

ARDEREA PROFESIONALĂ PRIN PRISMA DIMENSIUNII DE EVALUARE

Diana ANTOCI, dr. hab., conf. univ., <https://orcid.org/0000-0002-7018-6651>

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova

Rodica RUSU, studentă ciclului I, specialitatea Pedagogie în Învățământul Primar și

Psihopedagogie, <https://orcid.org/0000-0003-4391-9634>

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova

CZU: 373.091.27:159.942

DOI: 10.46727/c.04-05-11-2022.p5-17

Rezumat. Articolul reunește o serie de reflecții privind demersurile procesului evaluativ la treapta instaurării sindromul burnout, care, în abordarea diferitor savanți, a fost determinat ca unul reflectat de epuizarea fizică, psihică și emoțională, ce rezultă din expunerea excesivă și prelungită la situații stresante. De asemenea, lucrarea redă diverse poziții, concepte și teorii în contextul conturării conjuncturii cauzelor decisive în inițierea arderii profesionale, evidențiază caracteristicile, tipurile, dimensiunile, manifestările și măsurările acestora, precum și strategiile de depășire.

Termeni cheie: ardere profesională, depersonalizare, extenuare emoțională, evaluare, stres.

Abstract. The article brings together a series of reflections on the steps of the evaluative process at the stage of establishing the burnout syndrome, which in the approach of different scholars was determined as one reflected by physical, mental and emotional exhaustion, resulting from excessive and prolonged exposure to stressful situations. Also, the paper reproduces various positions, concepts and theories in the context of outlining the conjuncture of decisive causes in the initiation of occupational burnout, highlights their characteristics, types, dimensions, manifestations and measurements, as well as overcoming strategies.

Keyterms: burnout, depersonalization, emotional exhaustion, evaluation, stress.

Introducere. Presiunea, din ce în ce mai mare, pe care ritmul de viață alert o exercită asupra omului modern, constituie o sursă importantă de stres, care deseori este gestionat inefficient sau prelungit pentru o perioadă excesivă de timp.

Stresul, în general, și cel profesional, în particular, au devenit în condițiile societății actuale, omniprezente, constituind o adevărată problemă socială. Agenții stresori care acționează asupra individului produc uzura somatopsihică a acestuia, corelată cu mari dificultăți de adaptare [21]. Printre consecințele stresului ocupațional excesiv se numără epuizarea emoțională, depersonalizarea și reducerea realizărilor personale toate împreună constituind *arderea profesională*.

Printre savanții care se află la bază determinării arderii profesionale se evidențiază Loretta Bradley [apud 12] care în 1969 a fost prima cercetătoare care a arătat că epuizarea profesională (sindromul Burnout) este un proces de stres particular, legat de exigențele muncii și de condițiile de muncă.

Mai apoi termenul de sindrom Burnout a fost reluat de H.J. Freudenberger în anul 1974 și Christina Maslach în anul 1976 în studiile lor referitoare la manifestările de uzură profesională.

Autorul H.J. Freudenberger susține că arderea profesională reprezintă „epuizarea energiei la specialiștii din sfera ajutorului social, ce se simt supraîncărcați de problemele altor persoane” [apud 23].

H.J. Freudenberg a studiat subiecții care sunt supuși riscului de ardere, menționând unele particularități individuale ale persoanelor predispuse la ardere: rigiditate, caracter închis,

introvertism, nivel înalt de sensibilitate și empatie, anxietate mărită, hiper-responsabilitate, perfecționism, tendința spre succes, convingerea persoanei că el e unicul care poate face această muncă, incapacitatea individului de a delega împuternicirile, insuficiența sau lipsa intereselor în afara serviciului, munca îndelungată cu înaltă intensitate [17].

Conform cercetărilor efectuate de T. P. Zlova și V. V. Ahmetova, colericii și melancolicii sunt mai predispuși la arderea emoțională, pe când sangvinicii și flegmaticii sunt mai puțin afectați de această tulburare [24]. Autorii explică rezultatele obținute prin faptul că ambele tipuri de temperament se caracterizează printr-un sistem nervos neechilibrat, ceea ce îngreunează adaptarea la situațiile noi și stresogene.

Așadar, termenul de ardere profesională este des utilizat atunci când se încearcă să se explice starea de stres cronic a persoanelor care activează într-un domeniu ce presupune interacțiunea cu alți oameni. Prin urmare, nimeni nu este asigurat de sindromul arderii profesionale. Persoanele ce lucrează în sistemul „om-om” reprezentanții profesiilor de ajutor – medici, preoți, pedagogi, juriști, lucrători sociali, psihoterapeuți, psihologii etc. sunt cei mai predispuși riscului sindromului burnout.

În opinia C. Maslach [13; 14], arderea profesională (burnout) este un sindrom de epuizare fizică și emoțională care implică dezvoltarea unui autorespect negativ și a unei atitudini profesionale depreciative, ducând la o pierdere a implicării și a sentimentelor pozitive. În continuare vom examina pozițiile științifice rolul epuizării emoționale, depersonalizării și reducerii implicării în dezvoltarea sau în perfecționarea profesională [15].

De asemenea, Michael P. Leiter și Christina Maslach [14] consideră că arderea profesională este în mod fundamental responsabilitatea mediului social în care se desfășoară munca, a cărei structură și funcționare se formează din interacțiunea între persoane.

Aceasta fiind un rezultat al stresului cronic și al trăirii la locul de muncă a sentimentului că există o disproporție între posibilitățile individuale și realitatea condițiilor de muncă.

Arderea profesională este cercetată din perspectiva diferitor domenii, așa ca psihologia și medicina ceea ce ne permite ca în literatura de specialitate să găsim mai multe tipuri, printre acestea este propusă următoarea clasificare de către cercetătoarea Christina Maslach, publicată în lucrarea „The Future of Burnout” [13], ce constă în:

1. *Burnout-ul individual* este cauzat de vorbirea excesivă negativă de sine, nevroza și perfecționismul. Cu alte cuvinte, când îți plasezi standarde extrem de ridicate pentru tine însuși sau crezi că nimic din ceea ce faci nu este suficient de bun.
2. *Burnout-ul interpersonal* este cauzat de relații dificile cu ceilalți la serviciu sau acasă. De exemplu, un șef sau coleg de serviciu agresiv sau neprimitor poate compune stresul pe care îl simți deja la locul de muncă până la punctul de burnout.

3. *Burnout-ul organizațional* este cauzat de o organizare slabă, de cerințe extreme și de termene nerealiste, care te fac să simți că ratezi termenul și că locul tău de muncă este în pericol.

Analiza diferitor surse literare străine ne permite să evidențiem dimensiunile caracteristice arderii profesionale, după Maslach [12, 14]:

1. *Extenuarea emoțională* – irosire a energiei emoționale și perceperea inadecvării emoțiilor proprii la situația creată. Este dimensiunea de bază, ce se manifestă printr-un tonus emoțional scăzut, indiferență sau suprasaturare emoțională. Persoana simte ca i-a rămas puțin din ceea ce poate oferi altor persoane și încearcă să învingă această, treptat îngrădindu-se de oameni.

2. *Depersonalizarea*- se referă la dereglarea relațiilor cu ceilalți. Se poate manifesta fie prin dependența de cei din jur, fie prin negativism și atitudine cinică. E utilizată de persoană ca strategie de învingere a stresului, ca urmare izolarea de alte persoane și sentimentul singurătății. La această etapă prevalează montajul negativ față de sine și față de alții. Lumea înconjurătoare apare într-o lumină negativă și frecvent specialistul începe să simtă ură față de persoanele de care îngrijea anterior, cu care împreună lucra sau pe care îi instruia. Deseori ei evită întâlnirile cu clienții și alte persoane. Nu rareori se poate auzi, cum specialiștii destul de cinic observă: „Această muncă ar fi ideală, dacă n-ar fi nevoie de ocupat cu clienții/elevii”. Pentru persoanele care simt „ardere” astfel de sentiment devine realitate.

3. *Reducerea realizărilor personale* se poate manifesta fie prin tendința de autoapreciere negativă a capacităților, realizărilor, succesului profesional, fie prin limitarea propriilor posibilități, obligații față de ceilalți. În consecință, individul se percepe incompetent profesional și incapabil de a-și atinge scopurile propuse. Montajul negativ conduce la incapacitatea de a se aprecia adecvat pe sine și rezultatele propriei munci. Întreaga activitate din trecut pare a fi absolut „fără sens”. Persoana „arsă” începe să simtă, că în domeniul său el nu a făcut nimic, și dacă înainte el se considera pe sine „grijuliu”, apoi acum e convins că aceasta a fost o iluzie. Anume în acest moment vine hotărârea de a pleca din profesia sa și de a găsi o astfel de muncă în care ar putea evita întâlnirile cu alte persoane [22].

Un alt cercetător Dominique Barbier în lucrarea „Ieșirea din depresie – medicamente sau psihoterapie”, ne permite studierea mai multor etape în evoluția acestui sindrom, printre care se evidențiază [3]:

- *entuziasmul ideal*: specific începătorului care nutrește speranțe în cariera sa;
- *stagnarea ineficientă*: individul simte că nu este recompensat corespunzător muncii depuse;
- *sentimentul de frustrare*: apar tulburări fizice (cefalee, migrenă, tulburări gastro-intestinale) și emoționale (anxietate, depresie);

- *apatie, dezamăgire și reacția de apărare*: individul se simte tot mai frustrat, dar nu poate renunța la locul de muncă din motive economice, ceea ce conduce la crearea unei imagini negative despre propria persoană.

Pe lângă cele trei componente identificate de către Christina Maslach, arderea profesională reprezintă un sindrom mult mai complex, ce se compune din o multitudine de simptome, semnale, care indică o anumită stare. Cercetările arată că răspunsurile fiziologice la sindromul burnout cel mai des întâlnite vizează următoarele simptome:

a) *Simptome psihosomatice și somatice* – oboseala, astenizare, receptivitatea față de schimbările indicilor mediului extern, dureri de cap și îmbolnăviri frecvente, receptivitate față de boli infecțioase, acutizarea bolilor cronice, dereglări ale tractului gastro-intestinal, tulburări ale somnului (insomnie/somnolența), schimbarea poftei de mâncare (lipsa/exces).

b) *Simptome psihice* – neîncredere în sine, pesimism, nivel jos de concentrare a atenției, distrat, rigiditatea gândirii, utilizarea stereotipurilor, incapacitatea de a lua decizii, atitudine cinică față de elevi/părinți/colegi, preocupare de problemele personale, îndoieli în utilitatea muncii, dezamăgire în profesie, gânduri despre schimbarea profesiei.

c) *Simptome psihosociale și ocupaționale*- nedorința de a merge la serviciu, întârzieri frecvente, amânarea întâlnirilor de serviciu, lipsa dorinței de a completa documente, îndeplinirea formală a activității, izolarea, distanțarea de colegi, lipsa dorinței de a vedea copii, montaj general negativ pentru perspectivele de viitor, abuzul de alcool și/sau narcotice;

d) *Simptome psihologice/afective* – pierderea simțului umorului, sentimentul permanent de culpabilitate/eșec, sentiment de neliniște nedefinit, iritabilitate excesivă, sentiment de obidă/de furie/suspiciune, senzația de hărțuială emoțională din partea celorlalți, indiferență, sentiment de plictiseală, micșorarea nivelului de entuziasm [17].

Deși arderea profesională, este caracterizată de stres, analiza diferitor surse ne permite să evidențiem discrepanțele dintre stres și ardere profesională. Mai jos prezentăm o sinteză a acestor diferențe.

După Mielu Zlate [apud 21]:

- Stresul are o extensiune mai mare, afectând atât viața profesională, cât și pe cea privată, extraprofesională, pe când sindromul burnout este specific doar vieții profesionale;
- Stresul este mai psihologizat, iar burnout conține mai multe aspecte sociale obiective. În stres contează perceperea, de către individ, a stimulentei ca fiind stresant; în burnout dimpotrivă, individul nu mai face față constrângerilor profesionale reale;
- Stresul există independent de burnout, pe când acesta din urmă este indispensabil legat de stres.

După Christina Maslach [apud 7, 8]:

- Simptomele stresului sunt mai degrabă fizice decât emoționale, pe când în cazul arderii emoționale, ele sunt mai degrabă emoționale decât fizice;
- Stresul produce hiperactivitate, iar arderea emoțională – neajutorarea. Emoțiile asociate cu stresul sunt supra-reactive, pe când cele asociate cu burnout-ului sunt mai persistente în timp și tot atât de intense;
- Stresul poate fi pozitiv sau negativ, în timp ce sindromul burnout este exclusiv negativ;
- Sindromul burnout se manifesta prin epuizarea emoțională, depersonalizare și reducerea realizărilor personale, în timp ce pentru stres este specifică doar epuizarea fizică, psihică și emoțională.

Prin urmare, subliniem că stresul poate intensifica și genera arderea profesională.

În procesul de examinare am fost interesați să analizăm și cauzele apariției arderii profesionale, printre care am identificat:

- cerințe excesive față de munca colaboratorilor;
- strategii de conducere neuniforme;
- responsabilitatea de luare a deciziilor se încredințează în lipsa împuternicirilor corespunzătoare;
- creșterea sentimentului de insatisfacție în muncă (satisfacția personală în aspectele separate de muncă este mai înaltă decât satisfacția de la muncă, în general);
- insuficiența sau lipsa colaborării între personal;
- fluctuația înaltă de cadre (schimbarea frecventă a personalului);
- dezvoltarea atitudinii critice, negativiste față alți colaboratori etc. [17].

Diverse studii au remarcat influența variabilelor interpersonale, mai ales, cele referitoare la ambiguitate, conflict și suprasolicitare cu sarcini, luarea deciziilor, independență în activitatea desfășurată, sprijinul organizației în care individual este încadrat.

Potrivit unui raport din 2018 al Gallup (Institutul American de Opinie Publică), se evidențiază alte cinci cauze principale: sarcini grele; presiune de timp; lipsa de suport; lipsa clarității; tratament nedrept.

Examinarea studiilor realizate, ne permite să evidențiem o altă cauză a genezei arderii profesionale, ce denotă o acțiune managerială proprie sistemelor socio-umane care solicită raportarea rezultatelor obținute, într-o anumită activitate la un ansamblu de criterii specifice domeniului aplicat cum ar fi *evaluarea*. Prin evaluare înțelegem o activitate complexă cu care sunt colectate sistematic informațiile despre starea, funcționarea și potențialul unui sistem (instituții, programe, procese, rezultate, resurse, relații), sunt prelucrate și analizate în vederea adoptării unor decizii, caracterul cărora a fost specificat în momentul stabilirii scopului acțiunilor evaluative.

În învățământ, evaluarea a apărut tardiv, pe la începutul secolului al XII-lea. Prima evaluare a fost înregistrată în anul 1215, la Universitatea din Paris, care a introdus în premieră un examen oral pentru absolvire, și anume susținerea unei lucrări.

Datorită constituirii și dezvoltării sistemelor de învățământ, a organizării lor tehnicile de evaluare s-au răspândit și perfecționat relativ repede. Apare ca rezultat știința: *docimologia* ce are ca obiect de studiu evaluarea. Docimologia derivă din grecescul „dokimé”, care însemna probă de încercare.

Evaluarea, la modul general, a beneficiat de un interes deosebit, precum și de numeroase definiții pe care le supunem atenției:

Tabelul 1. Abordări științifice în conceptualizarea evaluării

Autor		Definiție
1	S. Cristea	Evaluarea reprezintă o acțiune managerială proprie sistemelor socio-umane care solicită raportarea rezultatelor obținute, într-o anumită activitate la un ansamblu de criterii specifice domeniului în vederea luării unei decizii optime [2].
2	M. Scriven	O activitate metodologică care constă din acumularea și combinarea de date referitoare la performanță, cu un set de scări criteriale, pentru a se ajunge fie la evaluări comparative, fie la evaluări numerice, principala responsabilitate a evaluatorului fiind aceea de a formula aprecieri [18].
3	C. Cucuș	Evaluarea constituie o ocazie de validare a justeții secvențelor educative, a componentelor procesului didactic și un mijloc de delimitare, fixare și intervenție asupra conținuturilor și obiectivelor educaționale [1].
4	I.T. Radu	I.T. Radu definește evaluarea ca fiind: „procesul menit să măsoare și să aprecieze valoarea rezultatelor sistemului de educație sau a unei părți a acestuia, eficacitatea resurselor, a condițiilor și a operațiilor folosite în desfășurarea activităților, prin compararea rezultatelor cu obiectivele propuse, în vederea luării deciziilor privind ameliorarea în etapele următoare” [19].
5	M. Huberman	Proces prin care apreciem măsura în care o activitate oarecare a fost realizată în comparație cu ceea ce s-a intenționat să se facă [apud 19].

Există o multitudine de clasificări ale funcțiilor evaluării, dar indiferent de tipul clasificării, funcțiile acțiunii de evaluare au o triplă semnificație: socială, pedagogică și managerială.

Funcțiile sociale ale acțiunii de evaluare vizează calitatea învățământului de subsistem angajat în realizarea unor obiective asumate în plan cultural și economic, la nivel de politică a educației. În această accepție vorbim despre:

- a) funcția de validare socială a produselor sistemului de învățământ, la diferite niveluri de integrare școlară și profesională;
- b) funcția de orientare socială, școlară și profesională, la diferite niveluri de decizie care angajează responsabilitatea tuturor factorilor educației (profesori, elevi, părinți, reprezentanți ai comunității locale etc);
- c) funcția de selecție socială, școlară și profesională, la diferite niveluri de clasificare și ierarhizare a rezultatelor activității didactice, de formare inițială și continuă, exprimate în termeni de proces și de produs.

Funcțiile pedagogice ale acțiunii de evaluare vizează declanșarea unor circuite de conexiune inversă externă (realizate de profesor) și chiar interne (realizate de elev), necesare pentru verificarea calității activității educative/didactice. Aceste funcții direcționează procesul de autoreglare continuă a activității didactice/educative pe coordonata corespondențelor curriculare dintre: obiectivele pedagogice, conținuturile pedagogice, metodologia pedagogică (de predare-învățare-evaluare). În această accepție vorbim despre:

a) funcția de informare pedagogică, bazată pe verificarea rezultatelor școlare la anumite intervale de timp, pe criterii prioritar constatative;

b) funcția de diagnoză pedagogică, bazată pe verificarea și interpretarea rezultatelor la diferite intervale de timp, pe criterii prioritar calitative;

c) funcția de prognoză pedagogică, bazată pe decizii cu valoare anticipativă, de stimulare a activității de formare-dezvoltare a personalității la niveluri de performanță și de competență superioare.

Funcțiile manageriale ale acțiunii de evaluare vizează astfel declanșarea unor decizii operaționale eficiente la nivel de sistem și de proces. În această accepție vorbim despre:

a) funcția de informare a „actorilor” activității de educație/instruire aflată în studiu în legătură cu stadiul de evoluție al acesteia definită la nivel de constatare obiectivă;

b) funcția de estimare a activității (instituției, persoanelor etc.) aflate în studiu, definită la nivel de apreciere cu valoare de diagnoză pedagogică;

c) funcția de ameliorare a activității aflate în studiu, definită la nivel de decizie cu valoare de prognoză [19].

Numeroși cercetători au participat la elaborarea a diferite modele de evaluare. Ele pot fi cuprinse și explicitate în două cadre mari de interpretare: *modelele de analiză convenționale* și *modele de analiză neconvenționale*, în funcție de coordonatele metodologice care au stat ca reper la constituirea lor.

Modelele de analiză convenționale ale evaluării afirmate la nivelul politicilor educaționale contemporane abordează problema evaluării în termeni proprii teoriei curriculumului:

a) Modelul evaluării bazat pe obiective: elaborat de R. W. Tyler (în anii 50 ai secolului al XX-lea) implică un proiect pedagogic dezvoltat în jurul a patru probleme fundamentale: dacă scopurile educaționale trebuie atinse la nivelul instituției școlare, dacă experiențele de învățare trebuie propuse pentru realizarea scopurilor educaționale, cum pot fi organizate eficient experiențele de învățare alese, în mod special pentru realizarea scopurilor și cum poate fi determinat nivelul la care scopurile educaționale sunt sau nu atinse.

Evaluarea este concepută în termenii teoriei curriculumului, ca parte integrantă în procesul de învățământ, abordată în relații strânse cu finalitățile educaționale, experiențele de învățare activate

prin selecționarea unor conținuturi și metodologii de instruire adecvate și prin asigurarea unor condiții de instruire, interne și externe, favorabile progresului școlar.

b) Modelul evaluării centrate asupra deciziei: vizează surprinderea și optimizarea raporturilor dintre „actorii educației” (cadre didactice și elevi) și resursele pedagogice existente în termeni de „intrare în sistem”- „proces realizat” – „ieșire din sistem”. Structura acestui model include următoarele patru stadii ale evaluării: 1. stadiul contextului pedagogic în care are loc acțiunea didactică; 2. stadiul intrărilor în sistem, care vizează calitatea resurselor pedagogice angajate-cadre didactice, elevi, spațiu, timp școlar, programe, manuale, materiale de învățare etc.; 3. stadiul realizării procesului de învățământ care vizează nivelul activității didactice concrete, de predare, învățare, evaluare; 4. stadiul ieșirii din sistem a produsului procesului de învățământ, care vizează imaginea globală a ciclului de instruire proiectat și realizat în sens curricular.

Modelul denumit „CIPP” oferă factorilor de decizie repere metodologice precise, gradate la nivelul fiecărui stadiu, în termeni dinamici (raportul obiective parțiale - obiective generale) și în termeni globali (raportul rezultate așteptate în funcție de resursele existente, rezultate finale, obținute în funcție de calitatea activităților didactice concrete de predare - învățare - evaluare, realizate într-un anumit context pedagogic și socio-cultural) în această perspectivă, evaluarea presupune culegerea obligatorie de informații, anterioară oricărei decizii de reorientare a unei activități de formare sau de predare.

Modelele de analiză nonconvenționale oferă o bază mai largă de experimentare pedagogică identificată la nivelul unor alternative educaționale proiectate și realizate în medii socio-culturale diversificate. *Modelul de evaluare „fără obiective”* (M. Scriven, 1967) accentuează formativ dimensiunea funcțională a finalităților educaționale în funcție de necesitățile elevilor, modelul este centrat pe elev, vizând efectele unui program de instruire și educație în plan cognitiv, afectiv și acțional; urmărește și efectele neintenționate (neproiectate) care trebuie observate și valorificate de evaluator.

Modelul evaluării „fără obiective” completează modelul lui R. Tyler prin angajarea unor demersuri metodologice suplimentare, care vizează evidențierea importanței tuturor efectelor intenționate și neintenționate, directe sau indirecte, imediate și de perspectivă, transparente și ascunse ale unui proiect curricular.

Modelul evaluării strategice (R.E. Stake, 1970) valorifică rezultatele activității la nivelul faptelor pedagogice care se desfășoară realmente în clasă cu contribuția elevului și a cadrului didactic, accentul este mutat de la formularea obiectivelor pedagogice operaționalizate, la finalizarea acestora prin intermediul unor strategii de învățare propuse de cadru didactic și aplicate de elev.

Acest model, prin structura sa, evidențiază corelația existentă între modalitatea de instruire proiectată și „strategia instituită în învățare” modelul permite apariția unor modalități alternative de evaluare, determinate de interacțiunea cadrelor didactice cu elevii și de schimbările provocate în plan didactic.

Modelul evaluării calitative, structura acestuia valorifică patru modele graduale, dar complementare: observarea fenomenului pedagogic, descrierea fenomenului pedagogic observat, interpretarea fenomenului pedagogic observat și descrie, aprecierea estimativă a fenomenului observat/ descris și interpretat.

Astfel, pentru o bună funcționalitate a modelului evaluării calitative este nevoie de perfecționarea capacităților de a observa, descrie, interpreta și estima, posibilă doar în măsura acumulării experienței didactice [18].

Procesul de evaluare este amplu răspândit în rândul subiecților - pedagogi predispuși sindromului burnout, ce zilnic sunt tentați de determinarea gradului de rezolvare a obiectivelor mediului educațional. Varietatea sarcinilor, timpul limitat, lipsa colaborării, cerințe excesive, presiuni privind abilitățile profesionale, constrângeri economice, injoncțiuni sociale și personale, absența de coerență între scopurile personale și obligațiile profesionale, nerecunoașterea și dezaprobarea creează activitatea pedagogică stresantă. Astfel, stresul legat de serviciu are loc atunci când solicitările mediului de muncă depășesc capacitatea angajatului de a le face față [8].

Gradul stresului vizat la meseria de profesor este intens peste media din industrie, alte servicii și societate, în general. Stresul, deci, devine discrepanța dintre solicitările mediului și putința individului de a replica la acestea, cauzând astfel o posibilă ruptură a procesului homeostatic natural al organismului care îi amenință viabilitatea.

Cercetările demonstrează că răspunsurile fiziologice la stres cel mai des întâmpinate în cazul cadrelor didactice constituie: oboseală, tensiune și dureri scheletomusculare, simptome cardiace și hipertensiune, dureri de cap, tulburări digestive, probleme respiratorii, tulburări ale somnului, pierderea vocii [7].

În acest context, D. Salade remarcă marea responsabilitate a cadrelor didactice, afirmând că „nici o profesiune nu cere atâta competență, dăruire și umanism ca cea de educator pentru că în niciuna nu se lucrează cu un material mai prețios și mai sensibil decât este omul în devenire”. Autorul menționează caracterul aspru și plăcut, umil și mândru, exigent și liber al acestei meserii în care „mediocritatea nu este permisă, unde pregătirea excepțională este abia satisfăcătoare, o meserie care epuizează și înviorează, care te dispersează și exaltă, o meserie în care a ști nu înseamnă nimic fără emoție, în care dragostea e sterilă fără forța spirituală” [20, p. 135].

În cele din urmă, stresul profesional stimulează apariția sindromului burnout care se manifesta prin scăderea autoaprecierii și a stimei de sine, afectează sănătatea, creează tensiuni în relațiile cu

familia, cu prietenii și colegii, conduce la scăderea performanței, la absenteismul de la serviciu și la exodul din profesie.

În rezultatul analizei literaturii, deducem chintesența că formarea continuă a cadrelor didactice, pentru a manifesta rezistență la stresul profesional, garantează eficacitatea procesului educațional prin avansarea competențelor manageriale și însușirea strategiilor de asimilare și acomodare pentru diminuarea factorilor stresogeni, dar și reconstrucția constantă a paradigmatelor de specializare a profesorilor la nivelul unor competențe profesionale necesare pentru a replica cu verticalitate încercărilor mediului ocupațional.

De-a lungul anilor s-au elaborat mai multe modele care au vizat identificarea surselor stresului profesional și ale arderii profesionale printre acestea se evidențiază următoarele:

1. După opinia lui Mary-Claude Faessler și Fabien Moulin unul dintre cele mai cunoscute modele explicative ale arderii profesionale este modelul „cerințe-control” elaborat de Robert Karasek. Acest model presupune două dimensiuni:

- a) *exigențele profesionale*, adică îndatoririle și constrângerile organizaționale exercitate asupra individului;
- b) *libertatea deciziilor de care dispune salariatul*, adică posibilitățile de decizie și de control pe care individul le poate avea în privința muncii.

2. Modelul explicativ al stresului și arderii profesionale, după Robert Karasek și Fabien Moulin, în lucrarea „Santé et bien-être des enseignants en Suisse romande” [11] a fost reluat, completat și dezvoltat de mai mulți cercetători. De exemplu Kirk R. Johnson [9, 10] a adăuga a treia dimensiune: susținerea socială, care se referă la trei aspecte:

- a) *susținerea ierarhică* (direcție), cu două componente: susținerea practică și susținerea emoțională;
- b) *susținerea colegială*;
- c) *susținerea extraprofesională* (familială, din partea prietenilor etc.)

3. Apariția și evoluția arderii profesionale, vizate în modelul propus de Friedman [4, p.7] sunt analizate după două căi distincte:

- a) o cale cognitivă care rezultă din sentimentul de neîmplinire atât la nivel personal, cât și profesional;
- b) o cale emoțională caracterizată printr-o supraîncărcare resimțită de subiecți, stare care poate fi urmată de epuizarea emoțională. Evenimentele stresante exercită un impact negativ asupra persoanei prin una dintre cele două căi sau în unele cazuri prin ambele cai.

În acest sens, analiza surselor științifice ne permite să examinăm și strategiile de bază propuse de Ayala Pines, Elliot Aronson, Ditsa Kafry, *cu ajutorul cărora învingerea sindromului arderii profesionale devine realizabil.*

Conștientizarea faptului că problema data există ceea ce nu este ușor, deoarece frecvent procesul arderii se „furișează”. Uneori schimbările în montajele persoanei le observă colegii, ceea ce oferă posibilitatea de a discuta problema dată. Dar și în aceste condiții, persoana „epuizată” frecvent neagă schimbările sale, recunoscând formal prezența problemei, considerând-o în afara persoanei sale. Ea susține că instituția în care lucrează mal mult nu are grijă de ea sau „munca s-a schimbat puternic și a devenit neinteresantă”. E necesar ca persoana să înțeleagă problema reală ce se află în el înșiși.

Acceptarea responsabilității pentru realizarea unor acțiuni legate nemijlocit de problema data, odată cu acceptarea faptului că problema există, presupune recunoașterea schimbării, apoi manifestarea inițiativei pentru realizarea unor acțiuni, preluată de însuși persoana „arsă”. De obicei aceste persoane doar știu ce trebuie să facă, dar nu sunt în stare să facă aceasta! Deseori se simt neputincioase și demotivate în așa măsură încât sunt capabile doar de a gândi. Anume acum este momentul, când ajutorul prietenilor și colegilor poate schimba situația creată. Vorbind despre problema sa și simțind că altă persoană îl aude, persoana „arsă” poate singură ajunge la hotărârea de a schimba situația existentă.

Realizarea unei clarități cognitive implică deseori persoana „arsă” să se simte „prinsă în cursă”, totul i se pare acum neinteresant. La această etapă este important de a clarifica ce momente influențează asupra apariției stării de ardere! Problema nu se reduce numai la faptul că persoana se simte epuizată emoțional. În realitate, în viața acestei persoane au loc evenimente ce o constrâng să se simtă astfel. Analiza minuțioasă a evenimentelor, ce au loc în viața personală și la serviciu, poate favoriza determinarea căilor de soluționare a problemei date.

Dezvoltarea noilor metode, ce permit de a învinge sindromul arderii admite, că atâta timp cât nu vor avea loc schimbări în comportament, totul va rămâne cum a fost. La prima etapă a procesului de schimbare comportamentală va avea loc formularea scopurilor concrete. Scopurile trebuie să fie clar formulate și realizabile!

Reieșind din caracterul stresogen și emoționogen ale diverselor activități din câmpul muncii, dezvoltarea competențelor emoționale, ar servi drept factor preventiv în apariția sindromului burnout, ce devine o sarcină de maximă importanță. Într-un șir de cercetări inteligența emoțională este prezentată ca fundament al competențelor dezirabile și importante în aproape toate profesiile [5].

Astfel, examinarea feluritor cercetări științifice ne permit să estimăm că gestionarea corectă a inteligenței emoționale marchează arma necesară în diminuarea sindromului arderii profesionale.

Studiile științifice cercetate relatează despre existența unei corelații pozitive între inteligența emoțională și comportamentul prosocial, integrarea organizațională și socială, succesul profesional, îndeosebi în profesiile sociale.

Abilitățile emoționale incluse în modelul inteligenței emoționale sunt înalt apreciate de către beneficiarii direcți ai serviciilor sociale și contribuie la creșterea satisfacției în muncă [16]. Iar informația cu care operează inteligența emoțională este relativ ușor de însușit și transmisă prin programe educaționale speciale.

Astfel, constatăm că activitatea profesională, în virtutea specificului său, necesită abilități dezvoltate pentru menținerea echilibrului emoțional, care ar servi drept resursă pentru soluționarea constructivă a multiplelor solicitări în muncă și a preveni dezvoltarea sindromului burnout.

D. Goleman în „Teoria despre posibilitatea ridicării gradului de inteligență emoțională formată din competențe învățate prin educație și exerciții” susține că „spre deosebire de gradul de inteligență, competențele emoționale sunt învățate”, „oricine își poate ridica gradul de inteligență emoțională prin educație și exerciții pe parcursul vieții, trecând prin anumite etape ale dezvoltării emoționale, factorii determinativi (interni și externi) ai dezvoltării culturii emoționale, fiind inteligența generală, aptitudinile verbale, factorii nonintelectuali” [5, p.112].

Este important ca persoana să învețe să-și controleze emoțiile, canalizând energia generată de acestea spre rezolvarea cu succes a problemelor. Iar învățarea competențelor emoționale ne va ajuta să avem o perspectivă mai productivă față de dificultăți [6].

În concluzie, sindromul arderii profesionale este un fenomen complex cu o conotație predominant negativă care apare și se manifestă în mediul profesional, perturbând întreaga sferă existențială a individului, vizând reacția organismului la mediul, condițiile și cerințele de muncă, care afectează, în mod special, profesiile ce presupun interacțiunea cu alți oameni și se referă la fenomenele de deformare personală, ca rezultat al acumulării interne a emoțiilor negative, fără posibilitatea de a le exterioriza sau a le elibera.

Bibliografie:

1. CUCOȘ, C. Pedagogie. Iași: Editura Polirom, 2002.
2. CRISTEA, S. Dicționar de termeni pedagogici. București: Editura Didactica și Pedagogică, 1998.
3. DOMINIQUE, B. Ieșirea din depresie – medicamente sau psihoterapie. București: Ed. Trei, 2005.
4. FRIEDMAN, I.A. Burnout in teachers: shattered dreams of impeccable professional performance. *Journal of Clinical Psychology*, 56(5), 595-606. In Session. 2000.
5. GOLEMAN, D. Inteligența emoțională. București: Curtea veche publishing. 2001.
6. GOLEMAN, D. Emoții vindecătoare. Dialoguri cu Dalai Lama despre rațiune, emoții și sănătate. București: Curtea veche, 2008. 304 p.24.
7. GORINCIOI, V. Aspecte ale sindromului arderii emoționale la profesori. În: *Materialele CȘI, Schimbarea în paradigma și practica educațională*. Chișinău: USM, 2008. Vol.I, pp. 286290.

8. GORINCIOI, V. Arderea emoțională la profesori din perspectiva de gen. În: *Materialele CȘI, Optimizarea învățământului în contextul societății bazate pe cunoaștere*. Chișinău: MERM, AȘRM, IȘE, 2012. pp. 397-400
9. JOHNSON, D.M. Systematics of the new world species of *Marsilea* (Marsileaceae). *Systematic Botany Monographs*, 1986, 11: 1-87.
10. JOHNSON, K.R. Forests frozen in time. *Nature*, 2007, 447: 786-787.
11. KARASEK, R., BRISSON, Ch. & colab. (). *The Job Questionnaire (JCQ)*, 1998.
12. MASLACH, C. Burn-Out, *Human Behavior*, 5, 1976, p. 15-22.
13. MASLACH, C., JACKSON, S.E., LEITER, M.P. *Maslach Burnout Inventory Manual*, 3e edition, Palo Alto, Consulting Psychologists Press, 1986.
14. MASLACH, C., LEITE, M.P. Burnout and engagement in the workplace, *Advance in Motivation and Achievement*, 11, 1999, p. 275-302.
15. MASLACH, C., JACKSON, E.S. The measurement of experienced burnout, *Journal of Occupational Behaviour*, vol. 2, 1981, p. 99-113.
16. MAYER, J., SOLOVEY, P., CARUSO, D. Emotional Intelligence: Theory, Findings, and Implications. *Psychological Inquiry*. Vol. 15, N3, 2004. p. 197-215.
17. Psihoprofilaxia-direcție de activitate a psihologului școlar din instituțiile de învățământ preuniversitar. Direcția Generală de Educație și Sport. Chișinău, 2009.
18. RADU, I.T. Teoria și practica în evaluarea eficienței învățământului. București, EDP, 1981.
19. RADU, I.T. Evaluarea în procesul didactic. București: EDP, 1999.
20. SALADE, D. Om și profesiune. Cluj-Napoca: Casa de Editură Dokia, 1998. 150 p.
21. ZLATE, M. *Tratat de psihologie organizațional-managerială*. Volumul II. Iași: Polirom, 2007.
22. БОЙКО, В.В. Энергия эмоций в общении. Взгляд на себя и других. М: Информационно-издательский дом Филинь, 1996. 472.
23. НИКИФОРОВ, Г.С. Психология здоровья. С-П: Речь, 2002.
24. ЗЛОВА Т.П., АХМЕТОВА, В.В. Синдром эмоционального выгорания у врачей стационарных отделений. 2012.

MODALITĂȚI DE EVALUARE ONLINE ÎN CLASELE PRIMARE

Adelina BALANEL, profesor la clasele primare, grad didactic superior

IP Liceul Teoretic „Principesa Natalia Dadiani”, mun. Chișinău, Republica Moldova

<https://orcid.org/0000-0002-9919-708X>

CZU: 373.3.091.27+004

DOI: 10.46727/c.04-05-11-2022.p17-22

Rezumat: În contextul procesului educațional, *evaluarea* este componenta ce se realizează la fiecare lecție. Astăzi vorbim despre o *evaluare pentru învățare*, care constă în utilizarea evaluării, mai ales, pentru