 2016). *Sentimentul de nerealizare* este adesea asociat cu o productivitate scăzută și incapacitatea de a face față solicitărilor. Oamenii tind să-și piardă progresiv credința în capacitatea lor de a face la ceea ce li se cere, ceea ce poate duce la un verdict autoimpus de eșec (Maslach & Leiter, 2016). Se estimează că experiența epuizării tinde să reducă încrederea pe care o au lucrătorii în îndeplinirea cu succes a sarcinilor lor (Bakker et al., 2003), conducând la o scădere a performanței lor. În același timp, cinismul și ineficiența din cadrul burnout-ului tind să afișeze modele mai puțin consistente în cadrul studiilor care măsoară performanța în muncă (Taris, 2006).

Metaanalizele care au lucrat cu datele obținute în rândul cadrelor didactice

au surprins un burnout mai puternic decât studiile efectuate în rândul lucrătorilor cu alte ocupații (Shoji et al., 2016).

În urma studiului în care Farber a estimat că aproximativ 20% dintre profesorii americani se confruntă cu burnout (1983), în baza experienței psihoterapeutice acesta reconsideră abordarea conceptului ca sindrom cu etiologie și simptome relativ consistente în cazul tuturor indivizilor și propune trei profiluri de burnout (Farber, 2000): (1) *burnout tip epuizare/ uzur*, caz în care o persoană se dezangajează de muncă, simțindu-se depășită în confruntarea cu stresul; (2) *burnout clasic/ frenetic*, caz în care o persoană lucrează din ce în ce mai mult atunci când se confruntă cu factorii stresori, uneori riscându-și sănătatea și ignorându-și viața personală; (3) *tipul demotivat*, în cazul persoanelor care se confruntă sau percep condițiile de muncă monotone și nestimulative; pentru această categorie stresul muncii nu este deosebit de mare, dar recompensele nu sunt intrinseci și în cele din urmă își pierd implicarea și creativitatea profesională.

Potrivit lui Farber (2000), profilul profesorului predispus la burnout este: vârstă sub 40 de ani, predomina în ciclul gimnazial sau liceal, idealități sau pasiuni de muncă lor, tind să fie influențate de evenimente externe/situații care scapă controlului mai degrabă decât de reacții interne. Factorii de stres cel mai des experimentați de către profesori sunt: muncă excesivă, clase numeroase și elevi apatici și/sau perturbatori. Tipul de școală care generează un mediu de lucru care favorizează burnout-ul: școli urbane de mari dimensiuni, școli de clasă supraaglomerate, deteriorate sau murdare, personal și echipamente insuficiente, management care nu oferă sprijin interpersonal sau administrativ pentru eforturile profesorilor. În cele din urmă, subevaluarea cronică a muncii profesorilor și, în mod similar, continuarea denigrării muncii îndeplinite în primul rând de femei constituie un context social care îi face pe profesori să se simtă neapreciați și să muncească sub presiunea de a obține rezultate educaționale „mai bune” (Farber, 2000).

De-a lungul timpului au fost testate numeroase programe de intervenție pentru diminuarea burnout-ului în rândul profesorilor, cele mai comune componente ale acestor programe incluzând practicile de tip mindfulness, tehnicile de relaxare, cele de identificare și corectare a gândurilor disfuncționale/negative și sprijinul colegial (Ansley et al., 2021). Date recente de cercetare arată că aceste abordări sunt eficiente pentru epuizarea emoțională și nerealizarea

personal , îns eficacitatea acestor interven ii este aproape nul în ceea ce prive te depersonalizarea (Iancu et al., 2018).

1.2. Autoeficacitatea profesorilor

Constructul de autoeficacitate indic percep ia asupra propriei capacit ii de a îndeplini sarcini zilnice previzibile care, pe termen lung, modeleaz procesul de luare a deciziilor. Conceptul de autoeficacitate se bazeaz în principal pe dou teorii psihologice influente ale secolului al XX-lea: locul controlului i teoria social-cognitiv . În ceea ce prive te locul controlului, autoeficacitatea profesorului este descris ca fiind convingerea lor c performan a elevilor poate fi modelat de profesor, dincolo de influen ele mediului de acas (Vieluf et al., 2013). Bandura (2019) subliniaz c percep ia privind eficacitatea personal determin modul în care persoana percepe oportunit ile i obstacolele din mediu i afecteaz alegerea ac iunilor, efortul i timpul pe care ace tia sunt dispu si s le investeasc când se confrunt cu dificult i. Persoanele eficiente au mai multe anse s - i stabileasc obiective mai provocatoare, tind s fie mai rezistente i s experimenteze mai pu ine emo ii negative în procesul de atingere a acestor obiective (Bandura, 2019). Mai mult, autoeficacitatea coreleaz negativ cu epuizarea, sugerând c persoanele cu autoeficacitate general sc zut au o stim de sine sc zut i cogni ii negative cu privire la realiz rile lor (Yao et al., 2018).

Autoeficacitatea profesorului (teacher self-efficacy) a fost descris ca un indicator subiectiv al m sur rii modului în care profesorii pot realiza sarcini specifice în profesia didactic i a fost unul dintre cele mai studiate constructe în formarea profesorilor (Morris et al., 2017). Ea este strâns legat nu numai de nivelul st rii de bine în activitatea profesional , ci i de rezultatele colare ale elevilor (Vieluf et al., 2013). Studii recente eviden iaz faptul c profesorii cu un nivel raportat de autoeficacitate ridicat sunt disponibili pentru o rela ie profesional autentic cu elevii i experimenteaz mai mult satisfac ie profesional (Granziera & Perera, 2019). De asemenea, fac apel la creativitate în sarcinile de predare pentru a-i determina pe elevi s în eleag subiectele complexe sau dificile (Zee & Koomen, 2016) i sunt motiva i s diversifice strategiile prin utilizarea resurselor educa ionale digitale de înv are (Glackin & Hohenstein, 2018).

Potrivit studiilor recente, aceste asocieri dintre predarea la clasă și autoeficacitate nu pot fi transferate în cazul predării online. Din rapoartele profesorilor, autoeficacitatea este percepută ca fiind mai redusă în contextul predării online comparativ cu predarea în mediul fizic (Johnson et al., 2020), mai ales în cazul profesorilor fără experiență de predare online și pentru cazurile în care grupurile de elevi au fost la fel de numeroase ca în cadrul fizic (Kenrick, 2020).

Un studiu recent care a măsurat autoeficacitatea în contextul predării online în diferite momente ale pandemiei de COVID-19 pentru 351 de profesori din China a concluzionat că autoeficacitatea în raport cu utilizarea tehnologiei a crescut în timp, odată cu acumularea de experiență (Ma et al., 2021).

Printre factorii care au condus la scăderea autoeficacității asociate predării online, studiile consemnează dificultățile anticipate cu utilizarea tehnologiei, diminuarea conexiunii socio-emoționale cu elevii, dificultățile de lucru cu elevii care prezintă un interes scăzut pentru disciplinele colare, cunoașterea insuficientă a aspectelor pedagogice ale predării online și caracteristicile consumatoare de timp ale predării online (Bao, 2020; Johnson et al., 2020; Ma et al., 2021; Putri et al., 2020; Scull et al., 2020).

Cercetările efectuate cu privire la stres arată că autoeficacitatea poate funcționa ca o resursă – factor individual de autoreglare, ce poate fi activat pentru a minimiza efectele presiunii resimțite și determină recuperarea după stresul resimțit la locul de muncă (Shoji et al., 2016).

O serie de studii au investigat corelația dintre burnout și autoeficacitatea profesorului. Zee și Koomen (2016) au analizat studii publicate între 1976 și 2014 și au observat faptul că asocierea dintre burnout și autoeficacitatea variază de la -0,17 la -0,63 (mediana de -0,25). Mai mult, corelația între autoeficacitatea profesorilor și cele trei dimensiuni ale burnout-ului profesorului arată o corelație între autoeficacitate și epuizare ce variază de la -0,09 la -0,76 (mediană -0,25), corelație între autoeficacitate și realizare personală ce variază de la 0,13 la 0,75 (mediană 0,36) și corelație între autoeficacitate și depersonalizare ce variază de la -0,16 la -0,6 (mediană -0,33). O altă metaanaliză ce include 29 de studii înregistrează o corelație medie de -0,33 între burnout și autoeficacitate în rândul profesorilor (Shoji et al., 2016).

Cu toate acestea, nu s-a găsit încă nicio corelație semnificativă între nivelul autoeficacității profesorilor în online și burnout (Ma et al., 2021). Acest lucru ar putea fi asociat cu faptul că profesorii devin mai puțin energici din cauza multitudinii sarcinilor zilnice de predare, dar își mențin în autoeficacitatea ridicată raportându-se la realizările lor în predare într-un context diferit/provocator (Dicke et al., 2018).

2. Metodologia cercetării

Studiile susțin existența unui nivel crescut de burnout în rândul profesorilor. În contextul izolării, al incertitudinii specifice perioadei pandemiei de Covid-19, al schimbării practicilor de predare și al utilizării intensive a suportului digital în educație, anticipăm un nivel scăzut de autoeficacitate și un nivel crescut al burnout-ului profesorilor.

Metodologia de cercetare pornește de la concluziile datelor anterioare, potrivit cărora autoeficacitatea este invers corelată cu burnout-ul raportat (Friedman, 2003), respectiv cu două fațete ale burnout-ului: epuizare emoțională și depersonalizare (Skaalvik & Skaalvik, 2010).

De asemenea, s-a luat în considerare următorul aspect: chiar dacă un individ este autoeficace la anumite sarcini, nu înseamnă că este la fel de capabil în toate celelalte sarcini (Bandura, 2019). Am avut în vedere faptul că, în contextul pandemiei generate de Covid-19, autoeficacitatea profesorilor cu privire la modul de a-și realiza sarcinile a fost un construct în continuă modificare, pe fondul noilor abilități necesare, cu precizie în zona digitalizării; de aceea, studiul de față s-a raportat la activitatea profesorilor după aproximativ ase luni de la debutul activității didactice online.

2.1. Obiective

Acest studiu investighează asocierea dintre autoeficacitatea percepută și burnout-ul în rândul profesorilor dintr-o coală gimnazială, raportate la ultimele ase luni de activitate didactică online. Ne-am propus explorarea asocierii de moment între variabilele măsurate și estimarea factorilor individuali și

contextuali care au avut impact negativ asupra autoeficacității percepute a profesorilor în perioada predării online.

2.2. Participanții și procedur

Populația investigată a fost formată din profesori calificați care predau la ciclul primar și gimnazial într-o coală din mediul urban. Criteriile de includere în lot au vizat vârsta între 22 și 55 de ani și experiență minimă de 3 ani în învățământ, pentru a nu aduce factori suplimentari cu potențial în afectarea nivelului de autoeficacitate perceput (potențial deficit ridicat în zona competențelor didactice sau digitale). A rezultat un lot de 50 profesori, relativ omogen la criteriul gen, 60% dintre aceștia cu o experiență de predare în învățământul preuniversitar între 10 și 20 de ani și vârsta între 30 și 45 de ani, 100% fără experiență a predării online (din rol de profesor/ instructor sau de cursant). Participarea persoanelor la studiu a fost voluntară și în baza consimțământului informat al respondenților în toate etapele.

Colectarea datelor s-a realizat online în perioada ianuarie-martie 2021, prin autoraportare în prima etapă și interviuri individuale online în a doua etapă a studiului. Participanților li s-a comunicat necesitatea raportării într-un spațiu privat, lipsit de zgomote și fără întreruperi, în două serii de aproximativ 15 minute pentru fiecare chestionar și o serie de 60 minute (pentru interviu).

Studiul de față nu are pretenții de generalizare a datelor surprinse și nici de interpretări a acestora în termeni de cauză-efect, limitele principale fiind date de caracteristicile lotului de participanți redus numeric, relativ omogen structural și fără variație în privința instituției/ mediului de proveniență. Procedura utilizată surprinde însă un moment real cu caracteristici de nouitate la nivel personal și organizațional, care poate fundamenta o intervenție de ameliorare/ optimizare, cel puțin la nivelul colii de referință.

2.3. Metoda și instrumentele utilizate

Au fost colectate date cantitative cu două instrumente pentru măsurarea autoeficacității și a burnout-ului, respectiv Scala de Auto-Eficacitate - Independență [In] și Inventarul Maslach de Măsurare a Burnout-ului. Date

calitative referitoare la factorii asociați și autoeficacitate și au fost colectate prin intermediul interviurilor individuale semistructurate.

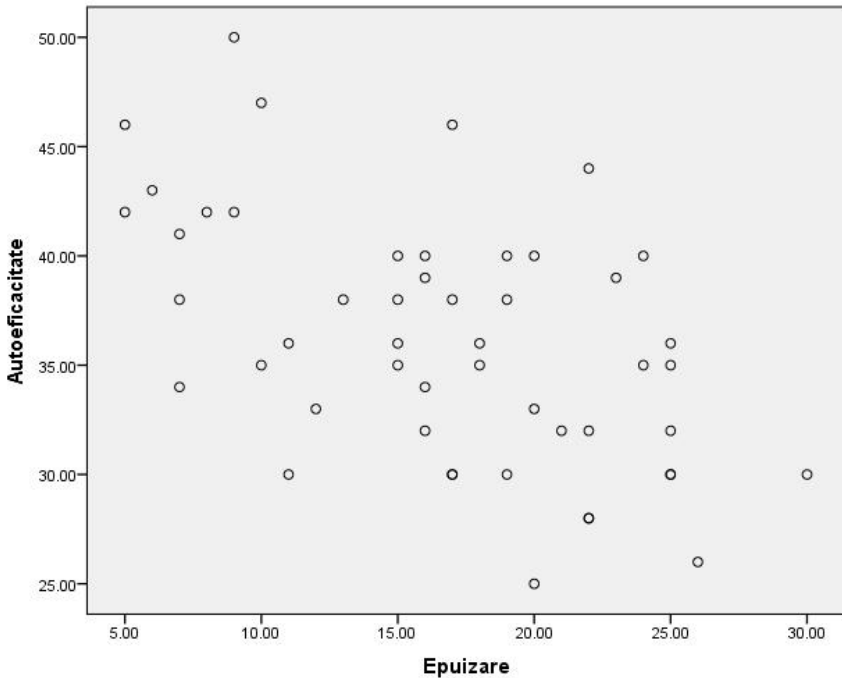
Scala de Auto-Eficacitate [In] face parte din Scalele IPIP (International Personality Item Pool) adaptate pe populația României, având un indice de fidelitate de .72 și interval de încredere de .65-.76 (Iliescu et al., 2015). Cuprinde 10 itemi și scala de scorare este de tip Likert în 5 trepte. Chestionarul a fost completat de întreaga populație a lotului (50 persoane).

Inventarul Maslach de măsurare a burnout-ului utilizează trei subscale pentru măsurarea celor trei dimensiuni ale burnout-ului - epuizarea emoțională, depersonalizarea și sentimentul nerealizării personale; cuprinde 16 itemi, scorare pe scală de rating a frecvenței în 7 trepte (niciodată – zilnic). Pentru a evita sensibilizarea scalei, respondenții nu au fost informați referitor la faptul că itemii măsoară nivelul de burnout. Chestionarul a fost completat de întreaga populație a lotului (50 persoane).

Interviul individual de profunzime a fost utilizat pentru colectarea datelor calitative referitoare la factorii interni și externi/contextuali cu impact negativ asupra autoeficacității percepute cu privire la ultimele șase luni în care au predat online. Interviurile au fost organizate pentru șase profesori - trei din aceștia cu scor ridicat la autoeficacitate și sczut la burnout, trei cu scor sczut la autoeficacitate și crescut la burnout. Am optat pentru un interviu semistructurat condus de moderatori cu experiență în domeniul psihologiei clinice, datorită tematicii specific clinice (legată de burnout) și cu nivel ridicat din punct de vedere psihologic și social.

3. Rezultate

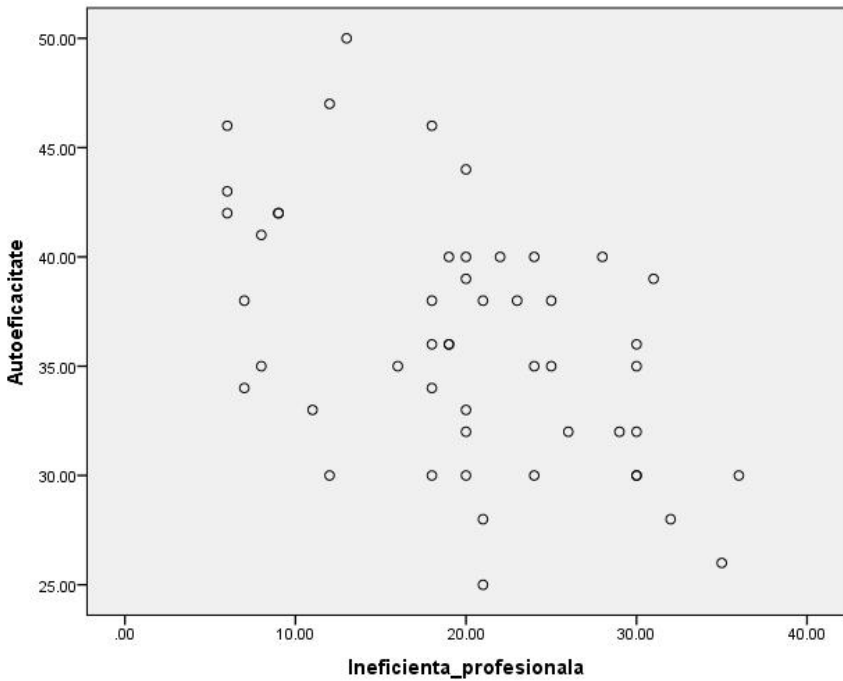
Pentru stabilirea corelațiilor dintre autoeficacitate și burnout, cu cele trei aspecte componente (respectiv epuizare, cinism/ depersonalizare și nerealizare/ ineficiență profesională), s-a calculat coeficientul Pearson. Au fost observate corelații puternice între scale pentru populația de 50 de profesori care predau la ciclul primar și gimnazial într-o coală din mediul urban. Se pot vedea în continuare tablourile corelațiilor observate.

Graficul nr. 1. Corela ii autoeficacitate – epuizare

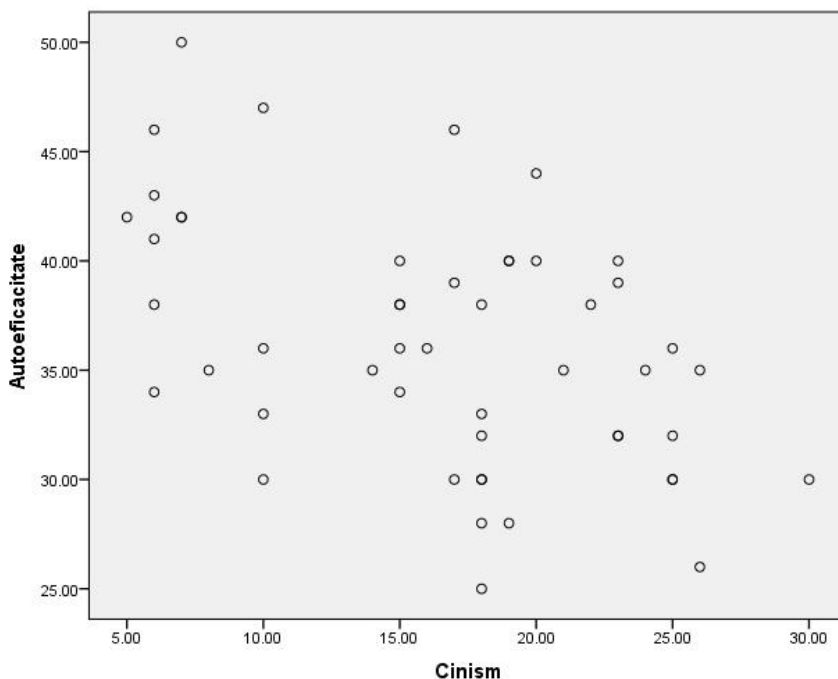
Pentru asocierea dintre autoeficacitate și epuizare rezultatele studiului arată o corelație negativă $r = -.529$ ($p < 0,005$).

În ceea ce privește asocierea dintre autoeficacitate și nerealizare/ineficiență profesională, rezultatele studiului arată o corelație negativă $r = -.499$ ($p < 0,005$). Se observă că sentimentul de nerealizare înregistrează cele mai crescute valori dintre cele trei dimensiuni ale burnout-ului.

Graficul nr. 2. Corela ii autoeficacitate – nerealizare/ ineficien profesional



Similar, rezultatele studiului arat o corela ie negativ $r=-.481$ ($p<0,005$) pentru asocierea dintre autoeficacitate i depersonalizare/ cinism.

Graficul nr. 3. Corela ii autoeficacitate – cinism/ depersonalizare

Pentru toate cele trei perechi de aspecte măsurate, rezultatele înregistrează corelații negative (niveluri ridicate de epuizare, cinism/ depersonalizare și nerealizare/ ineficiență profesională se corelează cu un nivel scăzut de autoeficacitate), coeficientul indicând o măsură a efectului semnificativ. Cu toate acestea, analiza graficelor de tip scatterplot evidențiază că datele obținute nu sunt suficient de bine grupate pentru a aduce informații suplimentare în confirmarea corelațiilor puternice obținute. O posibilă explicație pentru această dispersie a datelor este lotul restrâns de cercetare și varietatea caracteristicilor acestora – vârste diferite, cadru diferit de predare (primar/ gimnazial), nivel variabil de experiență didactică, nivel variat al competențelor digitale. De asemenea, numărul de respondenți nu a fost suficient de mare pentru a analiza modul în care autoeficacitatea și burnout-ul sunt modelate în funcție de numărul de elevi la clasă (sub 25 elevi și peste 25 elevi) sau în funcție de durata de predare online și numărul orelor de muncă pe zi.

Ulterior, datele calitative colectate pentru identificarea factorilor individuali și contextuali care au avut impact negativ asupra autoeficacității percepute a profesorilor în perioada predării online au permis creionarea unor profiluri relativ consistente.

Interviurile de profunzime realizate cu trei profesori care au obținut cele mai scăzute rezultate în ce privește autoeficacitatea ridicată în privința burnout-ului resimțit în ultimele șase luni de predare online au evidențiat următoarele caracteristici ale acestora: predau mai degrabă la gimnaziu, deci lucrează cu număr mare de elevi din clase diferite; profesori nou veniți în coală (sub 2 ani) sau slab integrați în comunitatea colii; resimt o presiune subiectiv crescută pentru succes profesional; resimt insatisfacție în privința recunoașterii muncii de către elevi și părinți; au sentimentul că nu au acces complet la informații despre managementul colii sau de la colegi; capacitate redusă de a identifica persoanele resursă sau de sprijin dintre colegi/părinți/elevi; nevoie resimțită de a fi în contact permanent cu informații din afară, asociat cu insecuritate; confruntarea cu evenimente dificile în plan personal; disconfort în relația cu tehnologia; toleranță scăzută la disfuncțiile tehnice întâmpinate; rutină slab instalată în plan personal și profesional în perioada distanțării fizice determinate de pandemia de Covid-19; absența încrederii că experiența acumulată în predarea online va putea fi valorificată profesional ulterior.

Interviurile de profunzime realizate cu trei profesori care au obținut cele mai crescute rezultate în ce privește autoeficacitatea și scăzute în privința burnout-ului resimțit în ultimele 6 luni de activitate online au evidențiat următoarele caracteristici ale acestora: predau mai degrabă la ciclul primar, deci lucrează cu o singură clasă de elevi sau îi cunosc bine majoritatea elevilor din perioada predării față în față; au conexiuni bune în comunitatea colii, se simt parte a acesteia; simt că munca lor este recunoscută de colegi și de o parte dintre părinți; sunt relativ autonomi profesional; au un rol profesional bine conturat, îi cunosc potențialul și limitele; caut și identifică relativ ușor soluții la dificultăți pe care le consider provocări; sunt interesați de educația digitală; au experiență în lucrul pe proiecte; și-au stabilit o rutină zilnică minimă pentru nevoi personale; au încredere că experiența acumulată în predarea online le aduce deja beneficii și că o vor valorifica în viitor.

Ambele tipuri de profesori au menționat o serie de factori contextuali mai largi sau situaționale care au potențial să preocupe/ distreze asociați cu predarea online. Între acestea, cele mai frecvent invocate dificultăți au vizat: lipsa de previzibilitate legată de durata activității online și a teptarea continuă ca aceasta să înceteze; îndrumări, decizii și așteptări neclare în schimbare venite din sistem pe linie ierarhică; creșterea cerințelor de tip birocratic în termene limitate nerealiste; îngrijorări legate de modul de evaluare și recunoașterea muncii; practica într-o școală competitivă, cu presiune mare generată de părinți pentru performanță; gestionarea lucrului cu elevi neuroatipici sau cu elevi perturbatori; scderea timpului alocat vieții de familie și a calității acestuia; timpul prelungit pe device-uri alocat convorbirilor telefonice, mesageriei scrise și emailurilor; gestionarea predării în scenariul hibrid (simultan online și fizic la aceeași clasă de elevi).

4. Concluzii

Obiectivele prezentului studiu au vizat analiza rolului pe care autoeficacitatea îl are în relație cu burnout-ul resimțit, în cazul unui lot de profesori care predau în școală gimnazială centrală într-un oraș de mari dimensiuni din România și estimarea factorilor individuali și contextuali care pot influența scorurile obținute.

Rezultatele studiului arată o asocieră negativă puternică între autoeficacitate și toate cele trei dimensiuni ale burnout-ului pe lotul evaluat, iar pe componenta sentiment de nerealizare/ lipsa eficienței s-au înregistrat valorile cele mai ridicate ale burnout-ului profesorilor. Corelațiile mari obținute în cadrul cercetării de față, raportate la perioada de predare online, sunt similare cu cele ale altor studii: cu cât este mai mic sentimentul de autoeficacitate perceput, cu atât este mai mare nivelul de burnout raportat (Friedman, 2003). În ceea ce privește profesorii, studiile care au vizat anterior activitatea de față au constatat corelații puternice în special pentru două fațete ale burnout-ului - epuizare emoțională și depersonalizare (Skaalvik & Skaalvik, 2010). Un studiu care a monitorizat periodic profesori din China în timpul pandemiei de COVID-19 timp de șase luni constată că creșterea teptată a autoeficacității în contextul predării online, iar în ceea ce privește burnout-ul, epuizarea a fost singurul moderator semnificativ raportat la autoeficacitatea

profesorilor în predarea online (Ma et al., 2021). Pe de altă parte, Putri și colab. (2020) au raportat faptul că profesorii nu percep cu încredere predarea online și nu se consideră suficient de pregătiți pentru acest tip de predare.

Raportat la aceste date și luând în considerare informațiile oferite de interviurile realizate, rezultatele acestui studiu pot fi atribuite, pe de o parte, aspectelor legate de neîncrederea în învățământul online, de formarea deficitară a profesorilor în zona competențelor digitale și a gestionării situațiilor noi/de criză, iar pe de altă parte, pot fi atribuite aspectelor culturale și organizatorice de tipul dependenței profesorilor de decizii ierarhice și de instabilitate structurală a sistemului educațional, care generează insecuritate suplimentară celei generate de pandemie.

Deși corelațiile negative dintre autoeficacitate și burnout, observate în cadrul studiului de față, sunt semnificative, datele de cercetare trebuie analizate cu precauție, având în vedere distribuția neomogenă pe scatterplot determinată în primul rând de numărul mic de respondenți. Diferite studii semnaleză că nivelul de autoeficacitate și nivelul de burnout pot fi influențate de vârstă, gen, numărul de elevi la clasă, timpul de predare în online pe zi, durata de predare online (număr de luni) pe perioada distanțării fizice impuse de măsurile pentru combaterea pandemiei de Covid-19. Din cauza numărului redus de respondenți și caracterului relativ omogen al grupului, studiul de față nu a putut verifica în ce măsură aceste variabile pot influența nivelul de autoeficacitate și burnout. Studiile viitoare pe populații mai numeroase ar putea aduce date importante legate de impactul acestor variabile.

Datele observate în urma interviurilor de profunzime au semnalat, asemenea altor studii realizate în perioada pandemiei și colii la distanță (Botnariuc et al., 2020; ETUCE, 2021; ISMB-CMBRAE, 2020; UCE-CNPEE, 2020), nevoi ale profesorilor de ghidaj și suport în primul rând de natură psihologică (pentru sine și pentru a putea sprijini elevii), apoi tehnică și metodologică / didactică pentru a putea susține un construct puternic de autoeficacitate. Datele calitative arată că profesorii care au parcurs perioada predării online cu costuri și riscuri mai mici din punct de vedere personal și profesional au fost cei care au lucrat într-un context relațional mai stabil și colaborativ (elevi pe care-i cunoșteau bine, colaborare cu colegii și părinții) și care au manifestat autonomie în plan profesional. Credem că, alături de dezvoltarea competențelor profesionale în

contextul digitalizării educației, programele de dezvoltare personală a grupurilor/ echipelor de profesori ar putea răspunde nevoilor și accentelor psihologice individuale și organizaționale semnificate de rezultatele acestor studii.

Referințe

- Ansley, B.M., Houchins, D.E., Varjas, K., Roach, A., Patterson, D., & Hendrick, R. (2021). The impact of an online stress intervention on burnout and teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 98. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103251>
- Bakker, A.B., & Sanz-Vergel, A.I. (2020). Burnout. In B.J. Carducci & C.S. Nave (Eds.), *The Wiley Encyclopedia of Personality and Individual Differences: Clinical, Applied, and Cross-Cultural Research: Vol. IV* (1st ed., pp. 411-415). John Wiley & Sons Ltd.
- Bakker, A.B., Demerouti, E., Taris, T.W., Schaufeli, W.B., & Schreurs, P.J.G. (2003). A multigroup analysis of the job demands-resources model in four home care organizations. *International Journal of Stress Management*, 10(1), 16-38. <https://doi.org/10.1037/1072-5245.10.1.16>
- Bandura, A. (2019). Applying theory for human betterment. *Perspectives on Psychological Science*, 14(1), 12–15. <https://doi.org/10.1177/1745691618815165>
- Bao, W. (2020). COVID -19 and online teaching in higher education: A case study of Peking University. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 2(2), 113–115. <https://doi.org/10.1002/hbe2.191>
- Botnariuc, P., Cucoș, C., Glava, C., Iancu, D., Ilie, M., Istrate, O., Labără, A.V., Pânișoară, I.O., Ștefănescu, D., & Velea, S. (2020). *Școala online. Elemente pentru inovarea educației*. Editura Universității din București.
- Brooks, S.K., Webster, R.K., Smith, L.E., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N., & Rubin, G.J. (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. *Lancet*, 395(10227), 912-920. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30460-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30460-8)
- Kenrick, A. (2020). *Teacher perceptions of efficacy in the secondary virtual classroom: A phenomenological study*. City University of Seattle.
- Dicke, T., Stebner, F., Linninger, C., Kunter, M., & Leutner, D. (2018). A longitudinal study of teachers' occupational well-being: Applying the job demands-resources model. *Journal of Occupational Health Psychology*, 23(2), 262-277. <https://doi.org/10.1037/ocp0000070>
- ETUCE. (2021). *Occupational health and safety of teachers, academics and other education personnel in times of COVID-19*. <https://www.csee-etuice.org/en/policy-issues/covid-19/4326-new-study-on-vaccination-of-teachers-by-etuice>

- Farber, B.A. (2000). Treatment strategies for different types of teacher burnout. *Journal of Clinical psychology*, 56(5), 675-689. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1097-4679\(200005\)56:5<675::AID-JCLP8>3.0.CO;2-D](https://doi.org/10.1002/(SICI)1097-4679(200005)56:5<675::AID-JCLP8>3.0.CO;2-D)
- Farber, B.A. (Ed.). (1983). *Stress and burnout in the human service professions*. Pergamon.
- Friedman, I.A. (2003). Self-Efficacy and Burnout in Teaching: The Importance of Interpersonal-Relations Efficacy. *Social Psychology of Education*, 6, 191–215. <https://doi.org/10.1023/A:1024723124467>
- Glackin, M., & Hohenstein, J. (2018). Teachers' self-efficacy: Progressing qualitative analysis. *International Journal of Research and Method in Education*, 41(3), 271–290. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2017.1295940>
- Granziera, H., & Perera, H. (2019). Relations among teachers' self-efficacy beliefs, engagement, and work satisfaction: A social cognitive view. *Contemporary Educational Psychology*, 58, 75–84. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.02.003>
- Herman, K.C., Hickmon-Rosa, J.E., & Reinke, W.M. (2018). Empirically derived profiles of teacher stress, burnout, self-efficacy and coping and associated student outcomes. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 20(2), 90-100. <https://doi.org/10.1177/1098300717732066>
- Iancu, A.E., Rusu, A., M roiu, C., P curar, R., & Maricu oi, L.P. (2018). The effectiveness of interventions aimed at reducing teacher burnout: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 30(2), 373-396. <https://doi.org/10.1007/s10648-017-9420-8>
- Iliescu, D., Popa, M., & Dimache, R. (2015). Adaptarea româneasc a Setului Interna ional de Itemi de Personalitate: IPIP-Ro. *Psihologia Resurselor Umane*, 13(1), 83-112.
- ISMB-CMBRAE. (2020). *Studiu privind percep ia elevilor, p rin ilor i a profesorilor asupra activit ilor zilnice în perioada de autoizolare*. http://www.cmbrae.ro/2017/wp-content/uploads/2020/06/Raport_studiu_ISMB_CMBRAE_context_pandemie_2020-1.pdf
- Johnson, N., Veletsianos, G., & Seaman, J. (2020). U.S. faculty and administrators' experiences and approaches in the early weeks of the COVID-19 pandemic. *Online Learning Journal*, 24(2), 6-21. <http://dx.doi.org/10.24059/olj.v24i2.2285>
- Ma, K., Chutiyami, M., Zhang, Y., & Nicoll, S. (2021). Online teaching self-efficacy during COVID-19: Changes, its associated factors and moderators. *Education and information technologies*, 26, 6675-6697. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10486-3>
- Maslach, C., & Leiter, M.P. (2016). Understanding the burnout experience: recent research and its implications for psychiatry. *World psychiatry*, 15(2), 103-111. <https://doi.org/10.1002/wps.20311>

- Mheidly, N., Fares, M.Y., & Fares, J. (2020). Coping with stress and burnout associated with telecommunication and online learning. *Frontiers in Public Health*, 8, 1-7. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2020.574969>
- Morris, D., Usher, E., & Chen, J. (2017). Reconceptualizing the sources of teaching self-efficacy: A critical review of emerging literature. *Educational Psychology Review*, 29, 795–833. <https://doi.org/10.1007/s10648-016-9378-y>
- OMS (2021, August 28). *Mental health and psychological resilience during the COVID-19 pandemic*. <http://www.euro.who.int/en/health-topics/health-emergencies/coronavirus-covid-19/news/news/2020/3/mental-health-and-psychological-resilience-during-the-covid-19-pandemic>
- Putri, R.S., Purwanto, A., Pramono, R., Asbari, M., Wijayanti, L.M., & Hyun, C.C. (2020). Impact of the COVID-19 pandemic on online home learning: An explorative study of primary schools in Indonesia. *International Journal of Advanced Science and Technology*, 29(5), 4809–4818.
- Schaufeli, W.B., & Buunk, B.P. (2003). Burnout: An overview of 25 years of research and theorizing. In M.J. Schabracq, J.A.M. Winnubst & C.L. Cooper (Eds.), *The handbook of work and health psychology* (pp. 282-424). Wiley Online Library. <https://doi.org/10.1002/0470013400.ch19>
- Scull, J., Phillips, M., Sharma, U., & Garnier, K. (2020). Innovations in teacher education at the time of COVID19: An Australian perspective. *Journal of Education for Teaching*, 46(4), 497-506. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1802701>
- Shoji, K., Cieslak, R., Smoktunowicz, E., Rogala, A., Benight, C.C., & Luszczynska, A. (2016). Associations between job burnout and self-efficacy: A meta-analysis. *Anxiety, Stress and Coping*, 29(4), 367–386. <https://doi.org/10.1080/10615806.2015.1058369>
- Skaalvik, E.M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and teacher education*, 26(4), 1059-1069. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.001>
- Taris, T.W. (2006). Is there a relationship between burnout and objective performance? A critical review of 16 studies. *Work & Stress*, 20(4), 316-334. <https://doi.org/10.1080/02678370601065893>
- UCE-CNPEE. (2020). *Înv area la distan . Anchet cu privire la activit ile educa ionale desf urate în România, în perioada suspend rii cursurilor colare fa în fa .* https://www.ise.ro/wp-content/uploads/2020/08/Invatarea-la-distan_Raport-de-cercetare_august-2020.pdf
- Vieluf, S., Kunter, M., & Van de Vijver, F.J. (2013). Teacher self-efficacy in cross-national perspective. *Teaching and Teacher Education*, 35, 92-103. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.05.006>

- Yao, Y., Zhao, S., Gao, X., An, Z., Wang, S., Li, H., & Dong, Z. (2018). General self-efficacy modifies the effect of stress on burnout in nurses with different personality types. *BMC Health Services Research*, 18. <https://doi.org/10.1186/s12913-018-3478-y>
- Zee, M., & Koomen, H.M.Y. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research*, 86(4), 981-1015. <https://doi.org/10.3102/0034654315626801>

The online version of this article can be found at:
<http://revped.ise.ro/category/2021-en/>



This work is licensed under the Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

To view a copy of this license, visit <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/> or send a letter to Creative Commons, PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, USA.

Versiunea online a acestui articol poate fi găsită la:
<http://revped.ise.ro/category/2021-ro/>



Această lucrare este licențiată sub Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

Pentru a vedea o copie a acestei licențe, vizitați <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/> sau trimiteți o scrisoare către Creative Commons, PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, SUA.