

Profesorul echilibrat

Program instituțional pentru dezvoltarea stării de bine, creșterea performanței și retenția cadrelor didactice

SPRE SENS

by Prof. coach Tania Maria Colniceanu

Anul 2026

București

Drepturi de autor

© 2026 SPRE SENS. Toate drepturile rezervate.

Autor: Prof. Coach Tania Maria Colniceanu

Modelul Integrativ SPRE SENS al Profesorului Echilibrat, precum și toate instrumentele, modelele, denumirile, structurile și materialele asociate acestuia reprezintă proprietatea intelectuală a autorului și beneficiază de protecția conferită de legislația privind drepturile de autor. Orice utilizare neautorizată, adaptare, reproducere sau distribuire este interzisă și poate atrage răspunderea civilă și penală, conform legislației în vigoare.

Este interzisă, fără acordul scris al autorului:

- reproducerea integrală sau parțială;
- distribuirea;
- publicarea pe alte platforme;
- modificarea;
- traducerea;
- comercializarea;
- utilizarea în programe de formare, consultanță sau în alte activități comerciale.

Instituțiile care primesc acest material îl pot utiliza exclusiv în scop de analiză, evaluare sau implementare, conform condițiilor stabilite de SPRE SENS.

Toate drepturile asupra metodologiei, modelului teoretic, structurii, conceptului, reprezentărilor grafice, instrumentelor și conținutului acestui document aparțin autorului.

Pentru licențiere sau utilizare instituțională:

 www.spresens.ro

 contact@spresens.ro

Cuprins

Capitolul 1. Fundamentarea teoretică a Modelului Integrativ SPRE SENS al Profesorului Echilibrat.....	4
Capitolul 2. Evoluția paradigmelor privind funcționarea optimă a profesorului: de la modelele deficitare la modelele integrative ale echilibrului profesional	7
Capitolul 3. Fundamentele teoretice ale Modelului Integrativ SPRE SENS al Profesorului Echilibrat.....	11
Capitolul 4. Operaționalizarea Modelului Integrativ SPRE SENS al Profesorului Echilibrat.....	29
Capitolul 5. Protocolul de implementare SPRE SENS	33
Programul „Profesorul Echilibrat”	33
Bibliografie.....	40

Capitolul 1. Fundamentarea teoretică a Modelului Integrativ SPRE SENS al Profesorului Echilibrat

1. Introducere. Necesitatea unui nou model conceptual privind echilibrul profesional al cadrelor didactice

Ultimele două decenii au modificat profund modul în care este înțeles rolul profesorului în organizațiile educaționale. Dacă în modelele tradiționale performanța profesională era explicată predominant prin nivelul competențelor pedagogice și al expertizei disciplinare, literatura contemporană demonstrează că eficiența activității didactice este rezultatul unei interacțiuni complexe dintre resursele individuale ale profesorului, caracteristicile mediului organizațional și relațiile profesionale dezvoltate în cadrul școlii (Collie, 2023; Zhou et al., 2024).

Transformările generate de digitalizarea educației, diversificarea nevoilor elevilor, presiunile administrative, schimbările curriculare succesive și accentul tot mai mare pus pe responsabilitatea socială a școlii au extins considerabil complexitatea profesiei didactice. Profesorii nu mai sunt exclusiv facilitatori ai învățării, ci manageri ai relațiilor educaționale, coordonatori ai dezvoltării socio-emoționale a elevilor, membri ai echipelor multidisciplinare, parteneri ai familiilor și participanți la proiecte de dezvoltare organizațională. În acest context, succesul profesional nu mai poate fi explicat exclusiv prin cunoștințele pedagogice sau prin experiența didactică acumulată.

Literatura internațională din ultimii ani evidențiază în mod constant că sănătatea organizațională a școlii și starea de bine a profesorilor constituie predictorii importanți ai calității educației, ai retenției personalului, ai satisfacției profesionale și ai rezultatelor elevilor.

Această schimbare de paradigmă explică interesul crescând pentru constructul de *teacher wellbeing*, devenit una dintre cele mai dinamice direcții de cercetare din psihologia educației și psihologia organizațională. Cu toate acestea, dezvoltarea rapidă a domeniului a fost însoțită de o fragmentare conceptuală semnificativă. Literatura de specialitate propune numeroase definiții și modele, fiecare accentuând dimensiuni diferite ale funcționării profesorului, ceea ce îngreunează compararea studiilor și dezvoltarea unor intervenții organizaționale coerente.

O analiză sistematică recentă concluzionează că, în ciuda creșterii exponențiale a cercetărilor privind starea de bine a profesorilor, domeniul continuă să fie caracterizat de ambiguitate conceptuală, suprapuneri terminologice și utilizarea unor modele parțiale, care surprind doar anumite componente ale fenomenului.

În mod tradițional, diverse intervenții destinate profesorilor au fost dezvoltate pornind de la o perspectivă deficitară asupra funcționării profesionale. Accentul a fost plasat asupra reducerii stresului ocupațional, prevenirii burnoutului sau diminuării simptomelor asociate epuizării profesionale. Deși aceste obiective rămân importante, ele descriu mai degrabă prevenirea disfuncționalității decât promovarea funcționării optime.

Această orientare este insuficientă din perspectiva psihologiei organizaționale contemporane. Un profesor poate să nu manifeste simptome clinice de burnout și, în același timp, să funcționeze sub potențialul său profesional, să manifeste niveluri reduse de implicare, creativitate, autonomie sau satisfacție profesională. În mod similar, reducerea stresului nu conduce automat la dezvoltarea angajamentului profesional sau la creșterea performanței didactice.

Prin urmare, prezentul model propune deplasarea accentului din paradigma prevenirii disfuncționalității către paradigma dezvoltării funcționării optime. În această perspectivă, echilibrul profesional nu este definit prin absența dificultăților psihologice, ci prin capacitatea profesorului de a utiliza resurse adaptative personale, relaționale și organizaționale pentru a răspunde cerințelor profesionale într-o manieră sustenabilă.

Această schimbare conceptuală este în concordanță cu evoluțiile recente din psihologia pozitivă, psihologia organizațională și teoriile motivaționale, care descriu funcționarea profesională optimă ca rezultat al interacțiunilor dintre resurse și cerințe, autonomie și sprijin organizațional, competență și oportunități de dezvoltare.

Modelul Integrativ SPRE SENS al Profesorului Echilibrat pornește de la premisa că echilibrul profesional este un construct multidimensional și dinamic, rezultat al interacțiunilor dintre trei categorii majore de resurse:

- resurse personale;
- resurse relaționale;
- resurse organizaționale.

Aceste resurse influențează o serie de procese psihologice centrale, precum autoeficacitatea, motivația autonomă, autoreglarea emoțională, sentimentul de competență și angajamentul profesional, care, la rândul lor, facilitează dezvoltarea unei funcționări profesionale sustenabile.

Spre deosebire de modelele existente, care tratează frecvent burnoutul, satisfacția profesională, engagementul sau reziliența ca rezultate independente, modelul propus le conceptualizează drept manifestări ale aceluiași sistem adaptativ. Astfel, profesorul echilibrat nu este profesorul care experimentează cel mai redus nivel de stres, ci profesorul care dispune de suficiente resurse pentru a transforma cerințele profesionale în oportunități de dezvoltare, învățare și performanță.

Din această perspectivă, **echilibrul profesional devine un proces continuu de adaptare și autoreglare**, nu o stare statică sau un atribut individual. Profesorii construiesc și mențin echilibrul prin interacțiunea permanentă dintre caracteristicile personale, relațiile profesionale și cultura organizațională a instituției în care își desfășoară activitatea.

Pornind de la această premisă, Modelul Integrativ SPRE SENS urmărește trei obiective fundamentale:

1. dezvoltarea unui cadru conceptual unitar pentru definirea echilibrului profesional al cadrelor didactice;
2. integrarea celor mai robuste teorii contemporane privind funcționarea optimă în organizațiile educaționale;
3. fundamentarea unui model aplicativ care să permită evaluarea, dezvoltarea și monitorizarea echilibrului profesional în cadrul instituțiilor de învățământ.

Acest model nu propune să înlocuiască teoriile consacrate privind starea de bine a profesorilor, ci să le integreze într-o arhitectură conceptuală coerentă, capabilă să explice mecanismele prin care profesorii pot menține simultan performanța profesională, sănătatea psihologică și angajamentul față de profesie într-un context educațional aflat într-o continuă schimbare.

Capitolul 2. Evoluția paradigmelor privind funcționarea optimă a profesorului: de la modelele deficitare la modelele integrative ale echilibrului profesional

2.1. Introducere

Modul în care literatura de specialitate explică funcționarea optimă a profesorului a cunoscut o transformare profundă în ultimele trei decenii. Cercetările s-au concentrat inițial aproape exclusiv asupra dificultăților profesionale, precum stresul ocupațional, epuizarea emoțională și burnoutul, considerând reducerea acestor fenomene drept principala condiție pentru creșterea calității actului educațional. În această paradigmă, profesorul era analizat predominant prin prisma vulnerabilităților sale, iar intervențiile urmăreau diminuarea factorilor de risc și prevenirea consecințelor negative ale muncii didactice.

În ultimii 15–20 de ani, această perspectivă a fost treptat înlocuită de o abordare orientată către resurse, dezvoltare și funcționare optimă. Cercetările recente demonstrează că absența burnoutului nu este echivalentă cu prezența stării de bine, după cum reducerea stresului nu garantează apariția implicării profesionale, a motivației autonome sau a performanței sustenabile. În consecință, accentul s-a deplasat de la întrebarea „*Cum prevenim epuizarea profesorilor?*” către întrebarea „*Ce condiții permit profesorilor să funcționeze optim și să se dezvolte pe termen lung?*”.

Această schimbare reprezintă mai mult decât o evoluție terminologică. Ea reflectă o modificare fundamentală a paradigmei de cercetare, prin care profesorul nu mai este privit ca un beneficiar pasiv al intervențiilor de reducere a stresului, ci ca un actor capabil să mobilizeze resurse personale, relaționale și organizaționale pentru a construi o carieră sustenabilă.

În această secțiune sunt analizate critic cele patru mari paradigme care au marcat evoluția domeniului și este argumentată necesitatea unui model integrativ, capabil să depășească limitele fiecărei perspective.

2.2. Paradigma deficitară: profesorul ca persoană expusă riscului ocupațional

Primele modele privind sănătatea ocupațională a profesorilor au fost dezvoltate în contextul cercetărilor asupra stresului profesional și al sindromului de burnout. În această perspectivă, activitatea didactică era descrisă drept una dintre profesiile cu cel mai ridicat nivel de solicitare emoțională, cognitivă și relațională.

Accentul cercetării era plasat asupra identificării factorilor care afectează sănătatea profesorilor, precum:

- suprasolicitarea administrativă;
- conflicte de rol;
- gestionarea comportamentelor dificile ale elevilor;
- lipsa autonomiei;
- presiunea evaluărilor externe;

- insuficiența resurselor materiale și umane.

Această abordare a generat contribuții importante, deoarece a demonstrat că stresul profesional afectează nu doar sănătatea profesorilor, ci și eficiența predării, relațiile educaționale și retenția personalului.

Totuși, paradigma deficitară prezenta o limitare conceptuală majoră: presupunea implicit că funcționarea optimă este rezultatul reducerii simptomelor negative. În realitate, eliminarea stresului nu produce automat motivație, creativitate, implicare sau satisfacție profesională.

Din perspectiva psihologiei organizaționale contemporane, această relație este asimetrică. Reducerea riscului reprezintă o condiție necesară pentru sănătatea profesională, însă nu este suficientă pentru dezvoltarea performanței și a stării de bine.

2.3. Paradigma rezilienței: profesorul ca agent al adaptării

Ca reacție la limitele modelului centrat pe deficit, literatura a început să acorde o atenție tot mai mare conceptului de reziliență.

Profesorul nu mai este descris exclusiv prin dificultățile întâmpinate, ci prin capacitatea de a le face față, de a depăși obstacolele și de a continua să funcționeze eficient în contexte dificile.

Această schimbare a adus o perspectivă mai optimistă asupra dezvoltării profesionale și a evidențiat rolul unor resurse precum:

- optimism;
- flexibilitate cognitivă;
- autoreglare emoțională;
- sprijin social;
- strategii adaptative de coping.

Deși această paradigmă reprezintă un progres semnificativ, ea păstrează o limită importantă. Reziliența presupune existența unei adversități care trebuie depășită. Cu alte cuvinte, profesorul continuă să fie definit în raport cu dificultățile profesionale.

În plus, reziliența explică modul în care profesorii mențin funcționarea în condiții dificile, dar explică mai puțin mecanismele prin care aceștia ating un nivel ridicat de implicare, creativitate, satisfacție și dezvoltare profesională.

2.4. Paradigma stării de bine: profesorul ca persoană care poate prospera

În ultimul deceniu, cercetarea asupra profesorilor s-a orientat din ce în ce mai mult către conceptul de *teacher well-being*. Influențată de psihologia pozitivă și de abordările eudaimonice ale bunăstării, această paradigmă mută accentul de pe reducerea disfuncționalității către promovarea funcționării optime.

Profesorul este analizat prin prisma emoțiilor pozitive, a sensului profesional, a relațiilor de calitate, a satisfacției și a dezvoltării personale.

Această schimbare a permis demonstrarea unor relații importante între starea de bine a profesorilor și:

- implicarea profesională;
- retenția personalului;
- climatul școlar;
- relațiile profesor–elev;
- rezultatele elevilor;
- eficiența organizațională.

Cu toate acestea, literatura recentă semnalează o problemă majoră. Deși interesul pentru *teacher well-being* a crescut exponențial, nu există un consens privind definirea constructului. O analiză conceptuală sistematică a 168 de publicații recente arată că diferite studii tratează aceleași variabile drept antecedente, componente sau rezultate ale stării de bine, ceea ce produce suprapuneri și dificultăți metodologice.

Această lipsă de claritate conceptuală limitează dezvoltarea unor modele explicative robuste și a unor intervenții organizaționale coerente.

2.5. Paradigma integrativă: profesorul ca sistem adaptativ

Evoluția firească a domeniului conduce către o perspectivă integrativă, în care funcționarea profesorului este înțeleasă ca rezultat al interacțiunilor dinamice dintre persoană și contextul organizațional.

În această paradigmă, profesorul nu este definit prin stres, nici exclusiv prin rezistență sau stare de bine, ci prin capacitatea de a mobiliza și integra resurse multiple pentru a răspunde cerințelor profesionale.

Modelul **Job Demands–Resources (JD-R)** constituie unul dintre cele mai solide cadre teoretice pentru această perspectivă. El demonstrează că rezultatele profesionale sunt determinate de echilibrul dintre cerințele postului și resursele disponibile, iar resursele nu doar reduc impactul solicitărilor, ci stimulează motivația, învățarea și implicarea profesională.

În paralel, **Teoria autodeterminării** arată că satisfacerea nevoilor fundamentale de autonomie, competență și relaționare favorizează internalizarea motivației și dezvoltarea unei implicări sustenabile. Aceste procese sunt amplificate de un context organizațional care oferă sprijin, recunoaștere și oportunități autentice de dezvoltare.

Prin urmare, literatura actuală descrie tot mai frecvent profesorul ca parte a unui sistem complex, în care resursele individuale, relațiile profesionale și caracteristicile organizației se influențează reciproc.

2.6. Fundamentarea necesității Modelului Integrativ SPRE SENS

Analiza critică a paradigmelor evidențiază faptul că fiecare dintre acestea explică o parte importantă a funcționării profesorului, însă niciuna nu oferă, singură, un cadru suficient de cuprinzător pentru proiectarea unei intervenții organizaționale complexe.

Paradigma deficitară explică mecanismele degradării funcționării profesionale, paradigma rezilienței explică adaptarea la dificultăți, paradigma wellbeingului explică funcționarea optimă, iar paradigma integrativă explică relațiile dinamice dintre persoană și organizație.

Modelul Integrativ SPRE SENS propune reunirea acestor perspective într-o arhitectură conceptuală unitară. În loc să considere burnoutul, engagementul, autoeficacitatea, motivația autonomă și starea de bine drept fenomene independente, modelul le conceptualizează ca expresii ale aceluiași sistem adaptativ, alimentat de interacțiunea dintre resurse personale, relaționale și organizaționale.

Astfel, **profesorul echilibrat** nu este definit prin absența stresului și nici exclusiv prin niveluri ridicate de satisfacție profesională. În cadrul modelului, profesorul echilibrat este cadrul didactic care reușește să mențină, prin autoreglare și adaptare, un echilibru funcțional continuu între cerințele profesiei și resursele disponibile, transformând provocările cotidiene în oportunități de dezvoltare profesională și organizațională.

Această conceptualizare constituie fundamentul teoretic al Modelului Integrativ SPRE SENS și justifică dezvoltarea unui cadru de evaluare și intervenție care depășește abordările tradiționale centrate exclusiv pe reducerea stresului sau pe prevenirea burnoutului. Ea oferă o bază coerentă pentru diagnosticare, dezvoltare profesională și schimbare organizațională, integrând într-o singură arhitectură cele mai robuste contribuții ale psihologiei educației, psihologiei organizaționale și teoriilor contemporane ale motivației și funcționării optime.

Capitolul 3. Fundamentele teoretice ale Modelului Integrativ SPRE SENS al Profesorului Echilibrat

3.1. Introducere

Orice model conceptual al dezvoltării profesionale a cadrelor didactice trebuie să fie construit pe un fundament teoretic coerent, capabil să explice nu doar **ce** influențează funcționarea profesorului, ci și **cum** și **de ce** apar aceste efecte. În lipsa unei astfel de fundamentări, intervențiile organizaționale riscă să devină colecții de activități fără un mecanism explicativ comun.

Literatura ultimului deceniu evidențiază faptul că modelele cu cea mai mare putere explicativă sunt cele care integrează simultan factori individuali, relaționali și organizaționali, depășind abordările centrate exclusiv pe trăsăturile profesorului sau pe caracteristicile locului de muncă. Meta-analizele recente arată că starea de bine a profesorilor este determinată de interacțiunea dintre cerințele profesionale, resursele disponibile și procesele psihologice prin care acestea sunt interpretate și valorificate.

Pornind de la această perspectivă, Modelul Integrativ SPRE SENS este construit pe cinci cadre teoretice complementare:

- Teoria cerințelor și resurselor profesionale (*Job Demands–Resources Theory*);
- Teoria autodeterminării (*Self-Determination Theory*);
- Teoria autoeficacității profesorilor;
- Psihologia organizațională pozitivă;
- abordările sistemice ale stării de bine ocupaționale a profesorilor.

Aceste teorii nu sunt independente, ci se integrează într-o arhitectură conceptuală unică, în care fiecare explică un nivel distinct al funcționării profesionale.

3.2. Teoria cerințelor și resurselor profesionale (JD-R) ca fundament explicativ al echilibrului profesional

Dintre toate modelele dezvoltate în psihologia organizațională, **Job Demands–Resources Theory (JD-R)** reprezintă cadrul conceptual cu una dintre cele mai mari capacități de integrare și unul dintre cele mai validate empiric modele pentru explicarea sănătății ocupaționale și a performanței profesionale.

Modelul a fost dezvoltat inițial de Demerouti și colaboratorii săi și extins ulterior de Bakker și colaboratorii săi, fiind aplicat într-o gamă largă de profesii. În ultimii ani, cercetarea asupra profesorilor a confirmat că JD-R oferă unul dintre cele mai robuste modele pentru explicarea stresului, burnoutului, engagementului și stării de bine profesionale.

Principiul central al modelului este remarcabil prin simplitatea și puterea sa explicativă: orice activitate profesională poate fi descrisă prin două categorii fundamentale de caracteristici, respectiv cerințe profesionale (*job demands*) și resurse profesionale (*job resources*).

Cerințele nu generează automat burnout, iar resursele nu produc automat performanță; rezultatele apar prin interacțiunea continuă dintre cele două categorii. Această idee este esențială pentru Modelul SPRE SENS.

Profesorul nu este considerat vulnerabil doar pentru că lucrează mult, ci devine vulnerabil atunci când cerințele depășesc capacitatea personală și organizațională de a furniza resurse compensatorii. Această perspectivă mută accentul de pe persoană pe relația dintre persoană și organizație.

3.2.1. Cerințele profesionale

În literatura JD-R, cerințele profesionale sunt caracteristicile muncii care solicită un efort cognitiv, emoțional sau fizic susținut.

În mediul educațional, analizele sistematice recente identifică în mod constant câteva categorii dominante de cerințe:

- volum ridicat al activităților administrative;
- presiunea timpului;
- complexitatea gestionării clasei;
- relațiile dificile cu elevii;
- relațiile tensionate cu părinții;
- schimbările curriculare;
- responsabilitatea evaluării;
- integrarea tehnologiilor educaționale;
- lipsa predictibilității activității zilnice.

Este important de subliniat că, în modelul JD-R, cerințele profesionale nu sunt considerate factori negativi în sine: un nivel moderat al cerințelor stimulează învățarea, dezvoltarea și implicarea profesională, în timp ce problemele apar atunci când cerințele cresc în absența dezvoltării resurselor.

Această nuanță este esențială pentru modelul propus, deoarece evită interpretarea simplistă potrivit căreia reducerea cerințelor ar reprezenta, în sine, soluția pentru dezvoltarea stării de bine.

3.2.2. Resursele profesionale

Dacă cerințele consumă energie, resursele au rolul de a susține funcționarea profesională și de a transforma solicitările în oportunități de dezvoltare.

Literatura identifică trei mari categorii de resurse: resurse personale, resurse relaționale și resurse organizaționale.

Resurse personale

Acestea includ:

- autoeficacitate;

- optimism;
- autoreglare emoțională;
- flexibilitate cognitivă;
- competență profesională;
- sentimentul controlului.

Resurse relaționale

Acestea includ:

- colaborare colegială;
- sprijin managerial;
- încredere organizațională;
- climat psihologic;
- calitatea relațiilor profesor–elev;
- calitatea relațiilor cu părinții.

Resurse organizaționale

Acestea includ:

- autonomie profesională;
- oportunități de dezvoltare;
- feedback constructiv;
- cultură colaborativă;
- participare la luarea deciziilor;
- recunoaștere profesională.

O analiză sistematică ce a sintetizat **366 de studii empirice** a arătat că suportul colegial, relațiile pozitive cu elevii, colaborarea și sprijinul conducerii se numără printre cele mai puternice resurse asociate cu reducerea stresului și creșterea stării de bine a profesorilor.

Aceste rezultate justifică direct arhitectura Modelului SPRE SENS.

3.2.3. Cele două procese fundamentale ale modelului JD-R

Una dintre cele mai importante contribuții ale modelului JD-R constă în evidențierea a două procese psihologice distincte.

Procesul deteriorării sănătății

Atunci când cerințele depășesc constant resursele disponibile, profesorii consumă progresiv energia psihologică necesară funcționării eficiente.

Consecințele sunt:

- oboseală;
- stres cronic;
- epuizare emoțională;
- cinism;

- intenția de părăsire a profesiei.

Acesta este mecanismul care explică apariția burnoutului. În schimb, atunci când profesorii beneficiază de resurse suficiente, se activează procesul motivațional, prin care resursele facilitează implicarea, învățarea profesională, creativitatea și dezvoltarea.

Acest proces conduce la ceea ce literatura numește *work engagement*, unul dintre cei mai puternici predictorii ai performanței și satisfacției profesionale.

3.2.4. De ce Modelul SPRE SENS depășește abordarea clasică JD-R

Deși JD-R oferă baza explicativă a modelului propus, acesta nu este suficient pentru a descrie întreaga complexitate a activității profesorului.

Modelul clasic tratează resursele și cerințele ca variabile organizaționale, în timp ce Modelul Integrativ SPRE SENS propune o perspectivă extinsă, în care resursele nu sunt doar caracteristici ale postului, ci atribute funcționale ale întregului ecosistem profesional în care profesorul își desfășoară activitatea.

Astfel, resursele sunt organizate pe trei niveluri — personal, relațional și organizațional — între care apar relații reciproce.

De exemplu, un profesor cu un nivel ridicat al autoeficacității utilizează mai eficient sprijinul colegial, iar un climat organizațional pozitiv facilitează dezvoltarea motivației autonome și consolidarea autoeficacității. La rândul lor, aceste procese sporesc implicarea profesională și reduc probabilitatea apariției burnoutului. Cercetările recente susțin caracterul interdependent al acestor resurse și recomandă intervenții la nivelul întregului sistem școlar, nu doar asupra individului.

Concluzii intermediare

Job Demands–Resources Theory oferă mecanismul central prin care poate fi explicată relația dintre mediul organizațional și funcționarea profesorului. Totuși, această teorie nu răspunde complet la întrebarea **de ce doi profesori aflați în același context organizațional reacționează diferit la aceleași cerințe**.

Răspunsul la această întrebare este oferit de **Self-Determination Theory**, care explică modul în care satisfacerea nevoilor psihologice fundamentale de autonomie, competență și relaționare transformă resursele disponibile în motivație autonomă, angajament și dezvoltare profesională. Aceasta va constitui următorul pilon teoretic al Modelului Integrativ SPRE SENS.

3.3. Teoria autodeterminării. Motivația autonomă ca mecanism central al echilibrului profesional

3.3.1. De la motivația controlată la motivația autonomă

În ultimele două decenii, **Self-Determination Theory (SDT)**, dezvoltată de Edward L. Deci și Richard M. Ryan, s-a impus ca unul dintre cele mai influente cadre teoretice pentru

explicarea motivației, dezvoltării personale și funcționării optime în contexte educaționale și organizaționale. Cercetările recente asupra profesorilor confirmă că teoria explică nu doar variațiile motivației profesionale, ci și relațiile dintre satisfacția profesională, implicare, wellbeing și intenția de a rămâne în profesie.

Spre deosebire de teoriile clasice ale motivației, care se concentrează asupra intensității comportamentului, SDT analizează **calitatea motivației**. Profesorii pot manifesta niveluri aparent similare de implicare în activitatea didactică, însă din motive psihologice diferite. Un profesor poate preda din obligație sau de teamă față de evaluare, în timp ce altul poate desfășura aceeași activitate din convingere, interes profesional și sentimentul că munca sa are sens. Aceste diferențe calitative au consecințe importante asupra sănătății psihologice și performanței pe termen lung.

Din perspectiva Modelului Integrativ SPRE SENS, această distincție este fundamentală. Echilibrul profesional nu depinde doar de cantitatea efortului depus, ci de natura motivației care susține acest efort. O motivație controlată poate genera performanță pe termen scurt, dar este dificil de menținut și este asociată cu epuizarea emoțională. În schimb, motivația autonomă favorizează implicarea susținută, învățarea continuă și adaptarea flexibilă la schimbare.

3.3.2. Cele trei nevoi psihologice fundamentale

Nucleul explicativ al SDT îl constituie existența a trei nevoi psihologice fundamentale, considerate universale și indispensabile funcționării optime: autonomie, competență și relaționare.

Autonomie

Autonomia desemnează experiența subiectivă a faptului că propriile acțiuni sunt inițiate și asumate voluntar. În mediul educațional, autonomia profesorului nu presupune absența regulilor sau independență absolută, ci posibilitatea de a lua decizii profesionale, de a adapta strategiile didactice și de a participa la viața organizației.

Numeroase cercetări arată că percepția autonomiei este asociată cu niveluri mai ridicate de satisfacție profesională, creativitate, implicare și reziliență. Profesorii care percep că au control asupra activității lor manifestă un angajament profesional mai stabil și o probabilitate mai redusă de a părăsi profesia.

În consecință, Modelul SPRE SENS tratează autonomia ca o **resursă organizațională strategică**, care poate fi susținută prin stilul de leadership, cultura instituțională și practicile manageriale.

Competență

Competența desemnează percepția profesorului că dispune de cunoștințe, abilități și resursele necesare pentru a face față cerințelor profesionale.

Este important să distingem între competența obiectivă și competența percepută. Două cadre didactice cu niveluri similare de pregătire pot interpreta diferit aceeași situație profesională, în funcție de experiențele anterioare, feedbackul primit și climatul organizațional.

Cercetările recente arată că satisfacerea nevoii de competență este asociată cu autoeficacitatea, optimismul și implicarea profesională, iar organizațiile care oferă oportunități reale de învățare și feedback constructiv contribuie semnificativ la dezvoltarea acestor dimensiuni.

Relaționare

A treia nevoie fundamentală este relaționarea, definită ca experiență a apartenenței, acceptării și conectării autentice cu ceilalți.

În organizațiile educaționale, relaționarea include:

- colaborarea dintre profesori;
- relația cu echipa managerială;
- calitatea relațiilor cu elevii;
- parteneriatul cu familiile;
- sentimentul apartenenței la comunitatea școlară.

Literatura demonstrează că profesorii care percep un nivel ridicat al sprijinului social raportează niveluri mai ridicate de wellbeing și *work engagement*, precum și niveluri mai reduse de burnout. Relațiile profesionale de calitate funcționează atât ca resurse emoționale, cât și ca mecanism de învățare și dezvoltare profesională.

3.3.3. Integrarea SDT în Modelul Integrativ SPRE SENS

În literatura de specialitate, Self-Determination Theory este utilizată frecvent pentru explicarea motivației profesorilor. Modelul Integrativ SPRE SENS propune însă o extindere a rolului acestei teorii.

În arhitectura propusă, autonomia, competența și relaționarea nu sunt doar predictorii ai motivației, ci **mecanisme psihologice prin care resursele organizaționale sunt transformate în echilibru profesional.**

Astfel, autonomia facilitează asumarea responsabilității și sentimentul controlului asupra activității, competența susține încrederea în capacitatea de a răspunde provocărilor profesionale, iar relaționarea generează siguranță psihologică și sprijin reciproc.

Împreună, aceste procese favorizează internalizarea valorilor profesionale și dezvoltarea unei motivații autonome, care constituie unul dintre principalii predictorii ai implicării și ai funcționării sustenabile.

Această interpretare permite conectarea directă a SDT cu modelul Job Demands–Resources. Dacă JD-R explică relația dintre cerințe și resurse, SDT explică **de ce aceleași**

resurse sunt valorificate diferit de profesori diferiți, în funcție de gradul în care sunt satisfăcute nevoile lor psihologice fundamentale.

3.3.4. Implicații pentru Modelul Profesorului Echilibrat

Analiza Self-Determination Theory conduce la o concluzie esențială pentru prezentul model: echilibrul profesional nu poate fi redus la rezistența individuală în fața stresului. El depinde de calitatea contextului organizațional și de capacitatea acestuia de a susține autonomia, competența și relaționarea.

În consecință, intervențiile dezvoltate în cadrul programului **Profesorul Echilibrat** nu vor urmări exclusiv dezvoltarea competențelor individuale ale profesorilor. Ele vor include și acțiuni orientate către leadership educațional, climat organizațional și practici manageriale, deoarece aceste componente creează condițiile necesare satisfacerii nevoilor psihologice fundamentale și, implicit, dezvoltării unei motivații autonome.

Prin această integrare, Modelul SPRE SENS depășește abordările individuale ale dezvoltării profesionale și propune o perspectivă sistemică, în care echilibrul profesorului este rezultatul interacțiunilor dintre caracteristicile persoanei și calitatea mediului organizațional.

3.4. Starea de bine ocupațională a profesorilor. Delimitări conceptuale și analiză critică a modelelor contemporane

3.4.1. Emergența conceptului de wellbeing ocupațional al profesorilor

În ultimele două decenii, conceptul de *teacher occupational wellbeing* a devenit unul dintre cele mai investigate domenii ale psihologiei educației. Creșterea interesului este explicată atât prin intensificarea cerințelor profesiei didactice, cât și prin acumularea dovezilor potrivit cărora starea de bine a profesorilor influențează direct climatul școlar, calitatea relațiilor educaționale, retenția personalului și rezultatele elevilor (Hascher & Waber, 2021). Cercetările recente confirmă că wellbeingul profesorilor nu este doar un rezultat individual, ci și o resursă strategică pentru funcționarea întregii organizații școlare.

În paralel cu această dezvoltare, literatura a cunoscut o diversificare rapidă a definițiilor și a modelelor conceptuale. În prezent, nu există o definiție universal acceptată a wellbeingului profesorilor, iar autorii folosesc frecvent constructe diferite pentru a descrie fenomene similare. Analizele conceptuale recente arată că această lipsă de consens afectează comparabilitatea studiilor și îngreunează dezvoltarea unor instrumente unitare de evaluare.

Această observație are implicații metodologice importante. Înainte de a construi un model propriu, este necesară delimitarea critică a principalelor perspective existente.

3.4.2. Abordarea hedonică și abordarea eudaimonică

Primele conceptualizări ale stării de bine au fost influențate de două tradiții teoretice majore: perspectiva hedonică și perspectiva eudaimonică.

Perspectiva hedonică

Modelul hedonic definește wellbeingul prin predominanța experiențelor afective pozitive asupra celor negative și prin satisfacția față de viață. Aplicată profesiei didactice, această perspectivă evaluează frecvent:

- satisfacție profesională;
- emoții pozitive asociate activității;
- nivelul stresului perceput;
- afect pozitiv și negativ.

Avantajul principal al acestei perspective este simplitatea operaționalizării și existența unor instrumente validate psihometric.

Totuși, reducerea stării de bine la satisfacția profesională sau la balanța emoțională este insuficientă pentru explicarea funcționării profesorului într-un context organizațional complex.

Un profesor poate declara că este satisfăcut de locul de muncă și, simultan, să manifeste niveluri reduse de implicare, creativitate sau dezvoltare profesională; prin urmare, satisfacția este o componentă a wellbeingului, nu echivalentul acestuia.

Perspectiva eudaimonică

Modelele eudaimonice deplasează accentul de la emoții către dezvoltarea potențialului uman, considerând că starea de bine rezultă din sentimentul competenței, autonomia profesională, dezvoltarea continuă, relațiile autentice, sensul activității desfășurate și contribuția la binele comunității.

Această abordare este considerată mai adecvată profesiei didactice, deoarece descrie dimensiuni care depășesc experiențele afective imediate și surprind dezvoltarea profesională pe termen lung. Cercetările recente susțin că profesorii care percep un sens clar al activității lor prezintă niveluri mai ridicate de implicare și reziliență, chiar și în contexte cu cerințe ridicate.

3.4.3. Modelele multidimensionale contemporane

Pe măsură ce domeniul s-a maturizat, cercetătorii au abandonat modelele unidimensionale și au propus structuri complexe ale wellbeingului profesorilor.

În literatura actuală pot fi identificate câteva dimensiuni recurente ale wellbeingului profesorilor, între care dimensiunea psihologică, profesională, relațională și organizațională.

Dimensiunea psihologică

Include:

- autoreglare emoțională;
- optimism;
- reziliență;
- autoeficacitate;
- echilibru emoțional.

Dimensiunea psihologică reflectă capacitatea profesorului de a răspunde adaptativ provocărilor profesionale.

Dimensiunea profesională

Include:

- satisfacție profesională;
- implicare în activitatea didactică;
- angajament față de profesie;
- sentimentul competenței;
- oportunități de dezvoltare.

Dimensiunea relațională

Dimensiunea relațională este reprezentată de calitatea relațiilor dezvoltate în cadrul organizației și include relațiile dintre colegi, relațiile cu conducerea, relațiile profesor–elev, relațiile cu familiile și climatul colaborativ.

Numeroase studii arată că relațiile profesionale de calitate se numără printre cei mai puternici predictorii ai stării de bine a profesorilor.

Dimensiunea organizațională

Dimensiunea organizațională reflectă caracteristicile instituției, precum cultura organizațională, autonomia, suportul managerial, participarea la luarea deciziilor, accesul la resurse și echitatea organizațională.

În ultimii ani, accentul s-a mutat progresiv de la explicațiile exclusiv individuale către modele care acordă o importanță tot mai mare caracteristicilor mediului organizațional.

3.4.4. Limitele modelelor actuale

Deși literatura privind wellbeingul profesorilor a cunoscut o dezvoltare impresionantă, analiza critică evidențiază câteva limite conceptuale persistente.

Lipsa unei delimitări clare între antecedente, componente și rezultate

În multe modele, aceeași variabilă este tratată diferit.

De exemplu, autoeficacitatea este considerată, în unele studii, predictor al wellbeingului, în altele, componentă a acestuia, iar în altele, consecință.

Aceeași problemă apare în cazul:

- motivației;
- implicării în muncă (*work engagement*);
- satisfacției profesionale;
- rezilienței.

Această suprapunere reduce claritatea modelelor și limitează comparabilitatea rezultatelor.

Accent insuficient asupra mecanismelor psihologice

Majoritatea studiilor descriu relații statistice între variabile, dar explică mai puțin mecanismele prin care aceste relații apar; de exemplu, autonomia poate influența wellbeingul prin dezvoltarea competenței, creșterea motivației autonome sau întărirea autoeficacității.

Fără răspunsuri la aceste întrebări, modelele rămân descriptive.

Fragmentarea nivelurilor de analiză

Unele cercetări analizează exclusiv caracteristicile profesorului, altele se concentrează asupra climatului organizațional sau asupra conducerii școlii, însă foarte puține modele integrează simultan aceste niveluri într-un cadru explicativ unic.

3.4.5. Contribuția Modelului Integrativ SPRE SENS

Pornind de la aceste limite, Modelul Integrativ SPRE SENS propune o reorganizare conceptuală.

În loc să considere wellbeingul profesorului drept o listă de indicatori, modelul îl definește ca **rezultatul funcționării unui sistem adaptativ**, în care fiecare categorie de variabile ocupă un rol distinct.

Astfel, modelul diferențiază explicit:

Antecedente

Reprezentate de:

- resurse personale;
- resurse relaționale;
- resurse organizaționale;
- cerințe profesionale.

Mecanisme psihologice

Reprezentate de:

- motivație autonomă;
- autoeficacitate;
- autoreglare;
- sentimentul competenței;
- implicare în muncă.

Rezultate

Reprezentate de:

- stare de bine ocupațională;
- performanță profesională;
- retenție profesională;

- satisfacție profesională;
- reducerea epuizării;
- dezvoltare profesională continuă.

Această delimitare permite atât construirea unui model explicativ coerent, cât și dezvoltarea unui instrument de evaluare în care fiecare dimensiune este măsurată în funcție de rolul său teoretic.

Concluzii

Analiza literaturii arată că wellbeingul profesorilor este un construct multidimensional, dinamic și profund dependent de contextul organizațional. Totuși, diversitatea definițiilor și suprapunerea dintre antecedente, mecanisme și rezultate limitează dezvoltarea unor intervenții bazate pe un cadru conceptual unitar.

Modelul Integrativ SPRE SENS răspunde acestei provocări printr-o arhitectură care diferențiază explicit nivelurile de analiză și explică relațiile dintre ele. În această perspectivă, starea de bine nu este un punct de plecare, ci rezultatul unui proces continuu de adaptare și valorificare a resurselor disponibile.

3.5. Autoeficacitatea profesorului. Autoeficacitatea ca mecanism de transformare a resurselor în performanță și echilibru profesional

3.5.1. Introducere

Dintre toate constructele dezvoltate în psihologia educației, **autoeficacitatea profesorului** (*teacher self-efficacy*) ocupă un loc central în explicarea modului în care cadrele didactice răspund provocărilor profesionale. Chiar dacă literatura privind wellbeingul profesorilor include numeroși predictorii individuali și organizaționali, cercetările recente converg asupra ideii că autoeficacitatea este unul dintre cele mai robuste mecanisme psihologice prin care resursele disponibile sunt transformate în comportament profesional eficient, implicare și echilibru ocupațional.

În arhitectura Modelului Integrativ SPRE SENS, autoeficacitatea nu este tratată ca o simplă trăsătură individuală și nici doar ca un rezultat al experienței profesionale. Ea este conceptualizată ca **mecanism psihologic de integrare**, situat între resursele profesorului și comportamentele profesionale. Această poziționare permite explicarea unui fenomen observat frecvent în practica educațională: profesori aflați în contexte organizaționale similare manifestă niveluri foarte diferite de implicare, adaptabilitate și satisfacție profesională.

Diferența nu poate fi explicată exclusiv prin volumul cerințelor sau prin caracteristicile organizației. Ea depinde și de modul în care profesorii interpretează propriile competențe și posibilități de acțiune.

3.5.2. Fundamentarea teoretică a conceptului de autoeficacitate

Conceptul de autoeficacitate a fost introdus de Albert Bandura în cadrul teoriei social-cognitive și este definit ca **încrederea individului în capacitatea sa de a organiza și executa acțiunile necesare pentru obținerea rezultatelor dorite.**

Este important de subliniat că autoeficacitatea nu reflectă competența obiectivă, ci percepția competenței, iar această distincție este esențială.

Doi profesori pot avea:

- aceleași experiențe;
- aceeași formare profesională;
- același nivel de cunoștințe.

Cu toate acestea, unul poate interpreta o situație dificilă drept o provocare gestionabilă, iar celălalt drept o amenințare.

Diferența dintre cei doi nu este dată exclusiv de competențele reale, ci este explicată de nivelul autoeficacității.

Bandura argumentează că persoanele cu autoeficacitate ridicată:

- aleg obiective mai dificile;
- investesc mai mult efort;
- perseverează mai mult;
- interpretează eșecurile ca oportunități de învățare;
- utilizează strategii mai eficiente de autoreglare.

Aceste mecanisme au fost confirmate în numeroase cercetări asupra profesorilor și explică relațiile dintre autoeficacitate, performanță, satisfacție profesională și wellbeing.

3.5.3. Autoeficacitatea profesorului. Adaptarea conceptului la profesia didactică

În domeniul educației, conceptul a fost dezvoltat în mod deosebit de Megan Tschannen-Moran și colaboratorii săi.

Aceștia definesc autoeficacitatea profesorului ca **judicata pe care cadrul didactic o formulează cu privire la propria capacitate de a influența învățarea și dezvoltarea elevilor, inclusiv în situații dificile sau în lucrul cu elevi slab motivați.**

Această definiție deplasează accentul de la controlul asupra condițiilor activității către capacitatea percepută de a produce schimbări educaționale.

Astfel, autoeficacitatea profesorului include convingeri privind capacitatea de a:

- organiza procesul didactic;
- gestiona eficient clasa;
- adapta strategiile de predare;
- implica elevii în învățare;

- colaborează cu familiile;
- gestionează situațiile problematice;
- susține dezvoltarea tuturor elevilor.

Prin urmare, autoeficacitatea nu este o caracteristică izolată, ci un sistem complex de credințe profesionale care influențează permanent decizia didactică.

3.5.4. Sursele dezvoltării autoeficacității

Conform teoriei lui Bandura, convingerile de autoeficacitate se dezvoltă prin patru categorii principale de experiențe.

Experiențe de succes

Acestea reprezintă cea mai puternică sursă de dezvoltare a autoeficacității, deoarece profesorii își consolidează încrederea atunci când experimentează succesul în situații autentice.

Totuși, nu succesul în sine este decisiv, ci modul în care acesta este interpretat, deoarece interpretarea experienței de succes influențează măsura în care aceasta contribuie la consolidarea autoeficacității.

Organizațiile educaționale care oferă oportunități progresive de dezvoltare profesională facilitează consolidarea acestor experiențe.

Învățarea prin observare

Profesorii își dezvoltă autoeficacitatea atunci când observă colegi percepuți ca fiind similari și competenți, iar acest aspect constituie unul dintre argumentele pentru dezvoltarea comunităților profesionale de învățare.

Observarea practicilor eficiente reduce incertitudinea și crește încrederea în propria capacitate de acțiune.

Persuasiunea socială

Feedbackul constructiv oferit de manageri, mentori și colegi poate influența dezvoltarea autoeficacității.

Totuși, literatura arată că acest efect este sustenabil doar atunci când feedbackul este susținut de experiențe reale de succes.

Stările emoționale și fiziologice

Profesorii folosesc propriile reacții emoționale ca indicatori ai competenței.

Nivelurile ridicate de anxietate sau epuizare pot diminua percepția eficacității personale, chiar și atunci când performanța obiectivă rămâne ridicată.

Acest aspect explică relația strânsă dintre autoreglarea emoțională și autoeficacitate.

3.5.5. Autoeficacitatea ca mecanism explicativ al echilibrului profesional

Modelul Integrativ SPRE SENS propune o reinterpretare a rolului autoeficacității: în literatura tradițională, aceasta este tratată predominant ca predictor al performanței, în timp ce modelul propus susține că autoeficacitatea funcționează ca **mechanism psihologic de conversie**.

Mai exact, ea transformă resursele disponibile în comportamente profesionale adaptative.

Acest proces poate fi reprezentat astfel:

Resurse personale



Resurse relaționale



Resurse organizaționale



AUTOEFICACITATE



Autoreglare



Motivație autonomă



Implicare în muncă



Profesor echilibrat

Acest model explicativ constituie una dintre contribuțiile originale ale Modelului SPRE SENS.

Profesorii nu utilizează automat resursele disponibile, ci le valorifică în funcție de modul în care cred că pot influența rezultatele propriei activități.

3.5.6. Dovezi empirice recente

Meta-analizele și studiile longitudinale publicate în ultimii ani confirmă faptul că autoeficacitatea este asociată constant cu:

- niveluri mai ridicate de wellbeing;
- satisfacție profesională crescută;

- implicare în muncă;
- utilizarea strategiilor inovatoare de predare;
- relații mai bune cu elevii și colegii;
- niveluri mai reduse ale epuizării profesionale;
- intenții mai scăzute de părăsire a profesiei.

De exemplu, o meta-analiză publicată în 2025 a evidențiat o relație pozitivă robustă între autoeficacitatea profesorilor și satisfacția profesională, sugerând că acest efect se menține în contexte culturale și educaționale diverse.

În același timp, studii recente arată că efectele autoeficacității asupra stării de bine sunt parțial mediate de calitatea relațiilor cu elevii, colegii și conducerea școlii. Această constatare susține perspectiva sistemică adoptată în Modelul SPRE SENS, conform căreia resursele individuale și cele relaționale se consolidează reciproc.

3.5.7. Implicații pentru Modelul Integrativ SPRE SENS

Analiza literaturii permite formularea unei concluzii esențiale: autoeficacitatea nu trebuie privită ca o caracteristică fixă a profesorului, ci ca un proces psihologic dinamic, modelat de experiențe profesionale, relații organizaționale și climat instituțional.

În consecință, Modelul Integrativ SPRE SENS propune ca dezvoltarea autoeficacității să reprezinte unul dintre obiectivele centrale ale intervențiilor adresate profesorilor și echipelor manageriale. Programele de formare, coachingul individual, comunitățile profesionale de învățare și practicile de leadership care oferă autonomie, feedback constructiv și oportunități de succes pot consolida autoeficacitatea și, prin intermediul acesteia, pot amplifica motivația autonomă, implicarea profesională și starea de bine.

Din această perspectivă, **profesorul echilibrat nu este profesorul care întâmpină cele mai puține dificultăți**, ci profesorul care dezvoltă convingerea că dispune de resursele necesare pentru a răspunde eficient provocărilor profesionale și pentru a transforma experiențele cotidiene în oportunități de învățare și dezvoltare. Această concepție plasează autoeficacitatea în centrul mecanismelor explicative ale Modelului Integrativ SPRE SENS și justifică rolul său de verigă între resursele disponibile și performanța sustenabilă.

3.6. Psihologia organizațională pozitivă. De la supraviețuire profesională la funcționare optimă

3.6.1. Schimbarea paradigmei în psihologia organizațională

Mult timp, psihologia organizațională a fost orientată aproape exclusiv spre identificarea și reducerea factorilor care afectează sănătatea angajaților. Cercetările au vizat stresul ocupațional, conflictele de rol, absenteismul, fluctuația personalului și burnoutul. Deși aceste direcții au contribuit semnificativ la înțelegerea riscurilor profesionale, ele au rămas ancorate într-o paradigmă predominant reactivă, în care succesul intervențiilor era evaluat prin diminuarea disfuncționalităților.

În ultimele două decenii, dezvoltarea psihologiei organizaționale pozitive a determinat o schimbare conceptuală importantă. Organizațiile performante nu mai sunt definite doar prin capacitatea de a preveni problemele, ci și prin abilitatea de a crea contexte care stimulează dezvoltarea oamenilor, implicarea profesională și performanța sustenabilă. În domeniul educației, această schimbare este deosebit de relevantă, deoarece activitatea didactică presupune investiții cognitive, emoționale și relaționale continue.

Din această perspectivă, profesorul nu este privit ca un angajat care trebuie protejat de stres, ci ca un profesionist care poate prospera atunci când mediul organizațional facilitează dezvoltarea resurselor personale și colective.

3.6.2. Work engagement, indicatorul funcționării profesionale optime

În literatura contemporană, unul dintre cele mai studiate constructe este *work engagement*. Acesta descrie o stare psihologică pozitivă, caracterizată prin:

- vigoare;
- dedicare;
- absorbție în activitatea profesională.

Profesorii implicați profesional manifestă niveluri ridicate de energie, perseverență și interes autentic pentru activitatea didactică. Ei nu doar își îndeplinesc responsabilitățile, ci investesc voluntar resurse cognitive și emoționale în dezvoltarea elevilor și a organizației.

Este important de subliniat că *work engagement* nu reprezintă opusul burnoutului. Cele două constructe sunt corelate, dar distincte. Un profesor poate să nu fie epuizat și, totuși, să manifeste un nivel redus de implicare profesională. În mod similar, implicarea ridicată nu înseamnă absența tuturor dificultăților, ci existența unor resurse suficiente pentru menținerea funcționării optime în ciuda acestora.

Pentru Modelul Integrativ SPRE SENS, *work engagement* este conceptualizat ca unul dintre mecanismele proximale care leagă resursele disponibile de performanța profesională.

3.6.3. Capitalul psihologic pozitiv

Un alt concept central este capitalul psihologic pozitiv (*Psychological Capital*), definit prin patru resurse psihologice care pot fi dezvoltate în timp:

- speranță;
- optimism;
- reziliență;
- autoeficacitate.

Spre deosebire de trăsăturile stabile de personalitate, capitalul psihologic poate fi consolidat prin intervenții organizaționale, coaching și programe de dezvoltare profesională.

În mediul educațional, profesorii cu un capital psihologic ridicat tind să interpreteze dificultățile ca provocări temporare, utilizează strategii de rezolvare a problemelor și manifestă o capacitate mai mare de adaptare la schimbările curriculare și organizaționale.

Modelul SPRE SENS preia această perspectivă și propune dezvoltarea sistematică a resurselor psihologice ca obiectiv strategic al intervențiilor adresate cadrelor didactice.

3.6.4. *Flourishing, cea mai înaltă expresie a stării de bine*

Literatura recentă diferențiază starea de bine de *flourishing*. Dacă wellbeingul descrie funcționarea sănătoasă, *flourishing* desemnează funcționarea optimă, caracterizată prin dezvoltare continuă, relații autentice, sens profesional și contribuție la comunitate.

În cazul profesorilor, această perspectivă este deosebit de relevantă. Misiunea educațională presupune mai mult decât transmiterea cunoștințelor. Ea implică formarea unor relații semnificative, dezvoltarea elevilor și participarea activă la cultura organizațională a școlii.

Modelul SPRE SENS consideră că obiectivul final al intervențiilor nu este doar reducerea burnoutului, ci crearea condițiilor în care profesorii să își poată valorifica potențialul profesional și uman.

3.6.5. *Integrarea în Modelul SPRE SENS*

Psihologia organizațională pozitivă oferă răspunsul la întrebarea privind rezultatul dezvoltării resurselor personale, relaționale și organizaționale: acesta nu constă doar în reducerea simptomelor negative, ci în dezvoltarea unei funcționări profesionale caracterizate prin implicare autentică, performanță sustenabilă, învățare continuă, colaborare, sănătate psihologică, satisfacție profesională și contribuție organizațională.

Aceste dimensiuni definesc ceea ce Modelul Integrativ SPRE SENS numește **Profesorul Echilibrat**.

3.7. *Sinteza teoretică și formularea Modelului Integrativ SPRE SENS*

Analiza critică a literaturii evidențiază că niciuna dintre teoriile prezentate nu explică, în mod independent, funcționarea optimă a profesorului. Modelul Job Demands–Resources explică relația dintre cerințe și resurse, Self-Determination Theory explică procesele motivaționale, teoria autoeficacității explică modul în care profesorii interpretează propriile competențe, iar psihologia organizațională pozitivă explică dezvoltarea performanței sustenabile și a implicării profesionale.

Modelul Integrativ SPRE SENS reunește aceste perspective într-o arhitectură unitară, structurată pe niveluri succesive: contextul profesional, resursele profesorului, procesele psihologice, profesorul echilibrat și rezultatele organizaționale.

Nivelul I. Contextul profesional

- cerințe profesionale;
- resurse organizaționale;
- climat instituțional;
- leadership educațional.



Nivelul II. Resursele profesorului

- autoeficacitate;
- autoreglare;
- reziliență;
- competențe profesionale;
- optimism.



Nivelul III. Procese psihologice

- motivație autonomă;
- satisfacerea nevoilor psihologice fundamentale;
- work engagement;
- învățare autoreglată.



Nivelul IV. Profesorul Echilibrat

Profesorul echilibrat este profesorul care utilizează adaptativ resursele personale, relaționale și organizaționale pentru a răspunde cerințelor profesionale, menținând performanța, sănătatea psihologică și angajamentul față de profesie pe termen lung.



Nivelul V. Rezultate organizaționale

- retenția cadrelor didactice;
- climat organizațional pozitiv;
- colaborare profesională;
- satisfacția beneficiarilor;
- calitatea procesului educațional;
- dezvoltare organizațională sustenabilă.

Această structură reprezintă contribuția conceptuală centrală a Modelului Integrativ SPRE SENS și fundamentează toate componentele metodologice ale programului: instrumentul de evaluare, intervențiile de dezvoltare și evaluarea impactului.

Capitolul 4. Operaționalizarea Modelului Integrativ SPRE SENS al Profesorului Echilibrat

4.1. Principii metodologice

Modelul Integrativ SPRE SENS pornește de la premisa că echilibrul profesional al profesorului este un construct latent, care nu poate fi observat direct, ci este inferat prin analiza unor indicatori comportamentali, cognitivi, emoționali și organizaționali. În consecință, fiecare dimensiune este definită conceptual, apoi descompusă în subdimensiuni și indicatori măsurabili.

Procesul de operaționalizare urmărește cinci principii:

1. Coerență teoretică. Fiecare indicator trebuie să derive direct din literatura de specialitate și din modelul conceptual SPRE SENS.

2. Validitate de conținut. Indicatorii trebuie să acopere cât mai complet constructul evaluat.

3. Claritate semantică. Itemii vor utiliza un limbaj accesibil profesorilor din toate nivelurile de învățământ.

4. Utilitate practică. Rezultatele trebuie să poată fundamenta recomandări individuale și organizaționale.

5. Aplicabilitate organizațională. Instrumentul trebuie să permită analiza atât la nivel individual, cât și la nivelul întregii instituții.

Dimensiunea I. Resurse personale

Definiție operațională

Resursele personale reprezintă caracteristicile psihologice și competențele profesionale care permit profesorului să răspundă adaptativ cerințelor activității didactice și să mențină o funcționare optimă în context educațional.

Subdimensiuni

1. Autoeficacitate personală

Indicatori:

- încredere în gestionarea situațiilor dificile;
- convingerea că poate influența pozitiv dezvoltarea elevilor;
- capacitatea percepută de rezolvare a problemelor.

2. Autoreglare emoțională

Indicatori:

- controlul reacțiilor emoționale;

- gestionarea frustrării;
- revenirea după evenimente stresante;
- menținerea echilibrului emoțional.

3. Flexibilitate cognitivă

Indicatori:

- adaptarea strategiilor didactice;
- deschiderea către schimbare;
- acceptarea feedbackului;
- capacitatea de a continua învățarea profesională.

4. Reziliență profesională

Indicatori:

- perseverență;
- capacitatea de recuperare;
- optimism realist;
- toleranța incertitudinii.

Dimensiunea II. Resurse relaționale

Definiție operațională

Resursele relaționale desemnează calitatea relațiilor profesionale care facilitează colaborarea, sprijinul și apartenența organizațională.

Subdimensiuni

Colaborare profesională

Indicatori:

- schimb de bune practici;
- sprijin reciproc;
- rezolvarea comună a problemelor;
- comunicare deschisă.

Relația cu conducerea

Indicatori:

- accesibilitatea managerului;
- feedback constructiv;
- încredere reciprocă;
- echitate.

Relație cu elevii

Indicatori:

- climat pozitiv;
- respect reciproc;
- implicarea elevilor;
- comunicare eficientă.

Relația cu părinții

Indicatori:

- colaborare;
- comunicare;
- gestionarea conflictelor;
- parteneriat educațional.

Dimensiunea III. Resurse organizaționale

Definiție operațională

Resursele organizaționale desemnează caracteristicile instituției care facilitează dezvoltarea profesională și funcționarea optimă.

Subdimensiuni

Leadership educațional

Indicatori:

- claritatea direcției;
- susținerea profesorilor;
- promovarea dezvoltării;
- încrederea acordată.

Cultură organizațională

Indicatori:

- climat pozitiv;
- colaborare;
- respect;
- orientare spre învățare.

Autonomie profesională

Indicatori:

- libertate în alegerea strategiilor;
- participare la luarea deciziilor;
- asumarea responsabilității.

Dezvoltare profesională

Indicatori:

- acces la formare;
- coaching;
- mentorat;
- oportunități de dezvoltare.

Capitolul 5. Protocolul de implementare SPRE SENS

Programul „Profesorul Echilibrat”

5.1. Scopul protocolului

Protocolul de implementare SPRE SENS descrie procedura prin care Programul „Profesorul Echilibrat” este aplicat în organizațiile educaționale. Acesta oferă un cadru clar pentru evaluarea, dezvoltarea și monitorizarea echilibrului profesional al cadrelor didactice, pe baza Modelului Integrativ SPRE SENS.

Protocolul asigură coerența intervenției, calitatea implementării și posibilitatea de a urmări, în timp, evoluția profesorilor și a organizației.

Programul nu este conceput ca o sesiune izolată de formare, ci ca un proces structurat de diagnoză, intervenție și dezvoltare organizațională.

5.2. Obiectivul general

Obiectivul general al protocolului este susținerea echilibrului profesional al cadrelor didactice printr-un proces integrat de evaluare, feedback, intervenție și monitorizare, orientat spre creșterea stării de bine, a implicării profesionale și a performanței educaționale sustenabile.

5.3. Obiective specifice

Protocolul urmărește următoarele obiective specifice:

1. evaluarea nivelului de echilibru profesional al cadrelor didactice prin Chestionarul SPRE SENS;
2. calcularea indicelui SPBI, ca indicator compozit al echilibrului profesional;
3. identificarea punctelor forte și a vulnerabilităților la nivel individual și organizațional;
4. elaborarea unui raport individual pentru fiecare participant;
5. elaborarea unui raport organizațional agregat pentru echipa managerială;
6. fundamentarea intervenției pe date concrete, nu pe presupuneri generale;
7. dezvoltarea resurselor personale, relaționale și organizaționale ale profesorilor;
8. sprijinirea managementului în construirea unui climat educațional sănătos și performant;
9. evaluarea impactului intervenției prin reaplicarea instrumentului după o perioadă stabilită.

5.4. Principiile de implementare

5.4.1. *Fundamentare științifică*

Programul se bazează pe Modelul Integrativ SPRE SENS și pe literatura internațională privind wellbeingul profesorilor, motivația autonomă, autoeficacitatea, engagementul profesional și psihologia organizațională pozitivă.

5.4.2. *Abordare sistemică*

Profesorul este analizat în relație cu mediul său profesional. Protocolul ia în considerare resursele personale, relațiile profesionale, cultura organizațională și stilul de leadership.

5.4.3. *Personalizare*

Intervenția este adaptată profilului fiecărei instituții. Programul nu aplică aceeași soluție tuturor organizațiilor, ci pornește de la datele obținute în etapa de diagnoză.

5.4.4. *Confidențialitate*

Datele individuale sunt confidențiale, iar rapoartele organizaționale includ doar rezultate agregate, fără identificarea participanților.

5.4.5. *Orientare spre dezvoltare*

Programul nu urmărește etichetarea profesorilor, ci identificarea resurselor și a ariilor care pot fi consolidate.

5.4.6. *Monitorizare și îmbunătățire continuă*

Protocolul include evaluare inițială, intervenție, follow-up și reevaluare, astfel încât instituția să poată observa evoluția în timp și să ia decizii fundamentate.

5.5. Beneficiarii protocolului

Protocolul se adresează următoarelor categorii de beneficiari:

1. cadrelor didactice din grădinițe și școli private;
2. echipelor manageriale;
3. coordonatorilor educaționali;
4. consilierilor școlari;
5. organizațiilor educaționale care urmăresc dezvoltarea unei culturi profesionale sănătoase.

5.6. Etapele implementării

Implementarea Programului „Profesorul Echilibrat” se desfășoară în șapte etape succesive.

5.6.1. Etapa 1. Întâlnirea strategică inițială

Scop:

Înțelegerea contextului instituțional și clarificarea obiectivelor colaborării.

Activități:

Se realizează o întâlnire cu echipa managerială, în cadrul căreia sunt discutate nevoile instituției, provocările existente, profilul echipei, obiectivele programului și calendarul de implementare.

Livrabile:

La finalul acestei etape se stabilesc:

1. obiectivele colaborării;
2. calendarul de implementare;
3. numărul participanților;
4. modalitatea de comunicare internă;
5. condițiile de aplicare a chestionarului.

5.6.2. Etapa 2. Informarea participanților

Scop:

Crearea unui cadru de încredere și clarificarea modului în care vor fi utilizate datele colectate.

Activități:

Profesorii primesc o informare clară privind scopul programului, confidențialitatea datelor, durata completării chestionarului și beneficiile participării.

Livrabile:

1. mesaj de informare pentru profesori;
2. instrucțiuni de completare;
3. link către Chestionarul SPRE SENS;
4. calendarul evaluării.

5.6.3. Etapa 3. Diagnoza inițială

Scop:

Evaluarea echilibrului profesional al cadrelor didactice pe baza celor opt dimensiuni ale Modelului Integrativ SPRE SENS.

Activități:

Profesorii completează online Chestionarul SPRE SENS. Răspunsurile sunt centralizate și analizate, iar scorurile sunt calculate pe dimensiuni, împreună cu indicii SPBI.

Livrabile:

1. bază de date anonimizată;
2. scoruri individuale;
3. scoruri organizaționale agregate;
4. indice SPBI individual;
5. indice SPBI organizațional.

5.6.4. Etapa 4. Raportarea rezultatelor

Scop:

Transformarea datelor în informații utile pentru dezvoltarea individuală și organizațională.

Activități:

Se elaborează două tipuri de rapoarte: raportul individual pentru fiecare profesor și raportul organizațional pentru management.

Raportul individual oferă feedback personalizat pe cele opt dimensiuni, iar raportul organizațional prezintă tendințele generale ale instituției, punctele forte, vulnerabilitățile și prioritățile de intervenție.

Livrabile:

1. rapoarte individuale;
2. raport organizațional agregat;
3. profilul SPBI al instituției;
4. recomandări preliminare.

5.6.5. Etapa 5. Întâlnirea de interpretare cu managementul

Scop:

Analiza rezultatelor și stabilirea direcțiilor de intervenție.

Activități:

Echipa SPRE SENS prezintă raportul organizațional echipei manageriale. Sunt discutate scorurile obținute, dimensiunile cu nivel ridicat, dimensiunile vulnerabile și prioritățile de dezvoltare.

Livrabile:

1. interpretarea rezultatelor;
2. lista priorităților instituționale;
3. recomandări pentru intervenție;
4. planul de acțiune personalizat.

5.6.6. Etapa 6. Intervenția SPRE SENS

Scop:

Dezvoltarea resurselor profesionale care susțin echilibrul cadrelor didactice.

Activități:

Intervenția poate include, în funcție de pachetul ales și de nevoile instituției:

1. workshopuri tematice;
2. sesiuni de coaching individual;
3. sesiuni de coaching de echipă;
4. întâlniri de reflecție profesională;
5. microintervenții aplicate;
6. materiale de lucru pentru profesori;
7. sesiuni dedicate echipei manageriale.

Temele intervenției sunt selectate pe baza rezultatelor diagnozei. Astfel, programul poate viza autoreglarea emoțională, comunicarea profesională, colaborarea în echipă, leadershipul educațional, motivația autonomă, managementul presiunii sau dezvoltarea resurselor personale.

Livrabile:

1. workshopuri livrate;
2. materiale pentru participanți;
3. workbook SPRE SENS;
4. exerciții aplicative;
5. recomandări pentru transferul în practică;
6. feedback intermediar.

5.6.7. Etapa 7. Reevaluarea și raportul final

Scop:

Evaluarea impactului programului și formularea unui plan de dezvoltare pe termen mediu.

Activități:

După o perioadă stabilită, de regulă între patru și șase luni, Chestionarul SPRE SENS este reaplicat, iar rezultatele sunt comparate cu evaluarea inițială.

Livrabile:

1. scoruri comparative;
2. evoluția SPBI;
3. raport final de impact;
4. recomandări pentru perioada următoare;

5. plan de dezvoltare organizațională.

5.7. Călătoria organizațională SPRE SENS

Programul „Profesorul Echilibrat” poate fi prezentat instituțiilor ca o călătorie organizațională structurată în șapte pași:

1. explorarea contextului instituției;
2. informarea echipei și crearea cadrului de încredere;
3. evaluarea echilibrului profesional prin Chestionarul SPRE SENS;
4. interpretarea rezultatelor prin raportul individual și raportul organizațional;
5. dezvoltarea resurselor prin workshopuri, coaching și intervenții aplicate;
6. consolidarea schimbării prin follow-up și transfer în practică;
7. evaluarea progresului și formularea planului de dezvoltare viitor.

Această structură permite instituției să înțeleagă clar parcursul programului, rolul fiecărei etape și rezultatele așteptate.

5.8. Rezultatele așteptate

Prin implementarea protocolului, instituția poate obține:

1. o imagine clară asupra echilibrului profesional al echipei;
2. date relevante pentru decizii manageriale;
3. profesori mai conștienți de propriile resurse;
4. creșterea implicării profesionale;
5. îmbunătățirea comunicării și colaborării;
6. identificarea vulnerabilităților organizaționale;
7. consolidarea culturii educaționale;
8. un plan de dezvoltare adaptat realității instituției.

5.9. Condiții de calitate

Pentru implementarea corectă a protocolului, sunt necesare următoarele condiții:

1. participarea voluntară și informată a cadrelor didactice;
2. comunicarea clară a scopului evaluării;
3. garantarea confidențialității datelor individuale;
4. implicarea reală a managementului;
5. alocarea unui interval adecvat pentru completarea chestionarului;
6. utilizarea rezultatelor pentru dezvoltare, nu pentru control sau sancționare;
7. monitorizarea progresului după intervenție.

5.10. Concluzie

Protocolul de implementare SPRE SENS transformă Programul „Profesorul Echilibrat” într-un proces coerent de diagnoză, intervenție și dezvoltare organizațională. Prin integrarea evaluării, feedbackului, coachingului, workshopurilor și reevaluării, programul oferă instituțiilor educaționale un cadru clar pentru susținerea profesorilor și pentru consolidarea unui climat profesional sănătos.

Valoarea protocolului constă în faptul că nu propune soluții generale, ci construiește intervenții pornind de la realitatea fiecărei organizații. Astfel, programul devine relevant, măsurabil și adaptat nevoilor concrete ale grădinițelor și școlilor private.

Bibliografie

- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The job demands–resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309–328.
<https://doi.org/10.1108/02683940710733115>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
- Collie, R. J. (2021). Teacher wellbeing. In T. Bentley & G. Savage (Eds.), *Building better schools with evidence-based policy: Adaptable policy for teachers and school leaders* (pp. 174–181). Routledge.
- Collie, R. J. (2023). Teacher well-being and turnover intentions: Investigating the roles of job resources and job demands. *British Journal of Educational Psychology*, 93(3), 712–726. <https://doi.org/10.1111/bjep.12587>
- Collie, R. J., & Martin, A. J. (2023). Teacher well-being and sense of relatedness with students: Examining associations over one school term. *Teaching and Teacher Education*, 132, Article 104233. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104233>
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands–resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 499–512.
<https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.499>
- Hascher, T., & Waber, J. (2021). Teacher well-being: A systematic review of the research literature from the year 2000–2019. *Educational Research Review*, 34, Article 100411.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100411>
- Kurrlle, L. M., & Warwas, J. (2025). Teacher well-being—A conceptual systematic review (2020–2023). *Education Sciences*, 15(6), Article 766.
<https://doi.org/10.3390/educsci15060766>
- Luthans, F., Youssef, C. M., & Avolio, B. J. (2007). *Psychological capital: Developing the human competitive edge*. Oxford University Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.
- Schaufeli, W. B., Bakker, A. B., & Salanova, M. (2006). The measurement of work engagement with a short questionnaire: A cross-national study. *Educational and Psychological Measurement*, 66(4), 701–716.
<https://doi.org/10.1177/0013164405282471>
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Free Press.

- Seligman, M. E. P. (2018). PERMA and the building blocks of well-being. *The Journal of Positive Psychology, 13*(4), 333–335. <https://doi.org/10.1080/17439760.2018.1437466>
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education, 17*(7), 783–805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Zhou, S., Slemp, G. R., & Vella-Brodrick, D. A. (2024). Factors associated with teacher wellbeing: A meta-analysis. *Educational Psychology Review, 36*, Article 63. <https://doi.org/10.1007/s10648-024-09886-x>