

<http://revped.ise.ro>

Print ISSN 0034-8678; Online ISSN: 2559 - 639X

EDUCATIONAL IMPLICATIONS OF DEVELOPING SOCIO-EMOTIONAL COMPETENCE AMONG TEACHERS. AN EMPIRICAL RESEARCH

Implicații educaționale ale dezvoltării competenței socio-emoționale la profesori.

Cercetare empirică

Ramona FURTUNĂ

Journal of Pedagogy, 2024 (1), 167 - 191

<https://doi.org/10.26755/RevPed/2024.1/167>

The online version of this article can be found at: <https://revped.ise.ro/category/2024/>



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

<http://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/>

IMPLICAȚII EDUCAȚIONALE ALE DEZVOLTĂRII COMPETENȚEI SOCIO-EMOȚIONALE LA PROFESORI. CERCETARE EMPIRICĂ

Ramona Furtună*

Universitatea din București
Facultatea de Psihologie și Științele Educației
București, România
ramona.furtuna@drd.unibuc.ro

Rezumat

Competența socio-emoțională a cadrelor didactice este o coordonată fundamentală pentru parcursul educațional al elevului prin amprenta pe care o lasă asupra acestuia. Profesorul care deține această competență are un nivel crescut de autoconștientizare socială, utilizează strategii de diminuare a conflictelor și reușește motivarea elevilor și transpunerea în sala de clasă a unor emoții pozitive precum entuziasmul și bucuria. Pornind de la modelul propus de Salovey-Mayer, în care conștientizarea propriilor emoții conduce la dezvoltarea capacității de reglare emoțională, permițând evoluția optimă din punct de vedere psiho-social a persoanei, studiul de față și-a propus să testeze relația dintre competența socio-emoțională, operaționalizată ca *reglaj emoțional (RE)* și *acceptarea celorlalți (AC)*. Pentru a identifica diferențele existente între parametrii discutați, studiul include și variabila *genul cadrelor didactice*. Intensitatea relațiilor dintre RE și AC s-a investigat prin intermediul analizelor corelaționale, iar explicarea tipului de relații dintre acestea, prin regresii liniare simple. Datele au fost colectate prin intermediul unui chestionar online, completat de 121 de respondenți ($M=40.52$, $AS=8.08$), care reprezentau cadre didactice din învățământul primar și gimnazial. Rezultatele au arătat că există relații negative între AC și RE ($r=-.30$, $p<.001$), între AC și *suprimarea expresivă* ($r=-.40$, $p<.001$) și lipsa unei relații AC și *reevaluarea cognitivă* ($r=-.12$, $p=.175$). De asemenea, analizele statistice au arătat că nu există decalaje semnificative între răspunsurile cadrelor

* Studentă doctorandă, Facultatea de Psihologie și Științele Educației, Universitatea din București, București, România.

didactice de gen feminin sau masculin. Rezultatele studiului au implicații asupra climatului psihosocial, procesului de predare-învățare-evaluare, rezultatelor academice ale elevilor și relației profesor-elev.

Cuvinte-cheie: acceptarea celorlalți, competența socio-emoțională, reevaluarea cognitivă, reglarea emoțională, suprimarea expresivă.

Abstract

The teacher's social-emotional competence is a fundamental coordinate across the student's educational path, where it leaves a specific mark. The teacher who possesses this competence has an increased level of social awareness, uses conflict mitigation strategies, manages to motivate students to learn, and translates positive emotions such as enthusiasm and joy into the classroom.

Within the present study, we use the Salovey-Mayer model as a starting point, where the personal emotional awareness leads to emotional regulation (ER) which enables personality development at an optimal level. Our aim was to test the relationship between the social-emotional competence, understood as emotional regulation (ER), and the acceptance of others (AO). To identify the existing differences between the discussed parameters, the study also included variables such as teacher gender. The type of relationship between ER and AO was explained by means of simple linear regressions; correlation analyses were conducted to investigate the strength of the relationship.

The data were collected through an online survey completed by 121 respondents ($M = 40.52$, $SD = 8.08$), primary and secondary teachers. The results showed that there is a statistically significant relationship between AO and ER ($r = .30$, $p < .001$), between AO and expressive suppression ($r = .40$, $p < .001$), and a lack of one between AC and cognitive reappraisal ($r = -.12$, $p = .175$). Statistically, there were no significant differences between female and male teachers' responses. The results of the study have an impact on the psychosocial climate of the classroom, the teaching-learning-evaluation process, the students' academic results and teacher-student relationship.

Keywords: acceptance of others, cognitive reappraisal, emotional regulation, expressive suppression, social-emotional competence.

1. Introducere

În contextul actual se discută tot mai mult despre o *criză a școlii*, fundamentată pe schimbările apărute constant atât la nivel decizional, legislativ, cât și axiologic, cu implicații profunde asupra parcursului educațional al elevului, dar care pare mai degrabă o *criză de identitate* cauzată de schimbările de percepție a principalilor actori: profesori, părinți și elevi (Păun, 2017). Pe fondul acestor modificări, cadrul didactic nu trebuie să dețină doar expertiză în ceea ce face, ci are nevoie și de un control eficient asupra provocărilor de natură emoțională ce survin permanent și care determină un fundament pozitiv al construcției profesor-elevi (Goleman, 2018), adică are nevoie să dețină o competență socio-emoțională. Cele cinci componente ale competenței socio-emoționale sunt următoarele: conștiința de sine (identificarea emoțiilor, a punctelor forte-slabe, încredere de sine), conștientizare socială (empatie, înțelegerea diversității, a normelor socio-culturale, identificarea oportunităților, a resurselor existente în comunitate), gestionarea propriilor resurse (reglarea emoțiilor, a comportamentului, a cognițiilor, astfel încât acestea să conducă la performanțe crescute), abilitățile de relaționare (capacitatea de a forma, dar și susține relații pozitive, sănătoase cu ceilalți, comunicare eficientă, asertivitate, gestionarea conflictelor) și luarea deciziilor responsabile (evaluarea conștientă a consecințelor, normelor, eticii, oricăror acțiuni întreprinse, care pot afecta starea de bine a celorlalți) (Payton et al., 2008; Schonert-Reichl et al., 2017). În cadrul modelului Salovey-Mayer sunt identificate abilitățile ce asigură funcționarea optimă a competenței socio-emoționale, pârgii ce ne folosesc pentru a putea dezvolta perceperea, asimilarea, înțelegerea și, în final, reglarea emoțională (Sternberg & Kaufman, 2011), cu scopul de a îmbunătăți gândirea. Parcurusul pentru dezvoltarea emoțională, dar și intelectuală, cuprinde următoarele etape: *identificarea corectă a emoțiilor* transmise de orice stimul extern, *asimilarea* și conștientizarea emoțiilor, generarea lor în context, cât și transmiterea acestor emoții în noi contexte cognitive, *înțelegerea naturii emoționale*, a diferitelor semnificații atribuite și *reglarea emoțiilor*, conștientizarea emoțiilor proprii și a celor din jur (Mayer et al., 2000). Reglarea emoțională cuprinde gestionarea propriilor emoții (reglare intrinsecă/intrapersonală), gestionarea emoțiilor celorlalți (reglare extrinsecă/interpersonală) (Gross & Jazaieri, 2014) și are următoarele abilități: codificarea și interpretarea situației sociale, gânduri, convingeri, atitudini legate de relațiile cu cei din jur, comportament prosocial (Junge et al., 2020).

Dezvoltarea competenței socio-emoționale presupune existența unor abilități pentru stabilirea unor relații sănătoase cu persoanele din jur, interacțiuni eficiente și rezolvare de probleme în mod constructiv (Gómez-Olmedo et al., 2020) și care permit gestionarea emoțiilor cadrelor didactice, cu efecte pozitive asupra colaborării cu cei din jur (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2003). Acest lucru conduce către *dezvoltare organizațională* deoarece relațiile pozitive cu elevii, părinții, colegii, directoratul sau cu personalul nedidactic au impact asupra funcționării instituției, în ansamblul ei (Păun, 2017). Concret, relația pozitivă profesor-elevi contribuie la creșterea stării de bine a profesorilor, diminuându-le epuizarea profesională (Spilt et al., 2011). De asemenea, colaborarea pozitivă între profesor și elevi are o influență majoră asupra relațiilor educaționale ce se formează la nivelul clasei, fiind „*sursa inegalității, a succesului sau insuccesului adaptativ în clasa de elevi*” (Iucu, 2006, p. 105), cu efecte ulterioare asupra procesului de învățare, asupra motivației, stimei de sine și dezvoltării empatiei elevilor (Boncu & Ceobanu, 2013).

Prin interacțiunea cu cei din jur, prin gestionarea emoțiilor proprii, în sala de clasă, „*profesorul acționează în fața elevilor, sub ipostaza de model*” (Pânișoară, 2015, p. 211), explicit sau implicit, devenind o resursă valoroasă pentru dezvoltarea competenței socio-emoționale a acestora. O competență socio-emoțională dezvoltată poate conduce la creativitate, pe când una slab dezvoltată poate prezice, *pe termen scurt*, agresivitate, hiperactivitate, neatenție și impulsivitate (Trentacosta & Fine, 2010), cu efecte asupra procesului de predare-învățare-evaluare, iar *pe termen lung*, delincvență și consum de substanțe interzise (Saleem et al., 2024).

Abilitățile dobândite dezvoltă empatia și compasiunea, menținând relații pozitive cu cei din jur (Weissberg et al., 2015), optimizând comportamentul cadrului didactic (Gómez-Olmedo et al., 2020). Empatia este cea care asigură profesorul, din punct de vedere pedagogic, să intuiască „*procesualitatea cognitivă și afectivă a celor cu care interacționează*”, asigurând „*articularea unui raport optim al profesorului cu elevii săi*” (Cucoș, 2014, p. 384) și facilitând cadrului didactic motivarea elevilor, cu efecte asupra rezultatelor școlare ale beneficiarilor direcți (Roeser et al., 2013). În ultima perioadă, datorită efectelor pozitive asupra proceselor educaționale, îmbunătățirii stării de bine a profesorilor, performanțelor în muncă, diminuării

efectelor stresului (Oliveira et al., 2021a) și influențării epuizării emoționale și a împlinirii profesionale a cadrelor didactice (Oliveira et al., 2021b), strategiile care vizează dezvoltarea competenței socio-emoționale au fost introduse în programe de formare a cadrelor didactice.

1.1. Reglarea emoțională

Dezvoltarea competenței socio-emoționale a fost operaționalizată prin două concepte distincte, *gestionarea relațiilor* și *reglarea emoțională* (Aldrup et al., 2018). Reglarea emoțională este conceptualizată ca un proces prin care individul își controlează emoțiile, influențând astfel modul în care le trăiește, cum se raportează la ele și modalitatea prin care le exprimă. Acest proces poate fi controlat (reacția emoțională poate fi redirecționată astfel încât individul să se adapteze în situații emoționale), automat (încercare deliberată de a-și influența emoțiile proprii și modul lor de exprimare), conștient (înțelegerea procesului, a stării emoționale pe care individul o trăiește) sau inconștient (reglare implicită, fără efort) (Gross, 1998; Strack & Deutsch, 2004). Reglarea emoțională este un proces dinamic, cu un rol important în modalitatea umană de adaptare la mediul din jur, oferind un răspuns adecvat la provocările mediului în care omul își desfășoară activitățile (Aldao, 2013) și care îl ajută să realizeze schimbări raportate la „*situația care generează emoția, atenția, evaluarea, experiența subiectivă, comportamentul sau modificările fiziologice ale organismului*” (Vrasti, 2016, p. 4).

Reglarea emoțională cuprinde două strategii eficiente, *reevaluarea cognitivă* și *suprimarea expresivă*, distincția dintre prima și cea de a doua fiind dată de centrarea persoanei pe antecedent sau pe răspuns, pentru a schimba impactul emoțional. Reevaluarea cognitivă este o strategie de reglare emoțională cu accent pe modificarea mentală a modului în care o situație este evaluată, înainte de a produce un răspuns emoțional negativ (Gross & Thompson, 2007). Strategia include și distanțare mentală față de stresor prin evaluare obiectivă, pozitivă a acestuia, și a fost asociată cu funcționare interpersonală pozitivă și stare de bine crescută (Troy et al., 2013). Suprimarea expresivă este o strategie bazată pe consecințe și are ca formă inhibarea comportamentului expresiv emoțional ce se desfășoară (Gross, 1998), cu consecințe negative asupra stării de bine (Gross & John, 2003), indivizii

care își suprimă emoțiile fiind uneori percepuți ca retrași, ostili, cu răspuns social diminuat (Butler et al., 2003).

1.2. Acceptarea celorlalți

Termenul de *acceptare* este utilizat ca termen-umbrelă pentru a descrie orientarea receptivității și lipsa interferenței cu momentul prezent, în opoziție cu tendința de a suprima, evita, modifica, prelungi sau fixa anumiți stimuli (Lindsay et al., 2018). Acceptarea se referă la receptivitate și echilibru, raportată la toate experiențele de moment, lucru care permite chiar și stimulilor stresori să apară și să treacă fără a produce reactivitate (Lindsay & Creswell, 2019), la dorința de a îmbrățișa în mod activ experiențele private, așa cum apar în momentul prezent, fără a le judeca, fără a încerca controlarea sau evitarea lor (Hayes & Feldman, 2004; Twohig, 2012). Uneori, acceptarea presupune alegerea conștientă a acțiunilor care se aliniază cu ceea ce contează pentru individ (Jeffcoat & Hayes, 2013) și, astfel, devine o strategie de reglare emoțională eficientă în scăderea nivelului de stres, în creșterea emoțiilor pozitive, a interacțiunilor sociale (Lindsay et al., 2018) și în reglarea afectelor negative (Kohl et al., 2012).

Acceptarea celorlalți este strâns legată de sentimentele unei persoane față de cei din jur, de atitudinile pe care aceasta le are vizavi de muncă, relații cu cei din jur și comunicare, și poate fi discutată și în termeni de toleranță sau bunăvoință (Fey, 1955). *Toleranța* poate fi privită ca o atitudine lipsită de prejudecăți, acceptarea celorlalți așa cum sunt ei, capacitatea de a respecta credințele sau practicile altor persoane (Stevens & Charles, 2005), iar unul dintre obiectivele principale în educație este ca toleranța să fie predată elevilor pentru a îmbunătăți calitatea relațiilor din școală (Grover, 2007). *Bunăvoința* se referă la capacitatea unei persoane de a accepta calitățile, dar și defectele celor din jur, de a-i valoriza pe ceilalți, iar un profesor care practică bunăvoința este cel care va încuraja elevul în parcursul său academic, va oferi atenție, generozitate, având totodată relații calde cu elevii (Numa-Bocage, 2021). Acceptarea celorlalți are la bază tendința înnăscută a oamenilor de a se grupa, „*mințile noastre conțin o varietate de mecanisme mentale care ne fac capabili să promovăm interesele grupului*”, fiecare ființă funcționând atât ca individ, cât și ca membru al societății (Haidt, 2012,

p. 239), iar acest considerent oferă resurse pentru formarea unui climat psihosocial pozitiv în sala de clasă. Un nivel crescut al acceptării celorlalți are efecte asupra mediului de lucru, favorizând munca în echipă, pe când un nivel scăzut conduce la lipsă de încredere, stil individualist de muncă, favorizând excesiv competiția (Yrle et al., 2005), cu impact negativ asupra performanțelor școlare ale elevilor (Li et al., 2022).

Acceptarea celorlalți și acceptarea de sine (auto-acceptarea) sunt strâns relaționate, disocierea lor conducând la comportamente dezadaptative (Williams & Lynn, 2010). Cele două constructe se asociază pozitiv, o persoană cu un grad de auto-acceptare ridicat este mai probabil să fie acceptată și de persoanele cu care interacționează (Chamberlain & Haaga, 2001), iar acest fapt are consecințe asupra interacțiunilor și relațiilor din cadrul unui grup, conducând la creșterea coeziunii, a eficienței, dar și a stimei de sine a fiecărui individ (Bernard, 2014). În plan educațional, auto-acceptarea crescută este corelată cu emoții pozitive, influențând motivația și procesul de învățare a elevilor (Jimenez et al., 2010).

2. Metodologia cercetării

2.1. Scopul și ipotezele cercetării

Scopul acestui studiu a fost de a aduce dovezi empirice privind implicațiile educaționale pe care *acceptarea celorlalți* le are asupra dezvoltării competenței socio-emoționale. Specific, acest studiu a urmărit două aspecte: a) identificarea relației dintre *reglarea emoțională* (privită ca suprimare expresivă și reevaluare cognitivă) și *acceptarea celorlalți* și b) investigarea diferențelor de gen privind acceptarea celorlalți, existente la cadrele didactice din învățământul primar și gimnazial.

Ipotezele cercetării sunt următoarele:

- I1 – Există o relație negativă între nivelul acceptării celorlalți și nivelul reglării emoționale.
- I2 – Dacă nivelul de acceptare al celorlalți crește, atunci nivelul de reglare emoțională scade.

I3 – Există diferențe între genul feminin și cel masculin în ceea ce privește acceptarea celorlalți.

2.2. Participanții

Participanții la acest studiu au fost 121 de cadre didactice din învățământul primar și gimnazial, cu vârste cuprinse între 20 și 65 de ani ($M = 40.52$, $AS = 8.08$), unde 106 respondenți (87,60%) au fost de gen feminin. Dintre aceștia, 63 de respondenți (52,07%) provin din învățământul primar și 58 de respondenți (47,93%) din învățământul gimnazial. Mediul de desfășurare a activității pentru cadrele didactice a fost cel urban pentru 79 de respondenți (65,29%), și rural pentru 44 de respondenți (36,36%). Dintre datele demografice colectate, de subliniat este și faptul că 111 participanți (91,74%) au fost *titulari* și doar 12 respondenți (9,92%) au fost *suplinitori*.

2.3. Instrumentele utilizate

Reglajul emoțional a fost evaluat utilizând chestionarul intitulat *Chestionar de reglare emoțională* (Emotion Regulation Questionnaire) și dezvoltat de către Gross și John (2003). Chestionarul cuprinde itemi ca: „Îmi țin emoțiile pentru mine”, „Îmi controlez emoțiile, neexprimându-le” sau „Atunci când simt emoții negative, mă asigur că nu mi le exprim”. Scala este formată din 10 itemi, scorati pe o scală de tip Likert în 7 trepte, unde 1 semnifică dezacord total, iar 7 acord total. Din analizele statistice, a reieșit că acest chestionar se divide pentru analiză în doi factori: *reevaluare cognitivă* (cu itemii 1, 3, 5, 7, 8, 10) și *suprimare expresivă* (cu itemii 2, 4, 6, 9). Studii în România, utilizând chestionarul de *Reglare emoțională*, au fost realizate și au arătat că scala are un coeficient Cronbach Alpha de .78 (Bîlc et al., 2015), fapt confirmat și în prezentul studiu, indicele Cronbach Alpha fiind de .77 pentru itemii ce măsoară *reglajul emoțional*, fapt ce îl recomandă pentru utilizare, ca fiind un instrument valid pentru măsurarea reglării emoționale.

Acceptarea celorlalți a fost cuantificată utilizându-se chestionarul *Scala Acceptării celorlalți* (Acceptance of others scale) realizat de către William Fey (1955). Scala este formată din 20 de itemi, măsurați pe o scală de tip

Likert în 5 trepte, unde 1 semnifică *întotdeauna adevărat*, iar 5 *foarte rar adevărat*. Analiza chestionarului se realizează prin însumarea scorurilor, persoanele cu un scor mic manifestând intoleranță față de ceilalți, relații interpersonale lipsite de satisfacție (intoleranța fiind echivalentul pentru acceptarea scăzută a celorlalți), pe când un punctaj mare arată echilibru din punct de vedere emoțional, tolerarea celor din jur și relații interpersonale solide (Fey, 1955). Dintre itemi, menționăm: „Dacă ești omenos, ceilalți te calcă în picioare”, „Mă simt bine în compania oricărei categorii de oameni” sau „Oamenii sunt ușor de condus”. Pentru scala *Acceptarea celorlalți*, scorul validității interne a fost în medie de .66-.84 (Yrle et al., 2005). În studiul prezent, indicele Cronbach Alpha este de .82 pentru itemii ce măsoară *acceptarea celorlalți*, ceea ce recomandă utilizarea acestora pentru analize statistice ulterioare.

2.4. Procedura

Datele au fost colectate în perioada septembrie – decembrie 2023, cu ajutorul unui chestionar online de tipul Google Forms. Participarea a fost voluntară, respondenții fiind informați despre scopul studiului, asigurați de confidențialitatea datelor (date ce sunt folosite doar în scop de cercetare), prin completarea chestionarului participanții exprimându-și acordul pentru participare și pentru folosirea datelor în acest studiu. Modalitatea de selecționare a fost eșantion neprobabilistic, de disponibilitate. Aceste date au fost utilizate respectând normele de etică și integritate academică. Studiul a primit avizul etic de la Comisia de Etică a Cercetării a Universității din București (75/29.08.2023).

3. Rezultatele cercetării

Pentru cei 121 de participanți au fost măsurate variabilele *acceptarea celorlalți* și *reglarea emoțională*. În timp ce pentru răspunsurile privind variabila *reglarea emoțională*, scorurile au variat între un minim de 18 și un maxim de 66, cu o medie de 43.19 ($AS = 8.716$), în cazul parametrului *acceptarea celorlalți*, scorurile au acoperit o plajă de la un minim de 20 la un maxim de 82, prezentând o medie de 59.38 ($AS = 10.207$). Prin calcularea

mediei răspunsurilor specifice celor două scale (Tabelul nr. 1), se poate constata că tendința centrală la nivelul eșantionului este de a se alege variantele de răspuns care determină un nivel perceput mediu pentru *reglarea emoțională*, pe când pentru *acceptarea celorlalți* se alege un nivel înalt.

Tabelul nr. 1. Media răspunsurilor pentru *Reglare emoțională și Acceptarea celorlalți*

	N	Media	Mediana	AS	Minimum	Maximum
REGLARE EMOȚIONALĂ	121	43.2	44	8.72	18	66
ACCEPTAREA CELORLALȚI	121	59.4	61	10.21	20	82

Notă: N=nr. respondenți, AS=Abatere standard

Primul obiectiv al prezentului studiu a fost determinarea relației existente între *acceptarea celorlalți* și *reglarea emoțională*. În acest sens, a fost formulată Ipoteza I1, „Există o relație negativă între nivelul *acceptării celorlalți* și nivelul *reglării emoționale*”. Rezultatele au indicat o corelație negativă, slabă ($r = -.30$), dar semnificativă din punct de vedere statistic ($p < .01$), așa cum se poate observa în Tabelul nr. 2. Acest aspect semnifică faptul că, dacă *acceptarea celorlalți* crește, scade *reglarea emoțională*, și invers, în cazul cadrelor didactice.

De asemenea, variabila *reglare emoțională* a fost analizată și prin cei doi factori, *suprimarea expresivă* și *reevaluarea cognitivă*, în relație cu variabila *acceptarea celorlalți*. Rezultatele au arătat că există o corelație negativă ($r = -.12$), nesemnificativă statistic ($p = .175$) între *acceptarea celorlalți* și *reevaluarea cognitivă*, și o corelație medie negativă ($r = -.40$), semnificativă statistic ($p < .01$) între *acceptarea celorlalți* și *suprimarea expresivă* (Tabelul nr. 3). În cazul cadrelor didactice, atunci când *acceptarea celorlalți* crește, scade *suprimarea expresivă*.

Tabelul nr. 2. Corelații privind acceptarea celorlalți și reglarea emoțională

		ACCEPTAREA CELORLALȚI	REGLAREA EMOȚIONALĂ
ACCEPTAREA CELORLALȚI	Pearson's r	—	
	df	—	
	p-value	—	
REGLAREA EMOȚIONALĂ	Pearson's r	-0.305***	—
	df	119	—
	p-value	< .001	—

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

Tabelul nr. 3. Corelații privind acceptarea celorlalți și reevaluarea cognitivă, suprimarea expresivă

		ACCEPTAREA CELORLALȚI	REEVALUARE COGNITIVĂ	SUPRIMARE EXPRESIVĂ
ACCEPTAREA CELORLALȚI	Pearson's r	—		
	df	—		
	p-value	—		
REEVALUARE COGNITIVĂ	Pearson's r	-0.124	—	
	df	119	—	
	p-value	0.175	—	
SUPRIMARE EXPRESIVĂ	Pearson's r	-0.402***	0.287**	—
	df	119	119	—
	p-value	< .001	0.001	—

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

Pentru testarea ipotezei I2, „Dacă nivelul de acceptare al celorlalți crește, atunci nivelul de reglare emoțională scade”, s-a realizat analiza de regresie. Estimarea valorilor variabilelor și explicarea relației dintre acestea s-a realizat cu scopul de a determina măsura în care variabila *acceptarea celorlalți* modifică variabila *reglare emoțională*. Rezultatele indică un

coeficient de regresie (R) cu valoare de .30 ($R = 0.30$), iar coeficientul de determinare al regresiei (R Square) are o valoare de $R^2 = .093$ (Tabelul nr. 4), ceea ce arată că 9.3% din scorul *reglajului emoțional* este explicat de scorul obținut în cadrul chestionarului *acceptarea celorlalți*, restul reglajului datorându-se și altor variabile ce nu au fost introduse în analiză. Testul ANOVA demonstrează că efectul acceptării celorlalți a fost semnificativ pentru reglarea emoțională, $F(1, 119) = 12.16$, $p < .001$ (Tabelul nr. 5), valoarea acestuia indicând că nivelul de acceptare a celorlalți este un predictor pentru gradul de reglare emoțională a cadrelor didactice.

Tabelul nr. 4. Regresia liniară, variabile acceptarea celorlalți și reglajul emoțional

Model	R	R ²	Adjusted R ²
1	0.305	0.0928	0.0851

Tabelul nr. 5. Testul ANOVA, variabile acceptarea celorlalți și reglajul emoțional

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p
ACCEPTAREA CELORLALȚI	846	1	845.7	12.2	< .001
Residuals	8271	119	69.5		

Notă. Type 3 sum of squares

Tabelul nr. 6. Coeficienți variabila Acceptarea celorlalți

Predictor	Estimate	SE	t	p
Intercept	58.634	4.4918	13.05	< .001
ACCEPTAREA CELORLALȚI	-0.260	0.0746	-3.49	< .001

Cel de al doilea obiectiv a fost stabilirea diferențelor privind acceptarea celorlalți, între respondenții de gen feminin și cei de gen masculin. Pentru testarea Ipoteza I3, „Există diferențe între genul feminin și cel masculin în ceea ce privește acceptarea celorlalți.”, am efectuat un T-Test între scorurile *acceptarea celorlalți* și *genul* cadrelor didactice. Numărul respondenților de gen feminin este majoritar în comparație cu respondenții de gen masculin; cu toate acestea, diferența dintre medii este nesemnificativă, procentul fiind de 59,70% pentru genul feminin și 57,62% pentru genul masculin (Tabelul nr. 7). Potrivit Testului T pentru eșantioane independente, au fost obținute următoarele rezultate: $t(119) = 0.75$, $p = 0.452$, nesemnificativă statistic, diferența mediei scorului *acceptării celorlalți* între respondenții de *genul feminin* și cei de *genul masculin* fiind de 2.02, 95% CI [3.28, 7.31] (Tabelul nr. 8). Acest lucru semnifică faptul că, între cadrele didactice de gen masculin și cele de gen feminin, nu există diferențe în ceea ce privește nivelul de acceptare a celorlalți.

Tabelul nr. 7. Descrierea acceptării celorlalți în funcție de gen

	Group	N	Mean	Median	SD	SE
ACCEPTAREA CELORLALȚI	feminin	104	59.7	61.0	10.0	0.981
	masculin	17	57.6	58.0	11.5	2.80

Tabelul nr. 8. Testul T-Test pentru acceptarea celorlalți și genul cadrelor didactice

							95% Confidence Interval			
							Lower	Upper		
		Statistic	df	p	Mean difference	SE difference			Cohen's d	EF
AC	Student's t	0.754	119	0.452	2.02	2.68	-3.28	7.31		0.197

Notă. $H_a \mu_{feminin} \neq \mu_{masculin}$, AC – ACCEPTAREA CELORLALȚI

4. Discuții

Scopul acestui studiu a fost de a aduce dovezi empirice cu privire la relația dintre *acceptarea celorlalți* și *reglarea emoțională* a cadrelor didactice din învățământul primar și gimnazial și a determina dacă există diferențe între răspunsurile respondenților, în funcție de gen, în ceea ce privește acceptarea celorlalți. Studiul a arătat că există o relație între *acceptarea celorlalți* și *reglarea emoțională*, aceste rezultate având implicații, atât teoretice, cât și practice asupra mediului educațional. În ceea ce privește *acceptarea celorlalți*, nu s-au confirmat diferențe statistice între respondenții de gen feminin și cei de gen masculin.

Rezultatele studiului de față au arătat că există o asociere slabă, negativă, dar semnificativă din punct de vedere statistic, între acceptarea celorlalți și reglajul emoțional. În urma acestei analize s-a constatat că există o tendință, în cazul cadrelor didactice, când scorul pentru *acceptarea celorlalți* crește, scorul pentru *reglarea emoțională* scade (și invers). Reglarea emoțională scăzută poate conduce la creșterea manifestărilor agresive, la diminuarea relațiilor cu cei din jur, neglijarea nevoilor proprii și a celorlalți. Acest lucru va avea efecte negative atât asupra climatului psihosocial din sala de clasă, cât și asupra stării de bine a profesorului care, prin desconsiderarea nevoilor proprii, riscă să ajungă la epuizare profesională. Rezultatul poate fi corelat și cu alte cercetări unde *acceptarea* este privită ca o strategie eficientă în reglarea emoțională, formarea acceptării facilitând intervenții pentru diminuarea anxietății sau a depresiei (Gu et al., 2015). Profesia de cadru didactic este una în care emoțiile sunt constant efectul interacțiunilor zilnice profesor-elevi/părinți/colegi (Hargreaves, 2000), *reglarea emoțională* devenind un deziderat al acestora pentru a putea să funcționeze optim, din punct de vedere profesional (Lavy & Eshet, 2018), cu impact asupra auto-eficacității sau stării de bine psihologice (Yin et al., 2017). Din punct de vedere pedagogic, *reglarea eficientă a emoțiilor* asigură atingerea obiectivelor pedagogice, relații sănătoase cu elevii și eficiența proceselor educaționale (Hargreaves, 2000), iar *acceptarea* reduce reactivitatea afectivă și fiziologică, ajutând la creșterea emoțiilor pozitive și a relațiilor sociale (Lindsay & Creswell, 2019), cu impact asupra relației profesor-elevi și a proceselor de învățare.

De asemenea, s-a analizat influența *acceptării celorlalți* asupra factorilor reglajului emoțional, *reevaluarea cognitivă și suprimarea expresivă*. Rezultatele au arătat o relație negativă, semnificativă statistic, între acceptarea celorlalți și suprimarea expresivă, adică profesorii cu un nivel înalt de acceptare a celorlalți au un nivel scăzut de suprimare expresivă. Acest lucru ar putea însemna că atunci când profesorii îi acceptă pe cei din jur așa cum sunt (elevi, părinți, alți colegi), ei devin autentici, cu entuziasm crescut, împărtășind cu elevii emoții pozitive. Un efect al utilizării suprimării expresive în viața de zi cu zi este o imagine falsă pe care individul o afișează, trăirea incongruenței dintre imaginea reală și cea afișată conducând la apariția simptomelor de anxietate și depresie (Gross & John, 2003). Profesorii cu un nivel crescut de suprimare expresivă au emoții negative asociate cu depresie, satisfacție în viață și stare de bine scăzute (Ryff, 1989), pe când cei cu un nivel scăzut de suprimare expresivă au emoții pozitive cu efecte asupra mediului educațional (Keller et al., 2014). În mediul școlar, există două aspecte asupra cărora intervine trăirea emoțiilor negative: asupra *dezvoltării personale și profesionale* a cadrului didactic (traducându-se prin capital emoțional scăzut) și asupra *stimulării și dezvoltării capitalului emoțional* al elevului, cu efecte asupra scăderii performanțelor celor implicați (Păun, 2017). Experimentarea emoțiilor pozitive permite cadrelor didactice să fie mai conștiente de starea lor emoțională și să le utilizeze integrat și autentic (Lavy & Eshet, 2018).

În ceea ce privește acceptarea celorlalți și reevaluarea cognitivă, rezultatele indică lipsa existenței unei relații semnificative statistic, acest aspect având, de asemenea, influențe asupra actului educațional. *Reevaluarea cognitivă* este asociată cu emoții pozitive (Gross & John, 2003), cu stare de bine crescută și diminuarea epuizării profesionale (Lavy & Eshet, 2018) și, totodată, cu auto-acceptare, scop în viață, controlul mediului și relații pozitive cu cei din jur (Ryff, 1989). Toate acestea au implicații asupra tipului de relație profesor-elevi în sala de clasă, asupra motivării elevilor, a angajamentului în învățare a elevilor, cu efecte asupra rezultatelor academice ale acestora (Seligman et al., 2009).

4.1. Implicații teoretice și practice

În ciuda studiilor numeroase privind rolul important al reglajului emoțional, sunt puține cercetări care să atingă această problematică (Uitto et al., 2015)

și, prin urmare, ea nu se regăsește nici în reglementările și politicile educaționale (Hargreaves, 2000; Uitto et al., 2015). Din perspectiva relevanței teoretice, studiul a urmărit clarificarea conceptelor *competență socio-emoțională*, *reglare emoțională* (suprimare expresivă, reevaluare cognitivă) și *acceptarea celorlalți*, și focalizarea acestora în contextul teoriilor pedagogice, astfel încât să aibă aplicabilitate în context educațional. În ceea ce privește relevanța practică a studiului, decurg o varietate de consecințe din faptul că *acceptarea celorlalți* influențează *reglarea emoțională*. O *primă consecință* constă în modificări apărute în climatul din sala de clasă, prin apariția unor relații autentice între cadre didactice și elevi, acest lucru explicându-se prin faptul că profesorii care sunt mai toleranți sunt și cei care nu își anulează constant toate comportamentele, manifestându-se așa cum sunt ei în realitate. În acest caz, ei devin autentici, depășind teama de a nu fi „*respinși, marginalizați*” (Albu, 2017, p. 119) prin oferirea unei imagini sincere, veritabile despre propria persoană, celor din jur. Autenticitatea devine un fundament al relaționării cu cei din jur, cu efecte asupra relaționării în sala de clasă, mai ales prin prisma faptului că „*profesorul nu doar comunică, ci se comunică, devine un model de înțelegere, de sociabilitate*” (Cucuș, 2017, p. 159).

Cea de a doua consecință, cu impact asupra relațiilor din sala de clasă, se referă la existența unor relații calde profesor-elevi, cu influențe asupra stării de bine și a performanțelor academice ale acestora (Furrer et al., 2014). Relațiile de acest tip au la bază acceptarea celorlalți, dacă atitudinea manifestată este una plină de afecțiune, comunicare deschisă, va determina și relații apropiate cu elevii (Pianta et al., 2012), stare pozitivă și optimism (Schutte et al., 2009), cu efecte asupra capitalului emoțional al celor doi. Astfel, dacă relația dintre *educator*, cel care deține „*un statut social specializat pedagogic*” și *educat*, ca „*valorizatorul mesajelor pedagogice ale educatorului*” (Cristea, 2016, p. 46), este o relație apropiată, atunci vor fi efecte asupra implicării, motivației, performanței elevilor, cât și asupra stării de bine a profesorului (McCallum et al., 2017). De asemenea, acest tip de relații conduce la entuziasm crescut pentru realizarea sarcinilor de serviciu în rândul profesorilor (Rafsanjani et al., 2019), fiind principala sursă de satisfacție la locul de muncă, pe care cadrele didactice o resimt (Spilt et al., 2011).

Din perspectiva neuroștiințelor, putem discuta și despre *cea de a treia*

consecință, respectiv sincronizarea comportamentelor în sala de clasă. Acest lucru are loc deoarece creierele funcționează în sala de clasă ca doi parteneri de dans în care fiecare conduce la un moment dat, persoanele ajungând să își sincronizeze chiar și mișcările (Feldman Barrett, 2021). Această sincronizare, apărută ca urmare a nivelului crescut de acceptare a celorlalți, permite cadrului didactic și elevilor dezvoltarea unui ritm propriu, influențând apariția sinergie, cu impact asupra capacității de învățare a elevilor, optimizării procesului educativ și menținerii stării de bine a celor implicați (Cozolino, 2017). Totuși, este necesară o atenție sporită, deoarece reglarea emoțională scăzută, în această situație, poate conduce la neglijarea nevoilor proprii și apariția epuizării profesionale a cadrelor didactice (Gross & John, 2003).

Acceptarea celorlalți are la bază reciprocitatea, promovarea intereselor grupului (Haidt, 2012), iar o consecință a manifestării comportamentului expresiv în sala de clasă este manifestarea entuziasmului, a relațiilor autentice, pozitive. Relațiile reciproce ce se pot forma, astfel încât nicio persoană să nu fie în pierdere (Cialdini & Goldstein, 2004), vor influența climatul afectiv din sala de clasă. Aceasta va fi *cea de a patra consecință*, iar realizarea unui liant relațional bazat pe încredere în sala de clasă (Potolea et al., 2008) va conduce la dezvoltarea unui sentiment de securitate, cu influențe asupra participării la școală, performanței școlare și procesului de învățare a elevilor (Cucuș, 2014). Relația profesor-elevi dispune de caracteristici unice, fiind cea care oferă oportunități individuale de învățare fiecărui elev, mai ales dacă elevii sunt priviți ca o „*colecție diversă de ființe umane vii, care respiră, au personalități și povești de viață complexe*” (Cozolino, 2017, p. 17).

O ultimă consecință derivă din faptul că, în cadrul studiului, rezultatele au arătat că *acceptarea celorlalți* nu este asociată cu *reevaluarea cognitivă*. Acest lucru se poate explica prin faptul că reevaluarea cognitivă este un proces complex, multe persoane având gânduri disfuncționale negative care nu îi ajută să îi accepte pe ceilalți, deoarece tind să judece în loc să gândească pozitiv. În sala de clasă, lipsa unei reevaluări cognitive a evenimentelor poate conduce la emiterea unor judecăți negative de către profesor, ce vor influența relația profesor-elevi, performanțele celor doi finalizând prin diminuarea auto-eficacității (Yin et al., 2017) și realizărilor personale (Bracket et al., 2010), cu impact asupra epuizării profesionale a profesorului (Chang, 2013).

4.2. Limitări și implicații pentru cercetări viitoare

O primă limitare a studiului a fost faptul că datele au fost colectate prin auto-raportare, având un grad ridicat de subiectivism, prin tendința respondenților de a alege răspunsuri care să fie dezirabile social. Astfel, pe viitor, un studiu care să cuprindă și alte modalități de colectare a datelor ar exclude această limitare. *A doua limită* are în vedere faptul că studiul are o abordare cantitativă, urmărind doar stabilirea unor relații între variabile. Pe viitor, se recomandă realizarea unor studii longitudinale sau a unora de tip experimental/cvasi-experimental care să permită observarea schimbărilor survenite în reglajul emoțional prin practicarea acceptării celorlalți, în climatul psihosocial al clasei de elevi, care ar putea oferi un tablou complet al implicațiilor educaționale. *A treia limitare* se referă la faptul că majoritatea respondenților sunt de gen feminin, iar extrapolarea rezultatelor prezentului studiu trebuie evaluată în acest context. Pe viitor se recomandă realizarea unui eșantion cu număr similar de respondenți de gen feminin și masculin.

5. Concluzii

Prezentul studiu și-a propus să analizeze implicațiile educaționale ale dezvoltării competenței socio-emoționale, prin investigarea relației *acceptarea celorlalți – reglare emoțională* și discutarea existenței diferențelor de acceptare a celorlalți între cadrele didactice de gen feminin și cele de gen masculin. Conform rezultatelor obținute, între *acceptarea celorlalți* și *reglarea emoțională*, *acceptarea celorlalți* și *suprimarea expresivă* există relații negative, semnificative statistic, însă aceste relații lipsesc între *acceptarea celorlalți* și *reevaluarea cognitivă* și *acceptarea celorlalți* a cadrelor didactice de gen feminin și a celor de gen masculin.

Dezvoltarea competenței socio-emoționale devine un deziderat pentru profesorul vremurilor noastre, din mai multe considerente: asigură comunicare eficientă, relaționare pozitivă, autentică, reciprocă, influențând climatul psihosocial din sala de clasă, rezultatele academice și starea de bine a elevilor. Totodată, în sala de clasă, profesorul este motorul principal care pune în practică o intervenție bazată pe învățare socio-emoțională care va conduce către o învățare profundă, către dezvoltarea emoțională și socială a elevilor.

Un profesor ce deține o competență socio-emoțională va fi capabil să își gestioneze emoțiile, să aibă o perspectivă realistă asupra punctelor tari și slabe ale propriilor capacități, incluzându-le pe cele emoționale, să dețină un nivel ridicat de autoconștientizare socială (cunoașterea modului în care emoțiile sale îi afectează pe cei din jur și din acest motiv știe cum să le expună). De asemenea, el va reuși să coopereze eficient, să ia decizii responsabile pentru sine și pentru cei din jur, să diminueze conflictele, mediindu-le, ceea ce va avea un impact pozitiv în interacțiunea cu părinții sau cu alți colegi. În final, dezvoltarea acestei competențe îi va asigura profesorului o imagine reală asupra realității, asupra propriei persoane, centrare pe rezolvarea de probleme și nu pe sine, relații interpersonale calitative, fiind în strânsă legătură cu dezvoltarea sa personală.

Referințe

- Albu, G. (2017). *Introducere într-o pedagogie a curajului*. Editura Trei.
- Aldao, A. (2013). The future of Emotion Regulation Research: Capturing Context. *Perspectives on Psychological Science*, 8(2), 155–172.
<https://doi.org/10.1177/1745691612459518>
- Aldrup, K., Klusmann, U., Lüdtke, O., Göllner, R., & Trautwein, U. (2018). Student misbehavior and teacher well-being: Testing the mediating role of the teacher-student relationship. *Learning and Instruction*, 58, 126–136.
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.05.006>
- Bernard, M. E. (Ed.). (2013). *The strength of self-acceptance: Theory, practice and research*. Springer Science + Business Media.
<https://doi.org/10.1007/978-1-4614-6806-6>
- Bîlc, M., Vulturar, R., Chiș, A., Prodan, A., Cioară, M., & Miu, A. C. (2015). *Reappraisal ability predicts exam stress in students* [Poster presentation]. 8th International Congress and 13th National of Clinical Psychology, Granada, Spain.
- Boncu, S., & Ceobanu, C. (2013). *Psihosociologie școlară*. Polirom.
- Brackett, M. A., Palomera, R., Mojsa-Kaja, J., Reyes, M. R., & Salovy, P. (2010). Emotion-regulation ability, burnout, and job satisfaction among British secondary-school teachers. *Psychology in the Schools*, 47(4), 406–417.
- Butler, E. A., Egloff, B., Wilhelm, F. H., Smith, N. C., Erickson, E. A., & Gross, J. J. (2003). The social consequences of expressive suppression. *Emotion*, 3(1), 48–67.
<https://doi.org/10.1037/1528-3542.3.1.48>
- Chamberlain, J. M., & Haaga, D. A. F. (2001). Unconditional Self-Acceptance and Psychological Health. *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior*

- Therapy*, 19(3), 163–176. <https://doi.org/10.1023/a:1011189416600>
- Chang, M.-L. (2013). Toward a theoretical model to understand teacher emotions and teacher burnout in the context of student misbehavior: Appraisal, regulation and coping. *Motivation and Emotion*, 37(4), 799–817. <https://doi.org/10.1007/s11031-012-9335-0>
 - Cialdini, R. B., & Goldstein, N. J. (2004). Social Influence: Compliance and Conformity. *Annual Review of Psychology*, 55, 591–621. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.55.090902.142015>
 - Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2003). *Safe and Sound: An Educational Leader's Guide to Evidence-Based Social and Emotional Learning (SEL) Programs*. <https://casel.org/safe-and-sound-guide-to-sel-programs/?view=true>
 - Cozolino, L. (2017). *Predarea bazată pe atașament: Cum sa creezi o clasă tribală*. Editura Trei.
 - Cristea, S. (2016). *Educația: Concept și analiză*. Didactica Publishing House.
 - Cucuș, C. (2014). *Pedagogie*. Polirom.
 - Cucuș, C. (2017). *Educația: Reîntemeieri, Dinamici, Prefigurari*. Polirom.
 - Feldman Barrett, L. (2021). *Șapte lecții și jumătate despre creier*. Vellant.
 - Fey, W. F. (1955). Acceptance by others and its relation to acceptance of self and others: a revaluation. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 50(2), 274–276. <https://doi.org/10.1037/h0046876>
 - Furrer, C. J., Skinner, E. A., & Pitzer, J. R. (2014). The Influence of Teacher and Peer Relationships on Students' Classroom Engagement and Everyday Motivational Resilience. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 116(13). <https://doi.org/10.1177/016146811411601319>
 - Goleman, D. (2018). *Inteligența socială. Noua știință a relațiilor umane*. Curtea Veche Publishing.
 - Gómez-Olmedo, A. M., Valor, C., & Carrero, I. (2020). Mindfulness in education for sustainable development to nurture socioemotional competencies: A systematic review and meta-analysis. *Environmental Education Research*, 26(11), 1527–1555. <https://doi.org/10.1080/13504622.2020.1777264>
 - Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271–299. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271>
 - Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), 348–362. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.348>
 - Gross, J. J., & Jazaieri, H. (2014). Emotion, emotion regulation, and psychopathology: An affective science perspective. *Clinical Psychological*

- Science*, 2(4), 387–401. <https://doi.org/10.1177/2167702614536164>
- Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2007). Emotion Regulation: Conceptual Foundations. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 3–24). The Guilford Press.
 - Grover, S. (2007). Children's right to be educated for tolerance: Minority rights and inclusion. *Education and the Law*, 19(1), 59–70. <https://doi.org/10.1080/09539960701231272>
 - Gu, J., Strauss, C., Bond, R., & Cavanagh, K. (2015). How do mindfulness-based cognitive therapy and mindfulness-based stress reduction improve mental health and wellbeing? A systematic review and meta-analysis of mediation studies. *Clinical Psychology Review*, 37, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2015.01.006>
 - Haidt, J. (2012). *Mintea moralistă. De ce ne dezbină politica și religia*. Humanitas.
 - Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16(8), 811–826. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00028-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00028-7)
 - Hayes, A. M., & Feldman, G. (2004). Clarifying the construct of mindfulness in the context of emotion regulation and the process of change in therapy. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11(3), 255–262. <https://doi.org/10.1093/clipsy.bph080>
 - Iucu, R. (2006). *Managementul clasei de elevi. Aplicații pentru gestionarea situațiilor de criză educațională*. Polirom.
 - Jeffcoat, T., & Hayes, S. C. (2012). A randomized trial of ACT bibliotherapy on the mental health of K-12 teachers and staff. *Behaviour Research and Therapy*, 50(9), 571–579. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2012.05.008>
 - Jimenez, S. S., Niles, B. L., & Park, C. L. (2010). A mindfulness model of affect regulation and depressive symptoms: Positive emotions, mood regulation expectancies, and self-acceptance as regulatory mechanisms. *Personality and Individual Differences*, 49(6), 645–650. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.05.041>
 - Junge, C., Valkenburg, P. M., Deković, M., & Branje, S. (2020). The building blocks of social competence: Contributions of the Consortium of Individual Development. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 45. <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2020.100861>
 - Keller, M. M., Goetz, T., Becker, E. S., Morger, V., & Hensley, L. (2014). Feeling and showing: A new conceptualization of dispositional teacher enthusiasm and its relation to students' interest. *Learning and Instruction*, 33, 29–38. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2014.03.001>
 - Kohl, A., Rief, W., & Glombiewski, J. A. (2012). How effective are acceptance strategies? A meta-analytic review of experimental results. *Journal of Behavior*

- Therapy and Experimental Psychiatry*, 43(4), 988–1001.
<https://doi.org/10.1016/j.jbtep.2012.03.004>
- Lavy, S., & Eshet, R. (2018). Spiral effects of teachers' emotions and emotion regulation strategies: Evidence from a daily diary study. *Teaching and Teacher Education*, 73, 151–161. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.04.001>
 - Li, G., Li, Z., Wu, X., & Zhen, R. (2022). Relations Between Class Competition and Primary School Students' Academic Achievement: Learning Anxiety and Learning Engagement as Mediators. *Frontiers in Psychology*, 13.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.775213>
 - Lindsay, E. K., & Creswell, J. D. (2019). Mindfulness, acceptance, and emotion regulation: Perspectives from Monitor and Acceptance Theory (MAT). *Current opinion in psychology*, 28, 120–125. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2018.12.004>
 - Lindsay, E. K., Young, S., Smyth, J. M., Brown, K. W., & Creswell, J. D. (2018). Acceptance lowers stress reactivity: Dismantling mindfulness training in a randomized controlled trial. *Psychoneuroendocrinology*, 87, 63–73.
<https://doi.org/10.1016/j.psyneuen.2017.09.015>
 - Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. (2000). Models of emotional intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of intelligence* (pp. 396–420). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511807947.019>
 - McCallum, F., Price, D., Graham, A., & Morrison, A. (2017). *Teacher wellbeing: A review of the literature*.
 - Numa-Bocage, L. (2021). Teachers' educational mediation and the role of benevolence in the fight against early school leaving. *Educazione Interculturale*, 19(1), 64–77. <https://doi.org/10.6092/issn.2420-8175/12964>
 - Oliveira, S., Roberto, M. S., Pereira, N. S., Marques-Pinto, A., & Veiga-Simão, A. M. (2021). Impacts of social and emotional learning interventions for teachers on teachers' outcomes: A systematic review with meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.677217>
 - Oliveira, S., Roberto, M. S., Veiga-Simão, A. M., & Marques-Pinto, A. (2021). A meta-analysis of the impact of social and emotional learning interventions on teachers' burnout symptoms. *Educational Psychology Review*, 33(4), 1779–1808. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09612-x>
 - Payton, J., Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Schellinger, K. B., & Pachan, M. (2008). *The Positive Impact of Social and Emotional Learning for Kindergarten to Eighth-Grade Students: Findings from Three Scientific Reviews. Technical Report*. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
 - Păun, E. (2017). *Pedagogie. Provocări și dileme privind școala și profesia didactică*. Polirom.
 - Pânișoară, I. O. (2015). *Profesorul de succes: 59 de principii de pedagogie practică*. Polirom.

- Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Allen, J. P. (2012). Teacher-student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 365–386). Springer Science + Business Media. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_17
- Potolea, D., Neacșu, I., Iucu, R., & Pânișoară, I.-O. (Eds.). (2008). *Pregătirea psihopedagogică. Manual pentru definitivat și gradul didactic II*. Polirom.
- Rafsanjani, M., Pamungkas, H., & Rahmawati, E. (2019). Does teacher-student relationship mediate the relation between student misbehavior and teacher psychological well-being?. *JABE (JOURNAL OF ACCOUNTING AND BUSINESS EDUCATION)*, 4(1), 34–44. <http://dx.doi.org/10.26675/jabe.v4i1.8411>
- Roeser, R. W., Schonert-Reichl, K. A., Jha, A., Cullen, M., Wallace, L., Wilensky, R., Oberle, E., Thomson, K., Taylor, C., & Harrison, J. (2013). Mindfulness training and reductions in teacher stress and burnout: Results from two randomized, waitlist-control field trials. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 787–804. <https://doi.org/10.1037/a0032093>
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069–1081. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069>
- Saleem, S., Burns, S., & Perlman, M. (2024). Cultivating young minds: Exploring the relationship between child socio-emotional competence, early childhood education and care quality, creativity and self-directed learning. *Learning and Individual Differences*, 111. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2024.102440>
- Schonert-Reichl, K. A., Kitil, M. J., & Hanson-Peterson, J. (2017). *To Reach the Students, Teach the Teachers: A National Scan of Teacher Preparation and Social & Emotional Learning. Technical Report*. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- Schutte, N. S., Manes, R. R., & Malouff, J. M. (2009). Antecedent-focused emotion regulation, response modulation and well-being. *Current Psychology: A Journal for Diverse Perspectives on Diverse Psychological Issues*, 28(1), 21–31. <https://doi.org/10.1007/s12144-009-9044-3>
- Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive Education: Positive Psychology and Classroom Interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293–311. <https://doi.org/10.1080/03054980902934563>
- Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y., & Thijs, J. T. (2011). Teacher wellbeing: The importance of teacher–student relationships. *Educational Psychology Review*, 23(4), 457–477. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9170-y>
- Sternberg, R. J., & Kaufman, S. B. (Eds.). (2011). *The Cambridge Handbook of Intelligence*. Cambridge University Press.
- Stevens, R., & Charles, J. (2005). Preparing Teachers to Teach Tolerance.

Multicultural Perspectives, 7(1), 17–25.

https://doi.org/10.1207/s15327892mcp0701_4

- Strack, F., & Deutsch, R. (2004). Reflective and Impulsive Determinants of Social Behavior. *Personality and Social Psychology Review*, 8(3), 220–247.
https://doi.org/10.1207/s15327957pspr0803_1
 - Trentacosta, C. J., & Fine, S. E. (2010). Emotion knowledge, social competence, and behavior problems in childhood and adolescence: A meta analytic review. *Social Development*, 19(1), 1–29.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2009.00543.x>
 - Troy, A. S., Shallcross, A. J., & Mauss, I. B. (2013). A Person-by-Situation Approach to Emotion Regulation: Cognitive Reappraisal Can Either Help or Hurt, Depending on the Context. (2016). *Psychological Science*, 27(3), 428–431.
<https://doi.org/10.1177/0956797615627417>
 - Twohig, M. P. (2012). Acceptance and commitment therapy: Introduction. *Cognitive and Behavioral Practice*, 19(4), 499–507.
<https://doi.org/10.1016/j.cbpra.2012.04.003>
 - Uitto, M., Jokikokko, K., & Estola, E. (2015). Virtual special issue on teachers and emotions in Teaching and teacher education (TATE) in 1985–2014. *Teaching and Teacher Education*, 50, 124–135. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.05.008>
 - Vrasti, R. (2016). *Reglarea emoțională și importanța ei clinică*. Editura ALL.
 - Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Gullotta, T. P. (Eds.). (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 3–19). The Guilford Press.
 - Williams, J. C., & Lynn, S. J. (2010). Acceptance: An Historical and Conceptual Review. *Imagination, Cognition and Personality*, 30(1), 5–56.
<https://doi.org/10.2190/IC.30.1.c>
 - Yin, H., Huang, S., & Lee, J. C. K. (2017). Choose your strategy wisely: Examining the relationships between emotional labor in teaching and teacher efficacy in Hong Kong primary schools. *Teaching and Teacher Education*, 66, 127–136.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.04.006>
 - Yrle, A. C., Hartman, S. J., & Payne, D. M. (2005). Generation X: Acceptance of others and teamwork implications. *Team Performance Management: An International Journal*, 11(5/6), 188–199.
<https://doi.org/10.1108/13527590510617765>
-

The online version of this article can be found at:
<http://revped.ise.ro/category/2024-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/2024-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.*