

Universitatea de Vest din Timișoara
Școala Doctorală de Psihologie
Domeniul Psihologie

TEZĂ DE DOCTORAT

rezumat

**O abordare rațional emotivă și comportamentală pentru creșterea
toleranței față de frustrare la profesorii de gimnaziu**

Coordonator științific:
Prof. dr. Florin Alin SAVA

Doctorand:
Claudia DENES
(căs. Lupuleac)

Timișoara
2025

CUPRINS

INTRODUCERE.....	3
------------------	---

CAPITOLUL I. FUNDAMENTE TEORETICE ȘI SINTEZA LITERATURII

1.1. Istoricul și evoluția terapiei raționale a comportamentului emoțional.....	5
1.2. Fundamentele filozofice ale terapiei rațional emotive și comportamentale	5
1.3. Valorile filozofiei raționale a comportamentului emoțional.....	6
1.4. Conceptele teoretice ale terapiei rațional emotive și comportamentale.....	6
1.5. Modelul ABC al terapiei rațional emotive și comportamental.....	7
1.6. Modelul aplicativ ABCDE.....	7
1.7. Terapie rațional emotivă și comportamentală la nivel grup.....	8
1.8. Terapie rațional emotivă și comportamentală: un demers validat de știință.....	9
1.9. Conceptul de frustrare. Definirea și înțelegerea frustrării.....	9
1.10. Conceptualizarea ideologiei de control a elevilor.....	10

CAPITOLUL II: OBIECTIVE ȘI METODOLOGIA GENERALĂ A CERCETĂRII

2.1. Obiective	11
2.2. Metodologia generală cercetării	11

CAPITOLUL III: STUDII EMPIRICE

3.1. Studiul nr.1 Validarea Scalei de Disconfort la Frustrare (FDS-ro) pe un eșantion românesc non-clinic

3.1.1. Rațiunea studiului.....	13
3.1.2. Metode	15
3.1.3. Rezultate.....	16
3.1.4. Discuții.....	20

3.2. Studiul nr. 2 Evaluarea eficacității unei intervenții bazate pe tehnici REBT asupra disconfortului la frustrare, credințelor iraționale și ideologiei de control a profesorilor de gimnaziu.

3.2.1. Rațiunea studiului	21
3.2.2. Metode.....	22
3.2.3. Rezultate.....	25
3.2.4. Discuții.....	28

CAPITOLUL IV. CONSIDERAȚII FINALE ȘI DIRECȚII DE DEZVOLTARE

4.1. Contribuții originale.....	29
4.2. Limite și direcții pentru cercetările viitoare.....	29

Bibliografie

INTRODUCERE

Învățământul din România se confruntă ca multe alte sisteme de educație din lume cu o serie de provocări generate de contextele politice, sociale, economice. Primii vizați de impactul reformelor care privesc politicile educaționale sunt profesorii, principalele nemulțumiri ale acestora fiind legate de volumul mare de documente pe care le au de făcut, de lipsa de interes a elevilor față de materia predată, de comportamentele inadecvate ale acestora în perimetrul clasei sau al școlii, de competiția dintre clase/școli (Panișoară et al., 2020; Ciuhan et al., 2022). Ca urmare a frustrărilor acumulate care cei mai mulți dintre profesori pot experimenta o serie de reacții emoționale, fizice și comportamentale cu impact negativ asupra activității didactice.

În opinia lui Sutton (2004) predarea implică un efort emoțional din partea profesorului, motiv pentru care acesta experimentează o varietate de emoții în funcție de conjuncturile educaționale după cum urmează, bucurie atunci când simte că și-a atins obiectivele, nemulțumire și frustrare când elevii întâmpină dificultăți de înțelegere a materiei predate sau când nu își efectuează temele sau finalizează sarcinile de lucru, furie când elevii creează probleme și anxietate când competența lor profesională este pusă la îndoială. Tormey și Corcoran (2012) susțin la rândul lor că sala de clasă este un spațiu al emoțiilor unde profesorii și elevii experimentează deopotrivă bucuria, furia, frustrarea, plictiseala.

Studiile au demonstrat că profesorii cu toleranță redusă la frustrare prezintă niveluri ridicate în ceea ce privește stresul (Kyriacou, 2001). Potrivit lui Vempati și Digumarti (2009) răspunsurile tipice ale organismului uman la frustrare sunt traduse printr-o serie de reacții de fizice ca de exemplu hiperventilare, senzație de nod în gât, dureri de cap sau epigastrice și care produc individului o stare de disconfort fizic. Golombek și Klager (2015) sunt de părere că un nivel moderat de intolerare a frustrării poate deveni un bun catalizator în ceea ce privește motivarea profesorului.

Rideout și Windle (2010) au evidențiat faptul că repertoriul de credințe despre educație ale profesorului reprezintă în fapt esența acțiunilor profesorului în legătură cu predarea și învățarea. Astfel, Bernard și colaboratorii (1983) menționează o serie de credințe iraționale ale profesorilor care sunt responsabile de generarea în timp a unor serii de dezechilibre emoționale: (1) Trebuie ca în mod permanent să primesc aprobarea de la ceilalți profesori, elevi părinți și administrația școlară; (2) Activitatea didactică trebuie să decurgă întocmai cum este planificată; (3) La școală lucrurile trebuie să fie corecte; (4) Elevii nu au motive să simtă frustrare; (5) Oamenii cu comportamente inadecvate trebuie pedepsiți; (6) La

școală nu trebuie să existe disconfort sau frustrare; (7) Profesorii trebuie să primească ajutorul necondiționat al celorlalți profesori/directori pentru a rezolva dificultățile care apar în școală; (8) Cei care nu au capacitatea de a se descurca într-o școală sunt complet lipsiți de valoare; (9) Elevii care au antecedente în ceea ce privește dificultățile academice sau tulburări de comportament vor fi problematici tot timpul; (10) Atitudinile elevilor și ale profesorilor față de mine mă pot face să mă simt inadecvat; (11) Nu pot să suport să știu că sunt elevi care trăiesc vieți dificile în familiile lor; (12) Trebuie să am tot timpul controlul asupra elevilor/clasei; (13) Trebuie să fiu capabil să identific întotdeauna soluția perfectă pentru toate problemele cu care mă confrunt la clasă; (14) Dacă un elev are probleme, atunci de vină sunt părinții acestora; (15) Este necesar să fiu un profesor impecabil care nu are voie să greșească, (16) A evita problemele de la școală este un lucru mult mai facil, decât să fi pus în postura de a le face față.

Studiile din domeniul educațional sunt de părere că ideologia de control a elevilor reprezintă un indicator care poate furniza informații esențiale despre tipul de management al clasei folosit de către profesor Bartlett (1976). Sava și Samfira (2018) au stabilit ca profesorii caracterizați de o ideologie de control de tip custodial prezintă niveluri mai ridicate ale convingerilor disfuncționale legate de perfecționism, în completare Gilbert (2012) consideră că o ideologie de control orientată umanistic corelează cu niveluri mai ridicate de optimism academic..

Utilizarea principiilor rațional emotive și comportamentale (REBT) în diverse medii educaționale au raportat un control îmbunătățit în ceea ce privește sănătatea emoțională a profesorilor indiferent de comportamentele dezagreabile ale elevilor, dar și o eficientizare a prestației școlare a acestora (David et al., 2005; Maag, 2008; Jeon, 2016)

Structurată în patru capitole, prezenta lucrare urmărește: (1) fundamentarea teoretică privind REBT, toleranța la frustrare și ideologia de control a elevilor, însoțită de formularea întrebărilor de cercetare; (2) prezentarea întrebărilor/ipotezelor și a metodologiei de cercetare; (3) cercetarea originală, cu două studii empirice — validarea pe 308 profesori a Scalei Disconfortului la Frustrare și evaluarea (pe 54 de profesori de gimnaziu) a eficienței unei intervenții REBT de grup, derulată online, pentru optimizarea disconfortului la frustrare și ajustarea convingerilor iraționale și a ideologiei de control; (4) concluzii, contribuții teoretice și aplicative, limitări și direcții viitoare.

CAPITOLUL I

FUNDAMENTE TEORETICE ȘI SINTEZA LITERATURII

1.1. Istoricul și evoluția terapiei raționale a comportamentului emoțional.

Terapia Rațional Emotivă și Comportamentală (REBT) este o abordare cognitiv-comportamentală holistică și revoluționară, dezvoltată de Albert Ellis la mijlocul secolului al XX-lea care subliniază rolul gândirii raționale în bunăstarea emoțională și controlul comportamental. Potrivit lui Ellis (2002) convingerile, emoțiile și comportamentele autodistructive ale oamenilor sunt în mod inerent mai degrabă interconectate decât distincte.

Primele începuturi ale acestei orientări psihoterapeutice le găsim terapia rațională (Ellis, 1957) și terapia rațional –emotivă (Ellis, 1961) care ulterior prin introducerea elementului care vizează comportamentul denumirea este schimbată în terapie rațional emotivă și comportamentală (Ellis, 1993). Noua formă de psihoterapie își propune așadar să fie o abordare comprehensivă, științifică, activă și directivă, axată pe prezent, de scurtă durată, în care terapeutul să aibă o atitudine non-judecativă bazată pe acceptare și empatie față de client, să utilizeze o conceptualizare riguroasă pentru formularea de caz precum și serie de tehnici eclectice astfel încât individul să dezvolte un mod de gândire critic în concordanță cu realitatea obiectivă.

1.2. Fundamentele filozofice ale terapiei rațional emotive și comportamentale

Terapia rațională emotivă și comportamentală este o terapie empirică, structurată care are la bază învățături filozofice (Ellis, 2004) provenite din budism, epicureism, stoicism. Potrivit budismului viața înseamnă suferință de aceea indiferent de greutatea cu care omul se confruntă, acesta poate să rămână virtuos și indiferent la suferință. Un alt aspect al suferinței umane abordată de filozofii din antichitate este că aceasta este generată de nevoia de satisfacere a dorințelor. Epicur și discipolilor acestuia fiind de părere că oamenii pot ajunge să trăiască mai fericiți, doar atunci când vor avea mai puține dorințe și se vor limita la satisfacerea nevoilor de bază (Cornea, 2021). Un deziderat la terapiei raționale fiind acela că odată ce dorința este eliminată dispăre discrepanța cognitivă iar omul poate atinge starea de eliberare (Ellis, 2016).

Pe lângă influențele majore ale filozofiei antice, terapia rațional emotivă și comportamentală a îmbrățișat și ideile revoluționare ale gânditorilor din perioada

iluminismului Kant, Rousseau, Decartes și Spinoza, ale existențialismului lui Heidegger filozofia lui Arthur Schopenhauer, epistemologiei științei lui Karl Popper, raționalismul critic a lui Bartley și ale filozofiei umanismului etic a lui Bertrand Russell.

Fundamentele REBT izvorăsc totodată și din paradigmele filozofice ale constructivismului potrivit cărora oamenii sunt proprii constructori ai ideilor „despre cum este sau cum ar trebui să fie lumea”, dar diferă de aceasta prin faptul că Ellis a considerat că examinarea veridicității empirice a unor convingeri nu este suficient să fie rezumată doar la criterii care evaluează utilitatea sau viabilitatea, REBT fiind de părere că pentru a determina dacă un mod de gândire este adevărat este nevoie să fie căutate și alte modalități de evaluare mai valide. În concluzie, filozofia REBT susține că prin aplicarea metodelor bazate pe știință individului poate obține cele mai veridice informații de sine, despre ceilalți și despre viață.

1.3. Valorile filozofiei terapiei raționale a comportamentului emoțional

Valorile explicite ale filozofiei REBT sunt deținute de majoritatea oamenilor (Ellis, 2016), deși cei mai mulți dintre oameni nu le verbalizează. Aceste valori esențiale pentru actualizarea unei vieți mai independente, productive și mai fericite sunt bucuria și supraviețuirea (Dryden, 2012), motiv pentru care Bernard (2011) încurajează oamenii să își depășească inerția umană și să își dea voie să descopere acele activități care le pot aduce niveluri ridicate de plăcere, satisfacție și entuziasm pe termen scurt, mediu sau lung. Pentru a atinge valorile primordiale ale REBT, Ellis și Bernard (1986), Ellis și Harper (1961, 2011), au propus un set de principii interconectate după cum urmează: (1) *Individualitate și nonconformism*, (2) *Interesul social*, (3) *Autodeterminarea*, (4) *Acceptarea de sine necondiționată*, (5) *Acceptarea necondiționată a celorlalți*, (6) *Hedonismul cu rază lungă de acțiune*, (7) *Angajarea în activități*, (8) *Asumarea și experimentarea unor riscuri rezonabile*, (9) *Toleranța ridicată la frustrare*, (10) *Flexibilitatea*.

1.4. Conceptele teoretice ale terapiei rațional emotive și comportamentale

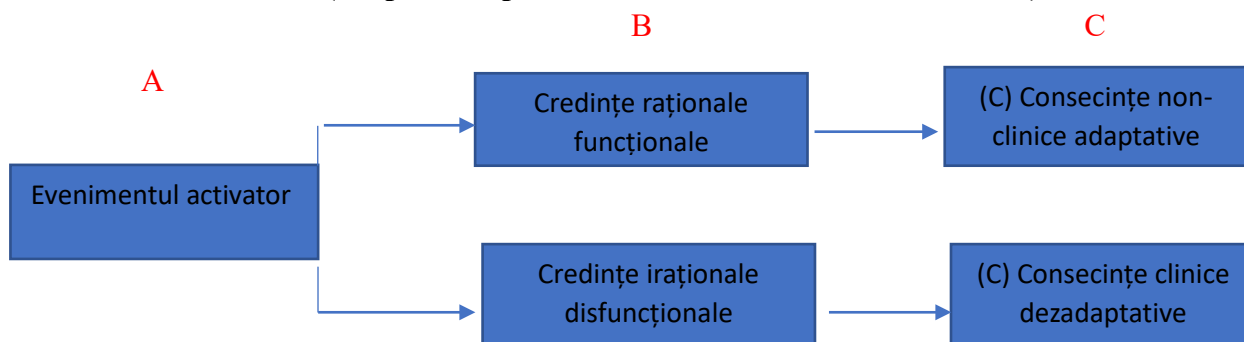
Elementele teoretice fundamentale ale terapiei raționale emotive și comportamentale sunt axate pe ideea de **scop, raționalitate și iraționalitate**.

În viziunea REBT, ființa umană este fericită atunci când are un scop pentru care depune efort pentru a-l atinge, raționalitatea fiind responsabilă pentru îndeplinirea scopurilor de bază, în timp ce „iraționalitatea” presupune obstrucționarea acestor scopuri. (Dryden, 1984).

1.5. Modelul ABC al terapiei rațional emotive și comportamentale

Prin intermediul modelului ABC, Ellis (1962) și David (2006) evidențiază implicarea directă a cognițiilor în declanșarea consecințelor emoționale fiziologice și comportamentale, fapt care contrazice punctul de vedere comun potrivit căruia circumstanțele de viață neplăcute (A) cauzează consecințe emoționale și comportamentale dezadaptative (C) (Figura 1).

**Figura 1. Modelul ABC al terapiei rațional emotive și comportamentale
(adaptare după Ellis, 1962; Beck, 1976; David, 2006)**



„A” (Activating events) reprezintă orice situație internă sau externă activatoare care declanșează un răspuns. „B” (Beliefs) se referă la credințele sau sistemul de credințe ale individului care sunt rezultatul procesului de învățare de-a lungul vieții și a moștenirii genetice a acestuia. „C” (Consequences) se referă la răspunsurile emoționale și comportamentale congruente cu credințele evaluative (raționale sau iraționale).

1.6. Modelul ABCDE

Modelul aplicativ al terapiei rațional emotive și comportamentale (figura 3) derivă din conceptualizarea inițială ABC (Ellis, 1976) care a fost extins prin adăugarea a două noi elemente, devenind modelul ABCDE (Ellis, 1994a; Ellis și Dryden, 1997; Dryden, 2005):

Elementul D (Disputing) sau disputarea din cadrul noii conceptualizări, reprezintă elementul cheie al schimbării terapeutice. Disputarea implică utilizarea unor metode științifice de contraargumentare și de chestionare a interpretărilor particulare iraționale pe care oamenii le au despre ei, despre ceilalți, despre lume și viață.

Abordarea practică de rezolvare a problemelor emoționale prin intermediul modelului aplicativ ABCDE cuprinde următoarele secvențe terapeutice (Dryden, 1997): (1) centrarea pe contextul de viață problematic; (2) definirea și stabilirea problemei țintă; (3) evaluarea consecințelor (C-ul); (4) evaluarea evenimentului activator (A-ul); (5) identificare precum și evaluarea unor alte tulburări emoționale secundare; (6) elucidarea legăturii dintre credințele

(B) și consecințele (C); (7) evaluarea convingerilor (B); (8) stabilirea interconectivității între convingerile iraționale și consecințele emoționale și comportamentale; (9) disputarea convingerilor iraționale; (10) pregătirea clientului pentru câștigarea încrederii în convingerile raționale; (11) stimularea clientului de a exersa cele învățate; (12) verificarea temelor de casă; (13). ușurarea procesului de schimbare pentru client.

1.7. Terapia rațional emotivă și comportamentală la nivel grup

Terapia rațional emotivă și comportamentală este o terapie psiho-educatională care se desfășoară atât sub forma unor sesiuni individuale cât de grup. Potrivit lui Ellis (2002) terapia de grup este utilă ca urmare a faptului că implică persoane care lucrează în mod regulat despre problemele lor sociale cu ajutorul unui lider. REBT la nivel de grup a fost inițiată de către Ellis în anul 1959, ulterior acesta a tras concluzia că intervenția de grup este mai eficientă decât cea individuală. Avantajele terapiei raționale emotive și comportamentale de grup sunt reprezentate de o serie de „forțe speciale” care determină modificări constructive (Corey și Corey, 1997), după cum urmează: (1) universalitatea problemelor psihologice - participanții constată că suferințele psihologice individuale sunt comune și celorlalți membri ai grupului, fapt care favorizează reducerea izolării membrilor; (2) suportul de grup, reprezintă o resursă deosebit de util pentru depășirea greutăților universale; (3) feedback-ul multiplu, respective oferirea și primirea de feedback constructiv favorizează schimbarea și dezvoltarea unor noi abilități cognitive, emoționale și comportamentale a membrilor atât la nivel intrapersonal cât interpersonal; (4) învățarea sau/și rezolvarea eficientă a problemelor reprezintă o caracteristică mult mai evidentă în terapia de grup decât în cea individuală, fel și disputarea cognițiilor iraționale este mult mai puternică și mai activă în cadrul terapiei de grup; (5) modelarea atât din partea terapeutului cât și din partea membrilor grupului reprezintă un sprijin considerabil în vederea abordării sănătoase a unor situații aversive; (6) orientarea spre sarcină care oferă oportunitate membrilor de a-și dezvolta abilități de lucru în echipă pentru rezolvarea unei sarcini;

În ceea ce privește dimensiunea grupurilor (Ellis și Bernard, 2006), REBT se pretează a fi aplicată la grupuri mici (6 - 8 persoane), grupuri medii (20-20 de persoane) cât și la grupuri de mari dimensiuni (50-100 de persoane). REBT pentru grupuri de mici dimensiuni se adresează de regulă psihopatologiei. În cazul aplicării REBT pentru grupuri de dimensiuni moderate și mari se folosesc atelierele educaționale pentru antrenamentul comportamentului rațional și emoțional. Potrivit lui David (2006) pentru conceperea unui grup de intervenție terapeutic se iau în considerare următoarele aspecte: (i) beneficiile sunt bidirecționale (de la

individ la grup și invers), (ii) posibili participanți cu probleme de conduită (de exemplu: agresivitate) nu sunt introduși în grup, (iii) criteriile de includere se fac în funcție de particularitățile psiho-individuale (probleme psihologice similare) și de vârstă ale participanților.

1.8. Terapia rațional emotivă și comportamentală: un demers validat de știință

Terapia rațional emotivă și comportamentală a fost utilizată în diverse domenii de activitate precum psihologia (psihologia clinică, psihologia organizațională, psihologia educațională, consilierea psihologică), educația și învățământul (consiliere școlară, programe de educație rațional emotivă), medicina (tratarea diverselor afecțiuni psihiatrice). Pentru demonstrarea eficacității acestei abordări terapeutice au fost realizate o serie de cercetări empirice având la bază studii de cercetare rigurose controlate (Lyons & Woods, 1991, Haaga & Davidson, 1993, Engels et al., 1993, Gossette & O'Brien, 1993, Gonzales et al., 2004, DiGiuseppe & Keller, 2006, Trip et al., 2007, Vîslă et al., 2016, Oltean & David, 2016, David et al., 2018).

1.9. Conceptul de frustrare. Definirea și înțelegerea frustrării

Frustrarea este o condiție psihologică destul de frecventă în lumea contemporană, ca urmare a faptului că omul modern este permanent focusat pe îndeplinirea unor ținte care nu sunt întotdeauna posibil de atins.

Sintetizând diferitele definiții ale frustrării Knauss (1983) a subliniat faptul că pentru înțelegerea adecvată a frustrării, definirea acestui concept trebuie înțeles ca proces: (i) frustrarea este o reacție naturală care se declanșează automat atunci când nevoile sau dorințele persoanei sunt zădărnicate sau întrerupte; (ii) frustrarea debutează cu o stare de disconfort; (iii) disconfortul produs de frustrare poate să varieze de la insesizabil la puternic, (iv) frustrarea este cauzată de incongruența dintre dorințe și realitate, respectiv de modul de interpretare al impedimentelor; (v) frustrarea un continuum care atunci când înregistrează o intensitate suficient de puternică poate produce efecte negative asupra funcțiilor memoriei și de dezorganizare a comportamentului; (vi) semnificația cognitivă a emoțiilor de frustrare poate să genereze consecințe comportamentale pozitive (rezolvarea unor probleme) sau dimpotrivă consecințe negative (agresivitate, comportamente compulsive).

1.10. Conceptualizarea ideologiei de control a elevilor

Ideologia reprezintă un set de reguli și idei normative utilizate de oameni pentru a se comporta în diferite contexte: sociale, profesionale, politice (James și Steger, 2013). Ideologia de control a elevilor (PCI) este un concept introdus de Willower și colaboratorii (1967) fiind o sintagmă care se referă la percepția cadrelor didactice referitor la exercitarea controlului acestora asupra conduitei elevilor (Malow-Iroff și colaboratorii 2004), precum și a modului de organizare și înțelegere a elevilor în sala de clasă (Gutek, 2014).

În accepțiunea lui Sava (2002) ideologia de control a elevilor cuprinde atât modul în care profesorul percepe elevii, cât și la felul în care elevii percep profesorul. Studiile au evidențiat faptul că ideologia de control a elevilor este un factor crucial în ceea ce privește modelarea dinamicii relației profesor – elev (Webb, 2010) și care oferă o perspectivă mai clară a impactul multifacțat al interacțiunii dintre profesori și elevi (Hoy, 2001).

Literatura de specialitate operaționalizează noțiunea de ideologie de control a elevilor ca un continuum de la o orientare umanistă la cea custodială. Sava (2002) afirmă că ideologia custodială este o abordare care caracterizează sistemul de învățământ tradițional în care profesorul manifestă un grad ridicat de dominație și control asupra elevilor. La polul opus se situează profesorii cu ideologie de control umanistă. Acești profesori încurajează atmosfera democratică în sala de clasă fiind orientați spre flexibilizarea regulilor, atitudini mai permissive, mai prietenoase față de elevi și ghidarea elevilor spre autodisciplină (Lunenburg, 1990a).

CAPITOLUL II

OBIECTIVE ȘI METODOLOGIA GENERALĂ A CERCETĂRII

2.1. Obiective

Acest capitol este destinat descrierii obiectivelor care au stat la baza realizării scopului acestei lucrări. În acest sens au fost propuse două obiective principale formulate în termeni generali și care au fost operaționalizate specific în cele două studii empirice.

O1. Primul obiectiv al cercetării vizează investigarea calităților psihometrice ale Scalei de disconfort la frustrare (FDS) pe un eșantion românesc non-clinic.

O2. Al doilea obiectiv propus constă în analiza eficacității unei intervenții terapeutice construite în conformitate cu principiile terapiei raționale emotive și comportamentale în vederea flexibilizării convingerilor iraționale în moduri alternative raționale de gândire în vederea creșterii toleranței la frustrare, a optimizării disconfortului fizic și emoțional și modularea ideologiei de controlare a elevilor într-o manieră mai umanistă la profesorii custodiali.

Primul obiectiv al lucrării de față a fost abordat în primul studiu, în timp ce al doilea obiectiv a fost analizat în al doilea studiu de cercetare.

2.2. Metodologie

Pentru realizarea acestui studiu empiric, s-a avut în vedere respectarea liniilor directe cu privire la „îndeplinirea standardelor tehnice minimale de calitate” cu privire la realizarea studiilor empirice prevăzute de A.P.A. (Bartram și Hambleton, 2016).

Cadrul metodologic utilizat pentru acest studiu a fost aplicat în (1) studiul de confirmare și (2) în studiul exploratoriu și a cuprins următoarele:

- a) Obținerea acordului de utilizare a Scalei de disconfort la frustrare de la autorul de drept;
- b) traducerea în limba română a itemilor FDS din versiunea originală;
- c) stabilirea unui eșantion non-clinic și colectarea datelor, respectiv a statisticilor descriptive;
- d) executarea analizei factoriale confirmatorii CFA) pentru identificarea structurii și a numărului de factori specifici FDS-ro:
 - Indicele de potrivire comparativă (CFI);
 - Indicele de ajustare Tucker Lewis (TLI > .90);

- Eroarea medie pătratică de aproximare ($RMSEA \leq .07$);
- e) realizarea analizei exploratorii (EFA) în vederea identificării numărului de factori comuni:
 - extragerea și rotația factorilor;
 - reținerea, denumirea și interpretarea factorilor;
- f) analiza validității convergente:
 - evaluarea unidimensionalității a saturațiilor (factor loading $> .50$)

În ceea ce privește studiul al doilea, realizarea și evaluarea eficacității programului de intervenție REBT de optimizare a convingerilor, a disconfortului produs de frustrare și a ideologiei de control a elevilor, s-au parcurs următoarele etape :

- a) respectarea normelor de etică privind cercetarea științifică și obținerea avizului din partea Consiliului Științific al Cercetării și Creației Universitare din Universitatea de Vest din Timișoara
- b) documentarea și analizarea literaturii și a studiilor de specialitate (aspect care este descris amănunțit în capitolul I);
- c) realizarea programului de intervenție în conformitate cu principiile teoretice și practice ale REBT;
- d) stabilirea design-ului experimental (s-a optat pentru un design cvasi-experimental;
- e) repartizarea subiecților în lotul experimental (intervențional) și lotul de control în urma completării probelor psihologice corespunzătoare variabilelor măsurate astfel încât să se evite efectul de contaminare ;
- f) derularea propriu-zisă a intervenției REBT;
- g) măsurarea efectului experimental prin compararea rezultatelor pretest, posttest și follow-up.

CAPITOLUL III. STUDII EMPIRICE

3.1. STUDIUL I. Validarea scalei de disconfort la frustrare (FDS) pe un eșantion românesc non-clinic

3.1.1. Rațiunea studiului

Frustrarea este o componentă emoțională omniprezentă a vieții cotidiene, în care practic de-a lungul vieții, toți oamenii pot experimenta la un moment dat diverse frustrări în legătură cu o serie de evenimente reale sau imaginare.

Toleranța redusă la frustrare este un concept multidimensional ipotizat de terapia rațională emotivă și comportamentală (Harrington, 2006, 2011), REBT fiind prima terapie care explică toleranța redusă la frustrare prin intermediul credințelor iraționale (Ellis, 1979).

În operaționalizarea conceptului de intoleranță la frustrare Harrington (2007), Dryden și Gordon (1993) consideră că trebuie făcută diferența între diferitele tipuri de intoleranță la frustrare: (i) intoleranța față de disconfort „Nu suport să problema!”, (ii) intoleranța față de anumite emoții „Nu suport să mă simt panicoasă!”, (iii) intoleranța la nedreptate „Nu pot să suport lipsa de bun simț!”, (iv) intoleranța la frustrarea legată de îndeplinirea obiectivelor „Nu suport să nu-mi ating obiectivele”.

Pentru a veni în sprijinul acestei ipoteze, Harrington (2005a) propune „Scala de disconfort la frustrare”. Varianta inițială a scalei a cuprins 74 de itemi care prin intermediul unei scale Likert de 5 puncte, au fost evaluate cele patru dimensiuni ale intoleranței (intoleranța față de suferința emoțională, față de nedreptate și insatisfacție, disconfortul la dificultăți sau probleme și intoleranța care derivă din neîndeplinirea unor obiective personale sau sociale). Scala a fost administrată unui grup clinic alcătuit din 242 de participanți recrutați din cadrul Departamentului de Psihologie Clinică și unui grup non-clinic format din 87 de studenți la psihologie.

Ulterior, Harrington (2005b) a revizuit FDS, noua versiune fiind compusă din 47 de itemi. Aceasta a fost administrată unui lot format din 333 de subiecți, dintre care lotul clinic a fost compus din 254 de pacienți, în timp ce lotul non-clinic a fost reprezentat de 79 de studenți. Varianta finală a scalei a fost restrânsă la 28 de itemi, cu câte șapte itemi pentru fiecare dimensiune. Studiile de validitate pentru probele clinice și non-clinice au evidențiat faptul că indicii de fidelitate au avut valori alfa de peste .80 (pentru fiecare dintre cele patru subscale), în timp ce analiza confirmatorie (Harrington, 2006) a evidențiat aspecte psihometrice pozitive care au susținut validitatea probei psihologice.

Scala de disconfort la frustrare FDS (Harrington, 2005a,b) a fost validată pe populația din Turcia (Ozer et all., 2012), Franța (Chamayou et all., 2016), Italia (Tripaldi et all., 2018) și Argentina (Medrano, Mustaca, 2018).

Tabelul 1. Indici de potrivire pentru FDS pe eșantioanele din Turcia, Franța, Italia și Argentina

Țara	Participanți	Modelul	χ^2	RMSEA	CFI	TLI	GFI
Turcia	171	Modelul cu 4 factori, varianta originală	537.8	.65	.76	.73	-
		Modelul cu 4 factori, varianta cu parcele de itemi	36.02	.075	.97	.93	-
Franța	289	Modelul cu 4 factori, varianta originală	510.183	.06	.79	.77	-
Italia	250	Modelul cu un singur factor	2.90	.088	.91	.93	-
		Modelul cu 2 factori	2.74	.092	.92	.93	-
		Modelul cu 4 factori și un factor general	2.55	.083	.93	.92	-
Argentina	799	Modelul cu 4 factori, varianta originală	1626,78	.069	.78	-	.86
		Modelul cu 4 factori și un factor general nespecificat	456,27	.061	.90	-	.93

Legendă: χ^2 = badness of fit, RMSEA = Root Mean Square Error of Approximation, CFI = Comparativ fit index; TLI = Tucker -Lewis index, GFI = Goodness of fit;

Analizând datele obținute în tabelul 1 observăm încărcări diferite ale factorilor comparativ cu versiunea originală a scalei. Astfel deși testul hi pătrat este semnificativ ($p > .05$), indicii GFI, TLI și CFI au obținut valori mai mici decât .90. O valoare adecvată a înregistrat RMSEA ($< .08$), dar doar pentru eșantioanele din Turcia și Argentina.

Obiective

Prezentul studiu de cercetare a urmărit adaptarea preliminară a Scalei de disconfort la frustrare (Harrington, 2005) pe un eșantion românesc non-clinic. Pentru realizarea acestui demers s-au avut în vedere următoarele obiective: (1) traducerea și retroversiunea în limba română a itemilor scalei FDS, (2) stabilirea unui eșantion non-clinic și colectarea datelor, (3) realizarea analizei factoriale confirmatorii (CFA) și exploratorii (EFA) în vederea identificării numărului de factori comuni și analiza validității convergente a scalei.

Design-ul cercetării

Lucrarea de față are un design transversal, non-experimental, non-randomizat și corelațional, datele obținute fiind măsurabile o singură dată. Datele au fost colectate în aprilie 2021 prin intermediul Google Forms și au fost procesate statistic folosind pachetul *lavaan* de

la R (Rosseel, 2012) și STATA IC v.16 (StataCorp, 2021). De asemenea, am folosit aplicația Psychometrica (Lenhard & Lenhard, 2014) pentru a compara dacă doi coeficienți de corelație recuperați din același eșantion diferă semnificativ.

3.1.2. Metode

Participanți

Eșantionul a inclus 308 profesori cu vârste cuprinse între 25 și 64 de ani ($M = 46,7$, $AS = 7,8$). Printre aceștia s-au numărat 277 de femei (89,9%) și 31 de bărbați (10,1%). Starea lor civilă era: 73% căsătoriți, 13% divorțați, 12% celibatari și 2% văduvi. Conform statutului profesional, 92% dintre participanți sunt profesori titulari, iar 8% sunt profesori suplinitori.

Valorile descriptive pentru instrumentele cuprinse în acest studiu sunt prezentate în Tabelul 2:

Tabelul 2. Rezultatele indicatorilor statistici pentru scalele și subscalele utilizate (N = 308)

Scale	M	SD	Alpha Cronbach	Număr Itemi
Frustration Discomfort Scale – FDS (varianta originală)	64.01	23.59	.97	28
FDS - intoleranța la disconfort	15,17	5,61	.87	7
FDS – intoleranța la nedreptate	17,00	6.65	.88	7
FDS – intoleranța la disconfortul produs de emoții	15,38	5,78	.88	7
FDS – intoleranța la nerealizarea obiectivelor	16,43	6,28	.89	7
Teacher Irrational Belief Scale – TIBS	55.75	11.05	.86	20
TIBS-Ro - cerința absolutistă față de ceilalți	22,19	4,22	.76	6
TIBS-Ro - evaluarea globală a propriei persoane	17,18	4,70	.75	8
TIBS-Ro - toleranța scăzută la frustrare	16,38	4,61	.73	6
Attitudes and Belief Scale 2 - ABS 2	88.94	33.45	.93	72
ABS 2 – DEM	27,28	8,28	.74	18
ABS 2 – SD	14,85	10,13	.88	18
ABS 2 – LFT	25,56	9,00	.79	18
ABS 2 – AWF	24,62	9,26	.81	18
Unconditional Self Acceptance Questionnaire USAQ	92.45	11.17	.86	20
Pupil Control Ideology Scale – PCI	54.94	9.59	.80	20

Instrumente de lucru:

Pentru realizarea acestui studiu s-au folosit următoarele instrumente psihologice:

1. Scala de Disconfort și Frustrare—FDS (Harrington, 2005b)

2. Scala Convingerilor Iraționale ale Profesorilor — TIBS (Bernard, 1988 ; Bora et al., 2009)
3. Scala Atitudini și Convingeri 2—ABS2 (DiGiuseppe et al., 1988)
4. Chestionarul de acceptare necondiționată a sinelui — USAQ (Chamberlain & Haaga, 2001)
5. Scala Ideologiei Controlului Elevilor—PCI (Sava, 2002 ; Willower et al., 1967)

Procedură

Primul pas a fost obținerea permisiunii scrise a lui Neil Harrington pentru a traduce și adapta FDS în limba română.

Adaptarea FDS în limba română a urmat ghidul de retrotraducere. FDS a fost tradusă inițial în limba română de către un traducător autorizat. Traducerea înapoi în limba engleză a fost realizată de doi doctoranzi în psihologie cu pregătire avansată în limba engleză. Traducerile lor au fost comparate cu versiunea originală în limba engleză a FDS pentru a identifica posibile discrepante lingvistice. Diferențele au fost discutate cu primul autor al acestei lucrări pentru a stabili de comun acord versiunea finală a FDS în limba română.

Următorul pas a fost obținerea acordului directorilor pentru a intra în școlile lor și a solicita profesorilor să completeze chestionarele. Studiul a fost promovat prin canale interne de comunicare electronică (de exemplu, WhatsApp și e-mail). Toți participanții și-au dat consimțământul scris în calitate de participanți voluntari (neplătiți).

3.1.3. Rezultate

Datele descriptive despre eșantionul de participanți din România.

Eșantionul a cuprins 308 profesori cu intervalul de vârstă situat între 25 și 64 de ani ($M = 46.7$, $AS = 7.8$), respectiv 277 femei (89.9%) și 31 bărbați (10.1%), dintre care 73 % căsătoriți, 13% divorțați, 12% necăsătoriți și aproximativ 2% văduvi.

Conform datelor de specifice personalului didactic, 92% dintre participanți au statut de profesori titulari, 8% suplinitori, 79 % dețin gradul didactic I, 11% gradul II, 6% definitivatul și 4% sunt debutanți în învățământ. Pentru identificarea nivelului indicatorilor statistici am calculat media și abaterea standard pentru scalele și subscalele acestora.

a) Analiza factorială confirmatorie pentru proba FDS

Având în vedere faptul că studiile anterioare nu au condus la o structură factorială uniformă, un prim pas a fost testarea măsurii în care varianta românească a FDS are o structură similară cu structura originală în 4 factori (Harrington, 2005), structură care a fost aparent replicată pe eșantioanele din Turcia (Ozer și colab., 2012), Argentina (Medrano,

Mustaca, 2018), Italia (Tripaldi și colab., 2018), sau dacă are o structură unifactorială precum cea obținută în Franța (Chamayou și colab.2015).

Pentru identificarea modelului factorial pentru FDS varianta românească am recurs la analiza factorială confirmatorie, deoarece această metodă permite testarea unor modele stabilite anterior (Sava, 2004). Au fost testate două modele factoriale: (1) un model în care itemii au fost structurați în patru factori, asemeni modelul originar propus de Harrington (2005); (2) un model în care itemii au fost încărcăți într- un singur factor, asemeni modelului testat pe eșantionul francez (Chamayou și colab.2015).

Rezultatele analizei factoriale confirmatorii pentru fiecare dintre cele două modele testate au indicat faptul că modelele factoriale propuse nu sunt adecvate pentru eșantionul românesc, chiar dacă indicele SRMR a fost de .05.

Pentru **modelul factorial cu patru factori corelați**, valorile indicilor de potrivire au fost: $\chi^2=1350.21$, RMSEA = .098 [.836-.818] (>.08), SRMR=.05 (<.08), CFI = .83(<.09), TLI = .81(<.09).

Rezultate similare s-au înregistrat și în cazul **modelului factorial cu un singur factor**: $\chi^2=1384.38$, RMSEA = .098[.093-.104] (>.08), SRMR=.05(<.08), CFI = .83(<.09), TLI = .81(<.09).

În acest context, ne-am propus să identificăm măsura în care asemenea modele factoriale pot fi optimizate ca un demers explorativ. Prin apelul la indicii de modificare IM (MacCallum, Roznowski, Necowitz, 1992), se observă faptul că anumite reziduuri corelează, îndeosebi reziduurile unor itemi învecinați sau apropiați în cadrul scalei, ceea ce indică un efect de halo în felul în care participanții au ales să răspundă la această probă. În cazul modelului unifactorial au identificate corelații între erori la nivelul itemilor 1-3, 1-4, 2-6, 6-10, 3-4, 5-6, 23-24, 27-28. După optimizarea modelului prin includerea corelațiilor între reziduuri, se observă o îmbunătățire la nivelul indicatorilor de potrivire în cazul modelului cu un singur factor, $\chi^2_{(308)} = 950.513, p<.001$, RMSEA = .076 (.070-.082), SRMR=.05, CFI=.90, TLI= .89.

Deși indicii absoluți CFI și TLI nu obțin valori de peste .90, considerăm totuși că soluția posibilă pentru versiunea românească, ar putea fi cea cu un singur factor.

Având în vedere însă, că un asemenea demers este unul pur explorativ, neavând un caracter confirmatoriu, am continuat demersul nostru efectuând o analiza factorială exploratorie pentru a vedea ce soluție factorială rezultă printr-un demers neghidat a priori.

b) Analiza structurii factoriale pe baza analizei factoriale exploratorii

Pentru analiza factorială exploratorie a FDS-ro au fost verificate existența unor corelații între variabile. Indicele KMO a indicat o valoare de .96, ceea ce a reprezentat un grad excelent de adecvare a eșantionului ($KMO > .80$, Field, 2000), rezultatul fiind considerat semnificativ statistic. Testul de sfericitate al lui Bartlett a indicat un HI-pătrat de 6234 ($p < .001$, Bartlett, 1950), ceea ce demonstrează că există o diferență semnificativă din punct de vedere statistic între matricea corelațiilor observate și matricea corelațiilor reproduse.

În continuare pentru extragerea factorilor principali s-a apelat la mai multe metode de extragere a numărului optim de factori: (i) metoda standard de extragere a factorilor cu un eigenvalue mai mare sau egal cu 1.00; (ii) analiza scree plot; (iii) analiza paralelă. În toate contextele, indiferent de metoda de extragere a numărului optim de factori, pentru a decela structura factorială a scalei FDS am apelat la o rotire de tip Direct Oblimin.

De asemenea, în toate situațiile am apelat la Principal Axis Factoring ca metodă de extragere a factorilor. În urma realizării EFA pe itemii scalei FDS am obținut o soluție cu trei factori. Rezultatele obținute sunt prezentate în tabelul 3:

Tabel 3. Analiza factorială exploratorie în urma rotației direct oblimin

Factor	Eigenvalue	Varianța
1	15.53874	.7310
2	1.50685	.0709
3	1.03536	.0487

După cum se poate observa în tabelul 3 ar putea fi extrasă o soluție cu trei factori, dacă am lua ca reper selectarea acelor factori care au un eigenvalue de cel puțin 1.00. În continuare a fost efectuată analiza Scree plot (Cattell, 1996), care ne-a sugerat relevanța unei soluții unifactoriale. Având în vedere acest aspect am continuat extragerea factorilor principali prin intermediul analizei paralele (Horn, 1965). *Rezultatele obținute au evidențiat faptul că toți cei douăzeci și opt de itemi ai scalei FDS au avut saturații puternice cuprinse între .55 și .81, ceea ce ar putea sugera că modelul unifactorial ar putea fi cel mai plauzibil pentru eșantionul românesc.*

Validitatea convergentă

Pentru a analiza în ce măsură există corelații pozitive semnificative între FDS și constructele înrudite utilizate în studiul de cercetare am recurs la investigarea validității convergente.

Tabelul 4. Corelațiile dintre FDS (soluțiile cu 1, 2, 3 4 factori) și scalele/subscalele utilizate

	FDS 1f	FDS 2f		FDS 3f			FDS 4f			
	1F	F1	F2	F1	F2	F3	F1	F2	F3	F4
TIBS	.54	.54	.48	.54	.39	.46	.50	.53	.52	.52
TIBS_C.A	.42	.41	.38	.42	.31	.35	.38	.42	.39	.42
TIBS_E.G	.48	.49	.43	.49	.36	.42	.46	.47	.48	.46
TIBS_T.S.F	.40	.41	.35	.41	.28	.35	.36	.40	.41	.39
ABS2	.14	.15	.11	.14	.09	.12	.13	.13	.15	.14
ABS2_R	.06	.05	.07	.06	.05	.05	.06	.08	.05	.05
ABS2_IR	.29	.30	.25	.30	.20	.24	.27	.29	.30	.27
ABS2_DEM (R)	.08	.08	.08	.08	.06	.06	.08	.09	.07	.06
ABS2_SD (R)	.02	.01	.04	.02	.04	.02	.01	.04	.00	.01
ABS2_LFT (R)	.04	.04	.04	.04	.03	.02	.04	.06	.04	.02
ABS2_AWF (R)	.08	.08	.08	.08	.05	.07	.07	.08	.07	.08
ABS2_DEM (IR)	.26	.26	.23	.26	.18	.22	.23	.26	.26	.24
ABS2_SD (IR)	.11	.13	.07	.13	.05	.06	.10	.10	.12	.11
ABS2_LFT (IR)	.41	.41	.38	.41	.31	.37	.39	.41	.41	.39
ABS2_AWF (IR)	.23	.24	.20	.24	.16	.19	.21	.23	.25	.22
USAQ	-.19	-.19	-.17	-.18	-.17	-.17	-.19	-.18	-.20	-.16
PCI	.23	.23	.21	.22	.17	.23	.24	.19	.23	.22

Cu privire la **prima ipoteză**, am estimat o asociere pozitivă între scorul general al FDS și nivelul general al credințelor iraționale măsurat prin ABS-2 (măsura globală de credințe iraționale). Rezultatul a fost în conformitate cu așteptările noastre, $r(306) = 0,30$, $p < 0,001$, test bilateral.

În **ipoteza 2** am emis faptul că asocierea dintre scorul total FDS și o scală concomitentă de toleranță scăzută la frustrare ABS-2— $r(306) = 0,42$, $p < 0,001$ este semnificativ mai mare decât corelația dintre FDS scorul general și scala de evaluare globală negativă ABS-2— $r(306) = 0,11$, $p = 0,05$. Comparția dintre acești doi coeficienți de corelație este în conformitate cu ipoteza noastră, $z = 6,45$, $p < 0,001$.

În **ipoteza 3**, am preconizat o corelație pozitivă între scorul general al FDS și nivelul general al convingerilor iraționale specifice ale profesorilor (TIBS). Rezultatul a fost în conformitate cu așteptările noastre, $r(306) = 0,54$, $p < 0,001$, test bilateral.

În **ipoteza 4**, am emis presupunerea că asocierea dintre scorul total FDS și o scală concomitentă de intoleranță la frustrare TIBS - $r(306) = 0,41$, $p < 0,001$ este semnificativ mai mare decât corelația dintre scorul general FDS și Scala evaluare globală negativă TIBS— $r(306) = 0,48$, $p < 0,001$. Compararea celor doi coeficienți de corelație nu a confirmat ipoteza noastră, $z = -1,56$, $p = 0,06$, legătura dintre FDS și scala de intoleranță la frustrare TIBS fiind similară ca magnitudine cu cea dintre FDS și scala TIBS de auto-devalorizare.

În **ipoteza 5**, am presupus o asociere negativă între scorul total FDS și acceptarea de sine necondiționată (USAQ). Rezultatul a fost pe măsura așteptărilor noastre, $r(306) = -0,19$, $p < 0,001$, test bilateral.

În **ipoteza 6**, ne așteptam la o asociere pozitivă între scorul total FDS și adeziunea la o ideologie de control custodială asupra elevilor (PCI), iar rezultatele obținute au susținut această ipoteză — $r(306) = 0,23$, $p < 0,001$, test bilateral.

3.1.4. Discuții

Acest studiu reprezintă primul studiu cercetare care a avut drept scop traducerea și adaptarea Scalei de disconfort la frustrare pe populația românească. Rezultatele studiului au demonstrat faptul că pe parcursul desfășurării analizei factoriale au fost întâmpinate o serie de impedimente cu privire la găsirea numărului de factori necesari unei soluții adecvate. Deși inițial au fost testate mai multe modele factoriale nu s-a ajuns la o soluție viabilă decât după ce s-a recurs la optimizarea modelului prin intermediul indicilor de modificare (modification indecex), rezultatele obținute în cadrul analizei factoriale confirmatorii orientându-ne ulterior către o posibilă soluție factorială cu un singur factor.

Situația a fost echivalentă și în cazul analizei factoriale exploratorii, dovadă fiind faptul că rezultatele cele mai bune au fost obținute pentru modelul unifactorial și în care toți cei douăzeci și opt de itemi ai scalei au prezentat niveluri ridicate de saturație la încărcarea într-un singur factor.

Ca urmare a testării validității convergente, s-a constatat faptul că variantele cu mai mult de un singur factor la scala FDS nu au prezentat un pattern de corelație divergent și diferit față de modelul cu un singur factor. Aspectul s-a menținut și în cazul demersului corelațional între FDS și scalele/subscalele utilizate, dat fiind faptul că nu au existat conținuturi diferite care să fi cauzat pattern-uri diferite corelaționale. Totodată datele obținute ne arată faptul că între credințele iraționale disfuncționale traduse printr-o toleranță scăzută la frustrare (TIBS), cerințe absolutiste față de ceilalți (TIBS) și evaluare globală negativă a propriei persoane (TIBS) există un nivel moderat de asociere cu disconfortul produs de frustrare (FDS).

Rezultatele obținute în cadrul acestui **studiu sunt în concordanță** cu rezultatele obținute în cazul **validărilor FDS pe diferite populații**. Astfel modelele ipotizate pe eșantioanele turc (Ozer et al., 2012), argentinian (Medrano, Mustaca, 2018) și italian (Tripaldi et al., 2018) au prezentat soluții factoriale adecvate doar pentru modele compuse din patru factori și un factor general, în timp ce pentru eșantionul francez (Chamayou et al., 2016) fiabilitatea modelului a fost descrisă ca optimă pentru soluția cu un singur factor.

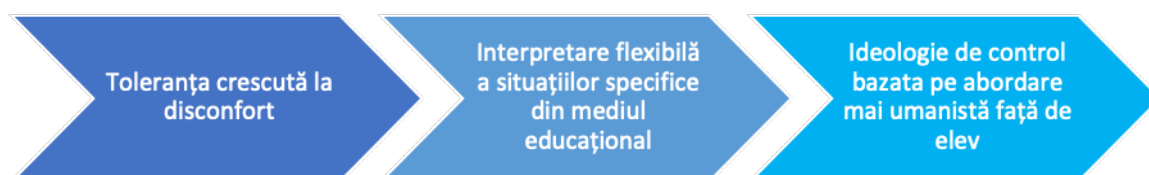
3.2. STUDIUL II. Evaluarea eficacității unei intervenții bazate pe tehnici REBT asupra disconfortului la frustrare, credințelor iraționale și ideologiei de control a profesorilor de gimnaziu

3.2.1. Rațiunea studiului

Studiul de față și-a propus să abordeze o lacună din literatura de specialitate, concentrându-se pe disconfortul produs de convingerile legate de toleranța scăzută la frustrare, luând în considerare și ideologia de control a elevilor.

Reprezentarea conceptuală a raționamentului propus este operaționalizată în figura 1.

Figura 1. Relația dintre tolerarea disconfortului, credințele raționale ale profesorilor cu privire la frustrare și ideologie de control umanistă



Ipotezele de lucru:

Ip1. Ipoteza principală a acestui demers este că există o scădere semnificativă a disconfortului cauzat de frustrare pentru participanții din lotul experimental în comparație cu participanții din lotul de control;

Ip2. A doua ipoteză de lucru este că există o reducere semnificativă a convingerilor iraționale legate de toleranța scăzută la frustrare în lotul experimental în comparație cu lotul de control.

Ip3. A treia ipoteză are în vedere faptul că există o îmbunătățire semnificativă a ideologiei umaniste a controlului asupra elevilor pentru participanții din lotul experimental. Această ipoteză este propusă deoarece acest studiu examinează eficacitatea strategiilor REBT în modificarea indirectă a ideologiei de control al elevilor de către profesori

Ip4. A patra ipoteză este că toleranța la frustrare ar media efectele intervenției asupra ideologiei de control asupra elevilor.

3.2.2. Metode

Design-ul acestui studiului de cercetare a fost unul cvasi-experimental unde variabila cvasi-independentă este intervenția REBT, în timp ce variabilele dependente manipulate sunt reprezentate de nivelul de tolerare al disconfortului produs de frustrare (FDS), nivelul de iraționalitate al credințelor despre frustrare în mediul educațional (TIBS) și ideologia profesorilor de controlare custodială a elevilor (PCI). Pentru repartizarea participanților în lotul experimental (beneficiari ai intervenției) și în lotul de control pasiv (profesori care au completat doar testele aferente variabilelor dependente măsurate) a fost aleasă o metodă de tip cluster astfel încât să se evite efectul de contaminare (profesorii să fie din școli și/sau orașe diferite, în cazul participării de cupluri căsătorite/ sau într-o relație amoroasă, profesorii să nu facă parte din loturi diferite de subiecți). Participanții la studiu nu au fost repartizați în mod randomizat, lipsa randomizării s-a datorat unor probleme de accesibilitate (ex. orarul profesorilor, activitățile profesionale suplimentare înafara programului școlar). Pentru acest studiu au fost utilizate ghidurile de raportare TREND pentru studii nonrandomizate/cvasi-experimentale (Haynes et al., 2021).

Participanții cercetării au fost selectați dintr-un număr de 107 profesori din învățământul preuniversitar de stat care își desfășoară activitatea în 12 unități școlare (școli gimnaziale) din orașele Petroșani, Petrila, Vulcan și Lupeni. Datele demografice ale lotului format din 107 participanți precum și cele ale variabilelor de interes pentru acest studiu de cercetare au fost recoltate anterior în studiul 1.

Pentru acest studiu de cercetare au fost stabilite criteriile de includere și criteriile de excludere, după cum urmează: (1) *criteriile de includere* – Principalul criteriu de includere a fost ca participantul să fie profesor de gimnaziu (indiferent de anii de experiență) și să aibă cel puțin un scor mediu la screening (pretest) la măsurarea disconfortului prin frustrare (profesori care au obținut un scor maxim total de cel puțin 60 la Scala de Disconfort la Frustrare, media

fiind de 65,45); (2) *criteriile de excludere* - nivelul adecvat de toleranței la frustrare (scor total la FDS sub 60);

Lotul experimental a fost alcătuit din 27 de participanți cu vârsta cuprinsă între 40 și 60 de ani. Distribuția în funcție de criteriul gen a fost de 88,9% participanți de gen feminin (24) și 11,1% de genul masculin (3). Din punct de vedere al statutului marital 70,4% dintre profesori sunt căsătoriți, 18,5 % necăsătoriți și 11,1% divorțați. Conform datelor descriptive, 96,3% sunt profesori titulari iar 3,7% au statut de profesor suplinitor. Vechimea celor 27 de profesori din lotul experimental a variat între 10 și 40 de ani. Din perspectiva perfecționării profesionale, 88,9% dintre profesori dețin gradul didactic I, 7,4% au gradul didactic II și 3,7% au obținut definitivatul. În funcție de orașul în care se află unitatea școlară în care aceștia își desfășoară activitatea didactică: 33,3% dintre subiecți profesează în municipiul Petroșani, 22,2% în orașul Petrila, 40,7% sunt profesori în municipiul Vulcan și 3,7% în orașul Lupeni.

Lotul de control a fost compus din 27 de profesori cu vârsta cuprinsă între 28 și 64 de ani. Distribuția pe sexe a fost de 77,8% participanți de genul feminin și 22,2% de genul masculin. Din perspectiva statutului marital ponderea participanților necăsătoriți a fost de 14,8%, căsătoriți 74,1% și divorțați 11,1%. În ceea ce privește statutul didactic, 92,6% dintre profesori sunt titulari, 7,4% având statut de suplinitori calificați. Nivelul de vechime în învățământ al participanților a fost cuprins între 5 și 34 de ani. Din punct de vedere al perfecționării profesionale 70,4% dintre profesori dețin gradul didactic I, 22,2% gradul didactic II și 7,4% gradul definitiv. În funcție de criteriul localitate, 29,6 % dintre profesori au fost cuprinși din municipiul Petroșani, 40,7% din orașul Petrila, 22,2% din municipiul Vulcan și 7,4% din orașul Lupeni.

Pe baza eșantionului nostru de conveniență, a fost efectuată o analiză de sensibilitate utilizând G*Power (Faul și colab., 2007). Analiza a indicat că, cu o putere de 80% și un nivel standard de semnificație de $\alpha = 0,05$, dimensiunea eșantionului nostru de $N = 54$ poate detecta o dimensiune minimă a efectului de $f = 0,46$ și un d Cohen = 0,92. Pentru a preveni riscul de neechivalență între grupuri din cauza erorii de selecție, care ar putea avea un impact negativ asupra validității interne a rezultatelor studiului, participanții au fost alocați în cele două grupuri pe baza unei analize statistice a măsurii totale a disconfortului cauzat de frustrare (testul t).

Procedură

Studiul de cercetare s-a realizat cu respectarea normelor de etică privind cercetarea științifică și a primit aviz favorabil (Nr.343/05.01.2021) din partea Consiliului Științific al Cercetării și Creației Universitare din Universitatea de Vest din Timișoara. Înainte de alocarea

profesorilor în cele două loturi, aceștia au completat online acordul de consimțământ în vederea participării la studiu. Intervenția a durat șase săptămâni și s-a desfășurat online prin intermediul Google Meet. Programul de intervenție a fost implementat în anul 2021 în timpul carantinei cauzate de pandemia de COVID-19, cu începere de la data de 11.02.2022 și a fost finalizat la data de 25.03.2022. Confidențialitatea a fost asigurată prin atribuirea unei parole fiecărui participant care a fost de acord să participe la intervenție.

Durata fiecărei sesiuni a fost de 75 de minute. Datorită faptului că programul de intervenție a fost structurat pe tehnici subscrise terapiei rațional emotive și comportamentale, am apelat la supervizarea profesională din partea a doi psihoterapeuți REBT/CBT din cadrul Departamentului de Psihologie Clinică și Psihoterapie de la Universitatea Babeș – Bolyai din Cluj Napoca și din cadrul Departamentului de Psihologie de la Universitatea de Vest din Timișoara.

Instrumente de lucru

Pentru evaluarea pretest și a impactului posttest și follow-up a intervenției derulate în cel de al doilea studiu de cercetare, s-au utilizat trei dintre scalele psihologice prezente în primul studiu , respectiv Scala de disconfort la frustrare (FDS), Scala convingerilor iraționale ale profesorilor (TIBS) și Scala ideologiei de controlare a elevilor (PCI).

Etapă de intervenție

Pe parcursul celor 6 sesiuni de intervenție, profesorii au fost familiarizați cu: noțiunile de bază ale intervenției rațional-emotive și comportamentale REBT, conceptul de toleranță la frustrare vs. intoleranța la frustrare, utilizarea tehnicilor cognitive pentru disputarea/restructurarea credințelor iraționale legate de frustrare prin aplicarea strategiilor de tipul: „Focalizarea pe aspectele logice” (Care este logica?), „Focalizarea pe aspectele empirice” (Care sunt dovezile?), „Focalizarea pe aspectele pragmatice” (Care sunt consecințele), utilizarea unor strategii alternative de schimbare a credințelor iraționale disfuncționale despre toleranța/disconfortul față de frustrare în credințe raționale (ex. utilizarea unor sloganuri raționale). Pentru consolidarea celor învățate, profesorii au utilizat jurnalele pentru efectuarea temelor care au constat în automonitorizarea cognitivă, emoțională și comportamentală precum și notarea unor afirmații/ credințe alternative raționale.

Materialul teoretic prezentat profesorilor a fost realizat prin intermediul CANVAS SLIDE și a cuprins 66 de slide-uri.

Etapele de post intervenție și follow-up

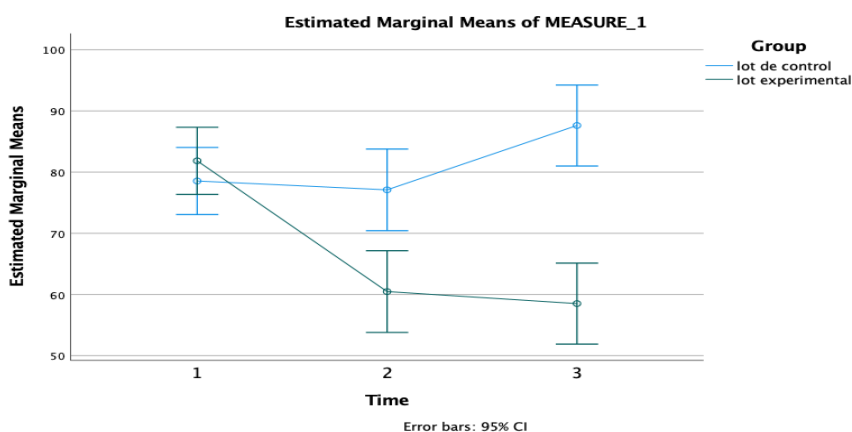
Pentru a testa ipotezele de lucru și a măsura efectul intervenției REBT asupra variabilei dependente primare (scorul total al disconfortului de frustrare înregistrat pe scala FDS), precum și asupra variabilelor secundare (scorurile totale ale credințelor iraționale despre frustrare măsurate prin scala TIBS și nivelul ideologiei custodiale a controlului elevului măsurat prin scala PCI), a fost utilizată o tehnică ANOVA mixtă 2×4 . Testarea grupurilor de intervenție și de control la pre-intervenție, post-intervenție permite o analiză detaliată a modului în care intervenția influențează variabilele dependente primare (FDS) și secundare (TIBS și PCI) în timp. Analizele au fost efectuate în SPSS v. 25.

1.2.3. Rezultate

I. Rezultat principal: Evoluția nivelului de disconfort la frustrare (FDS) în condiții experimentale

Conform rezultatelor prezentate în tabelul 5 se observă că cel mai important factor de analizat este efectul de interacțiune (grup x timp) care potrivit lui F este un rezultat semnificativ statistic, $F(2, 104) = 19.509$, $p < .001$, eta square = .273, ceea ce înseamnă că a existat o evoluție diferită a nivelului de FDS în cele două loturi (experimental vs. control) de-a lungul celor trei momente de evaluare (pre-intervenție, post-intervenție și follow up). Rezultatele sugerează că intervenția bazată pe REBT a redus eficient disconfortul cauzat de frustrare al profesorilor, cu efecte susținute în timp (Figura 2):

Figura 6. Evoluția nivelului de disconfort la frustrare (FDS)

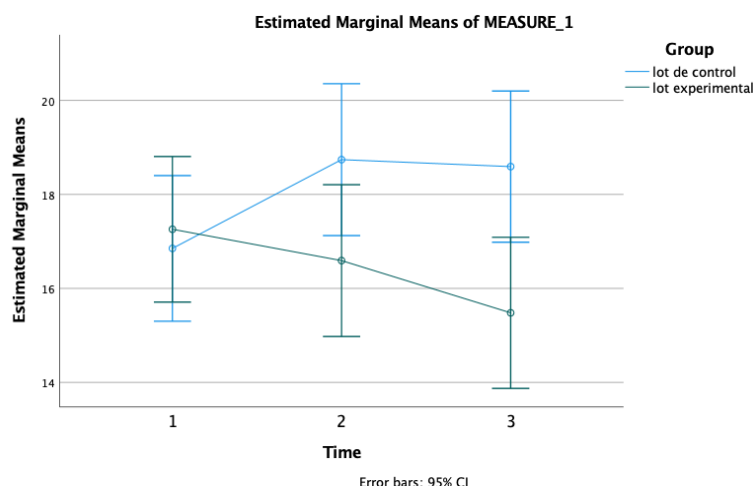


II. Rezultate secundare: Convingerile iraționale ale profesorilor cu privire la frustrare

Potrivit ANOVA mixtă există un efect de interacțiune Grup * Time semnificativ statistic – $F(2, 104) = 3.338$, $p = .039$, eta square = .060, ceea ce înseamnă că la fel ca în cazul nivelului FDS a existat o evoluție diferită a nivelului de TIBS în cele loturi

(experimental vs. control). Deși grupul experimental a avut scoruri medii mai mici la convingerile iraționale decât grupul de control ($M = 16,20$ vs. $M = 18,03$), iraționalitatea față de frustrare nu s-a modificat semnificativ în timp în niciunul dintre grupuri (Figura 3)

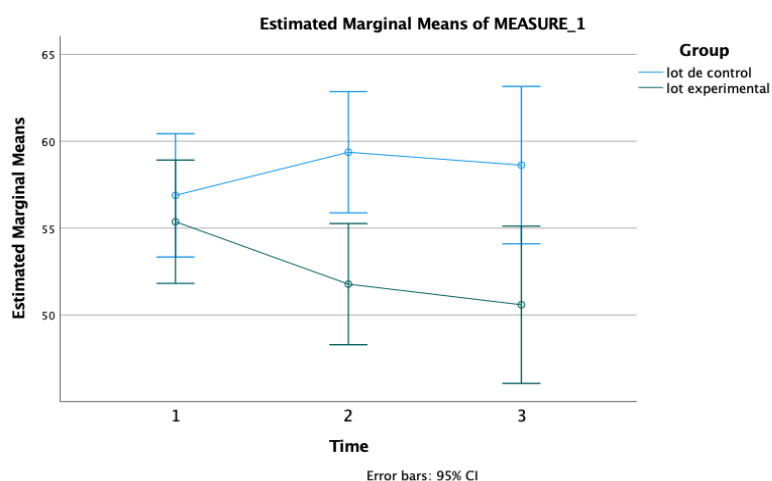
Figura 3. Evoluția nivelului de iraționalitate a credințelor profesorilor (TIBS)



III. Rezultate secundare: Ideologia de control a profesorilor

Potrivit ANOVA mixtă, valoarea testului F în ceea ce privește efectele VI (intervenția REBT) asupra modelării VD (PCI) indică o diferență semnificativă doar la pragul marginal, deoarece valoarea lui $F - (2, 104) = 2.825$, $p = .064$, eta square = .052 (Figura 4)

Figura 4. Evoluția ideologiei de control (PCI)

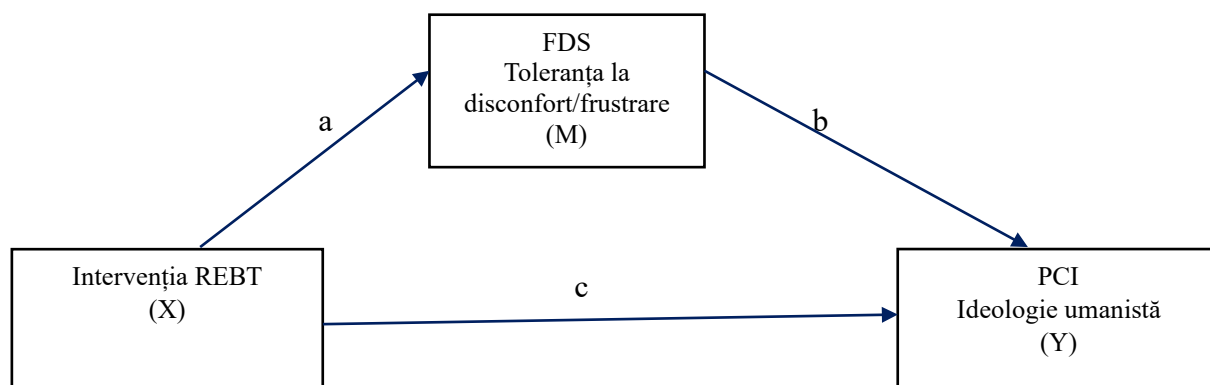


IV. Analiza modelului de mediere

Având în vedere situația corelațiilor am realizat analize de mediere. Am testat modelul de mediere pe baza rezultatelor obținute pentru modelul principal (și pe baza tendințelor de interacțiune privind rezultatele secundare). Aici, am considerat disconfortul cauzat de

frustrare ca mediator (variabila M) care explică interacțiunea dintre intervenția REBT (variabila X) și rezultat - ideologia controlului elevilor (variabila Y):

**Figura 5. Relațiile de mediere între VI și VD
(adaptare după Hayes,2022; Baron, Kenny, 1986)**



Am examinat mai întâi efectele lui X asupra lui M și apoi efectele lui X asupra lui Y. Rezultatele au indicat că ambele efecte sunt semnificative: intervenția asupra disconfortului față de frustrare ($\beta = -0,440$, $t = -3,53$, $p < 0,001$) și intervenția asupra ideologiei controlului elevilor ($\beta = -0,394$, $t = -3,08$, $p < 0,01$). Când ambele variabile (X și M) sunt introduse în model pentru a prezice rezultatul, doar efectul disconfortului față de frustrare este semnificativ asupra ideologiei de control asupra elevilor ($\beta = -0,453$, $t = -1,71$, $p = 0,093$ pentru $X \rightarrow Y$ și $\beta = 0,375$, $t = 2,81$, $p < 0,01$ pentru $M \rightarrow Y$). Acest lucru este în concordanță cu modelul ipotezat, și anume că disconfortul față de frustrare mediază între efectul intervenției și ideologia de control asupra elevilor.

Pentru stabilirea efectelor totale, directe și indirecte ale variabilei mediatore (FDS) între variabila independentă (intervenția de grup) și variabila dependentă (PCI), s-a recurs la analiza de mediere prin intermediul Bootstrapping-ului (mediatorul Bootstrap = 5000, pentru un interval de încredere de 95%) și la medierea prin analogie. Potrivit rezultatelor generate de bootstrap în ceea ce privește efectul direct se observă că atât intervalul de încredere la limita inferioară (LLCI = -9,57) și cât intervalul de încredere la limita superioară (ULCI = 0,756) îl conțin pe 0. Deoarece intervalul de încredere include 0 pentru efectul direct, rezultatele nu indică un efect direct semnificativ al intervenției asupra ideologiei de control al elevilor atunci când disconfortul față de frustrare este controlat ca mediator. Dimpotrivă, există un efect indirect semnificativ (LLCI = -7,04, ULCI = -0,390) al intervenției asupra ideologiei de control al elevilor prin intermediul variabilei mediatore, disconfortul față de frustrare.

4.2.4. Discuții

Prezentul studiu și-a propus să examineze eficacitatea unei intervenții bazate pe REBT pentru reducerea disconfortului cauzat de frustrare în mediile educaționale. Intervenția a inclus, de asemenea, rezultate privind iraționalitatea profesorilor față de frustrare și ideologia lor de control asupra elevilor.

S-a constatat că, în ceea ce privește disconfortul cauzat de frustrare intervenția a redus eficient disconfortul asociat cu frustrarea și a crescut toleranța la frustrare. Aceste rezultate sunt în concordanță cu literatura de specialitate privind intervențiile bazate pe REBT în mediile educaționale.

În ceea ce privește rezultatele secundare, și anume convingerile iraționale ale profesorilor față de frustrare, interacțiunea principală a fost marginal nesemnificativă pentru convingerile iraționale care facilitează toleranța scăzută la frustrare. Există mai multe explicații potențiale pentru rezultatele neconcludente legate de convingerile iraționale ale profesorilor față de frustrare. În primul rând, ar putea fi vorba despre faptul că studiul nostru a fost probabil insuficient de puternic pentru a surprinde dimensiunile efectului obținute de obicei în urma intervențiilor REBT asupra modificării convingerilor iraționale față de frustrare. O altă explicație posibilă pentru acest efect nesemnificativ este consistența internă scăzută a subscalei TIBS care măsoară toleranța scăzută la frustrare (de exemplu, un alfa Cronbach de 0,55 în studiul nostru pentru scala TIBS de toleranță scăzută la frustrare, în comparație cu un alfa Cronbach de 0,90 pentru scala FDS). O altă posibilă explicație pentru aceste rezultate divergente se bazează pe diferențele conceptuale dintre măsurătorile legate de frustrare. În timp ce TIBS este o măsură directă a credințelor iraționale, FDS se concentrează pe disconfort (experiența emoțională a confruntării cu frustrarea).

În ceea ce privește ideologia de control al elevilor, rezultatele au fost în concordanță cu cele obținute de Samfira și Sava (2023).

CAPITOLUL IV.

CONSIDERAȚII FINALE ȘI DIRECȚII DE DEZVOLTARE

4.1. Contribuții originale

Considerăm că această lucrare prezintă o serie de contribuții teoretice și practice pe care le prezentăm pe scurt în rândurile de mai jos:

O primă contribuție se referă la studiul de validarea Scalei de Disconfort la Frustrare a lui Neil Harrington pe un eșantion din România reprezintă primul demers de acest gen derulat în țara noastră (Lupuleac & Sava, 2024). Rezultatele obținute în cadrul acestui studiu au oferit răspunsuri concordante cu rezultatele obținute în cazul validărilor FDS pe diferite populații. Astfel, modelele ipotizate pe eșantioanele turc, argentinian și italian au prezentat soluții factoriale adecvate doar pentru modele compuse din patru factori și un factor general, în timp ce pentru eșantionul francez fiabilitatea modelului a fost descrisă ca optimă pentru soluția cu un singur factor. Pe cale de consecință rezultatele cu privire la validarea conceptului de intoleranță la frustrare pe un eșantion românesc non-clinic trebuie înțelese ca un concept unidimensional, motiv pentru care soluția cu un singur factor a reprezentat opțiunea principală în ceea ce privește structura factorială pentru versiunea românească a FDS-ro.

O a doua contribuție este legată de cel de al doilea studiu de cercetare în care am investigat eficacitatea unui program intervențional de grup bazat pe strategii rațional emotive și comportamentale REBT în vederea îmbunătățirii disconfortului, credințelor de tolerare a frustrării și a ideologiei de control a profesorilor, un cadru mai puțin explorat în contextul științific românesc.

Elementul de originalitate și contribuție personală al acestui studiu constă în programul de intervenție rațional emotivă care are avut drept scop formarea unor abilități eficiente de reglare emoțională și de modelare a cognițiilor iraționale legate de disconfortul la frustrare în vederea îmbunătățirii ideologiei profesorului de controlare a elevilor în rândul profesorilor de gimnaziu din România, devenind totodată primul studiu de acest gen din România (Lupuleac și colab., 2025).

4.2. Limite și implicații pentru cercetările viitoare

O primă limită metodologică importantă este recurgerea la un eșantion non-clinic. Majoritatea studiilor anterioare au prezentat această limitare, întrucât au fost realizate pe eșantioane alcătuite în principal de studenți așa cum este în cazul cercetărilor din Italia (Filippello et al., 2014; Tripaldi et al., 2018), turcă (Ozer et al., 2012), Serbia (Stanković &

Vukosavljević-Gvozden, 2011), Brazilia (Silva & Faro, 2021), Franța (Chamayou et al., 2016) și Pachistan (Jibeen, 2013, versiunea urdu), sau pe populații generale non-clinice desfășurate în Italia (Tripaldiet al., 2018) și în Chile (Ruiz-Ortega et al., 2021).

Prin urmare, este foarte recomandat ca viitoarele încercări de traducere și validare a structurii factoriale a FDS ar trebui să fie efectuate pe un eșantion clinic sau pe un eșantion mixt cu cel puțin 50% dintre participanți provenind dintr-un eșantion clinic, caz în care invariabilitatea factorială invarianța structurii factoriale ar putea fi, de asemenea, abordată. În plus față de distincția dintre populațiile clinice și non-clinice, particularitatea eșantionului nostru (profesori) ar fi putut duce la probleme suplimentare, deoarece conținutul / formularea convingerilor de intoleranță la frustrare într-un cadru de clasă stresant ar putea fi diferite de convingerile de intoleranță la frustrare într-un cadru clinic (a se vedea DiGiuseppe et al., 2020), pentru o discuție extinsă privind conținutul versus procesul în organizarea credințelor iraționale).

2. O a doua limitare importantă este legată de absența randomizării (în cel de al doilea studiu), fapt pentru participanții din cele două loturi (experimental și control) nu au fost distribuiți în mod randomizat. Conștienți de riscul ridicat de bias și pentru a nu influența interpretarea și validitatea rezultatelor am ținut cont criteriile de proiectare și analiză a investigațiilor cvasi-experimentale enunțate de Greenhoot (2003) în cercetările intervenționale. În cazul unor cercetări viitoare o recomandare ar fi distribuția randomizată a participanților.

3. A treia limită se referă la volumul redus al eșantionului în cadrul celui de al doilea studiu unde lotul experimental a fost alcătuit din 27 de profesori. O sugestie ar fi ca pe viitor numărul de participanți pentru un eșantion să întrunească condițiile pentru obținerea unei puteri statistice de .80.

4. A patra limită este legată de genul participanților și anume faptul că în ambele studii două treimi din ponderea participanților a fost reprezentată de subiecți de genul feminin ,participanții de gen masculin au reprezentat doar o treime. Recomandarea este ca în cazul unor studii de cercetare viitoare, numărul subiecților de gen masculin să aibă o reprezentativitate mai mare sau cel puțin egală cu cea a participanților de gen feminin.

În concluzie, suntem de părere că profesia de cadru didactic este una dintre cele mai solicitante profesii din punct de vedere psihologic, motiv pentru care implementarea unor programe de intervenție bazate pe principiile REBT, ar putea fi o soluție utilă pentru a ajuta profesorii să gestioneze adecvat atât situațiile frustrante și stresante de zi cu zi, cât și pe cele specifice mediului educațional.

Bibliografie

Bartlett, M., S., (1950), Teste de semnificație în analiza factorială. *British Journal of Psychology*, 3, 77–85.

Bartram, D., Hambleton, R., K., (2016), The ITC guidelines: International standards and guidelines relating to tests and testing. In F. T. L. Leong, D. Bartram, F. M. Cheung, K. F. Geisinger, & D. Iliescu (Eds.), *The ITC international handbook of testing and assessment* (pp. 35–46). Oxford University Press.

Bernard, M. E., Joyce, M. R., Rosewarne, P., M., (1983), Helping teachers cope with stress: A rational-emotive approach. In A. Ellis și M. E. Bernard (Eds.), *Rational-emotive approaches to the problems of childhood* (pp. 415-455). New York: Plenum.

Bernard, M., E., (1988), Teacher irrationality and teacher stress, Paper presented at the 24th International Congress of Psychology, Sydney, Australia.

Bernard, M., E., (2011), *Rationality and the Pursuit of Happiness: The Legacy of Albert Ellis*, Published 2011 by John Wiley & Sons Ltd. ISBN: 978-0-470-68312-5.

Bora, C., Bernard, M., E., Trip, S., Decsei-Radu, A., Chereji, S., (2009), Teacher irrational belief scale-preliminary norms for Romanian population. *Journal of Evidence-Based Psychotherapies*. 9(2):211.

Catell, R. R. (1966). The scree test for number of factors, *Multivariate Behavioral Research*, 1, 245-276.

Chamayou, J., L., Tsenova, V., Gonthier, C., Blatier, C., Yahaoui, A., (2016), French validation of the Frustration Discomfort Scale, *L'Encéphale*, Volume 42, Issue 4, August 2016, Pages 325-332.

Chamberlain, J. M., Haaga, D. A. (2001a). Unconditional self-acceptance and responses to negative feedback, *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 19(3), 177-189.

Ciuhan, G., C., Nicolau, R., G., Iliescu, D., (2022), Perceived stress and well-being in Romanian teachers during the COVID-19 pandemic: The intervening effects of job crafting and problem-focused coping. *Psychology in the Schools*, 59(9):1844–1855.

Cornea, A., (2021), *Epicur si epicureismul antic. Viața și opera lui Epicur, fragmente doxografice, interpretare, note*, Editura Humanitas, București, pp.351-505.

Correy, M., S., Corey, G., (1997), *Groups: Process and practice*, Pacific Grove, CA: Brooks/Cole Publishing Company, pp 4-23.

David, D., Szentagotai, A., Eva, K., Macavei, B. (2005). A synopsis of rational emotive behavior therapy (REBT): Fundamental and applied research, *Journal of Rational-emotive & Cognitive-behavior Therapy*, 23(3), 175-221.

David, D. (2006), *Tratat de psihoterapii cognitive și comportamentale*, Editura Polirom, Iași p.44, 70,71, 82, 98, 108.

David, D., Cotet, C., Matu., S., Mogoase, C., Simona, S., (2018), 50 years of rational-emotive and cognitive-behavioral therapy: A systematic review and meta-analysis, *Journal of Clinical P*, 74(3), 304-318.

DiGiuseppe, R., Leaf, R., Robin, M., W., Exner, J., (1988), The development of a measure of irrational/rational thinking (p. 6). Edinburgh, Scotland: Presented at the World Congress on Behavior Therapy

DiGiuseppe, R., & Kelter, J. (2006). Treating aggressive children: A rational-emotive behavior systems approach. In A. Ellis & M. E. Bernard (Eds.), *Rational emotive behavioral approaches to childhood disorders: Theory, practice and research* (pp. 257–280). New York, NY: Springer.

DiGiuseppe, R., Gorman, B., Raptis, J., (2020), The Factor Structure of the Attitudes and Beliefs Scale 2: Implications for Rational Emotive Behavior Therapy. *J Rat-Emo Cognitive-Behav Ther* 38, 111–142.

Dryden, W., Gordon, J., (1993). *Beating the Comfort Trap*. London: Sheldon Press.

Dryden, W., (2005), Rational emotive behavior therapy. In *Encyclopedia of cognitive behavior therapy*, Springer, Boston, MA. (pp. 321-324).

Dryden W. (2007). Resilience and rationality, *J. Ration. Emot. Cogn. Behav. Ther.* 25 213–226.

Dryden, W. Branch, R., (2008), *Fundamentals of Rational Emotive Behavior Therapy: a Training Handbook – 2nd Edition*, John Wiley & Sons Ltd, The Atrium Southern Gate, Chichester West Sussex PO18 8SQ p.79, England, p.79.

Dryden, W., (2012), *Dealing with Emotional Problems Using Rational-Emotive Cognitive Behaviour Therapy: A Client's Guide*, First published 2012 by Routledge 27 Church Road, Hove, East Sussex BN3 2FA, p. 4.

Dryden, W., & Neenan, M. (2004). *Counselling individuals: A rational emotive behavioural handbook* (4th ed.). Whurr Publishers.

Gilbert, P., (2012), Depression: Suffering in the flow of life. In C. K. Germer & R. D. Siegel (Eds.), *Wisdom and compassion in psychotherapy: Deepening mindfulness in clinical practice* (pp. 249–264). The Guilford Press.

Ellis, A., (1957), Rational psychotherapy and individual psychology, *The Journal of Individual Psychology*, 13, pp.38-44.

Ellis, A.,(1961). Reason and emotion in psychotherapy. Secaucus, NJ: Lyle Stewart.

Ellis, A., (1976), The biological basis of human irrationality, *Journal of Individual Psychology*, 32, 145–168, PMID: 993611.

Ellis, A., (1993), Reflections on rational-emotive therapy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 61(2), 199–201.

Ellis, A., Robb, H. (1994). Acceptance in rational emotive therapy. In S. C. Hayes, N. S. Jacobson, V. M. Follette, & M. J. Dougher (Eds.), *Acceptance and change: Content and context in psychotherapy*. Reno, NV: Context Press.

Ellis, A., (1994a), Reason and emotion in psychotherapy (ed. rev.), Secaucus, NJ: Birch Lane.

Ellis, A., (1997). *Practica terapiei comportamentale emoționale rațională* (Ed. A 2-a). New York, N.Y.: Springer Publishing Company. p. 112. ISBN 0826154719. OCLC 35223015.

Ellis, A., Dryden, E., (1997), *Group Therapy în The Practice of Rational Behavior Therapy*, Second Edition, Springer Publishing Company, LLC, pp.162-194.

Ellis, A., (2001), *New direction for Rațional Emotive Behavior Therapy. Overcoming Destructive Beliefs, Feelings and Behaviors*, Prometheus Books, New York, p. 15.

Ellis, A., (2002), REBT and its application to group therapy in W Dryden and M Neenan 9 (eds.), *Rațional- Emotive behavior group therapy*, Philadelphia: Whurr Publishers, pp.30-54.

Ellis, A., (2003), early theories and practices of rational emotive behavior theory an how they fave been augumented and revised during the last three decades, *Journal of Rational emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 21, 219-243.

Ellis, A., (2004). *Rational emotive behavior therapy: It works for me--it can work for you*. Prometheus Books/Rowman & Littlefield.

Engels, G., I., Garnefski, N., Diekstra, R., F., W., (1993), Efficacy of rational-emotive therapy: A quantitative analysis, *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 61(6), 1083-1090.

Faul, F., Erdfelder, E., Lang, A. G., & Buchner, A. (2007). G* Power 3: A flexible statistical power analysis program for the social, behavioral, and biomedical sciences. *Behavior Research Methods*, 39(2), 175–191

Field, A., (2000). *Discovering Statistics using SPSS for Windows*. London –

Thousand Oaks – New Delhi: Sage publication.

Filippello, P., Harrington, N., Costa, S., Buzzai, C. și Sorrenti, L. (2018). Controlul psihologic parental perceput și neputința învățată în școală: Rolul intoleranței la frustrare ca factor mediator. *School Psychology International* , 39 (4), 360-377.

Greenhoot, F., A., (2003), Design and Analysis of Experimental and Quasi-Experimental Investigations in Handbook of Research Methods in Clinical Psychology, Blackwell Publishing Ltd, p.92-114.

Golombek, P., Klager, P. (2015), Play and imagination in developing language teacher identity-in-activity. *Ilha do Desterro*, 68 (1), 17-32.

Gonzalez, J., E., Nelson, J., R., Gutkin, T., B., Saunders, A., Galloway, A., & Shwery, C., S., (2004), Rational Emotive Therapy With Children and Adolescents: A Meta-Analysis. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 12(4), 222–235.

Gossette, R.L., & O'Brien, R.M. (1993). Efficacy of rational emotive therapy (RET) with children: a critical re-appraisal, *Journal of behavior therapy and experimental psychiatry*, 24 1, 15-25.

Gutek, G. (2014). Philosophical, ideological, and theoretical perspectives on education. (2nd Ed.). New York: Pearson.

Haaga, D.,A., Davison, G.,C., (1993) An appraisal of rational-emotive therapy. *J Consult Clin Psychol.* , Apr;61(2):215-20.

Harrington, N., (2005a). Dimensions of frustration intolerance and their relationship to self-control problems. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 23(1), 1–20.

Harrington, N., (2005b). The frustration discomfort scale: Development and psychometric properties. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 12(5), 374–387.

Harrington, N., (2006), Frustration Intolerance: Therapy Issues and Strategies, *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy* 29(1):4-16.

Harrington, N., (2007). Frustration intolerance as a multidimensional concept. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 25(3), 191–211.

Harrington, N., (2011) Frustration Intolerance: Therapy Issues and Strategies. *J Rat-Emo Cognitive-Behav Ther* 29, 4–16.

Horn,J., L., (1965). A rationale and test for the number of factors in factor analysis. *Psychometrika*, 30, 179.

Hoy, W., K., (2001), The pupil control studies. A historical, theoretical and empirical

analysis, *Journal of Educational Administration* 39(5):424-441.

Jeon H., O., (2016), The influence of nursing professionalism, academic failure tolerance and social self-efficacy on college life satisfaction among nursing students, *J. Korean Acad. Soc. Nurs. Educ.* 22 171–181.

Jibeen, T.,(2013), Frustration intolerance beliefs as predictors of emotional problems in university undergraduates. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 31(1), 16–26

Knaus, W., J., (1983), *How to Conquer Your Frustrations*, Prentice Hall Direct.

Kyriacou, C., (2001), Teacher Stress: Directions for Future Research. *Educational Review*, 53, 27-35.

Lenhard, W., Lenhard, A. (2014). *Hypothesis Tests for Comparing Correlations*. Retrieved March 21, 2022 from <https://www.psychometrica.de/correlation.html>

Lunenburg, F., C., (1990a), Educators' Pupil-Control Ideology as a Predictor of Educator's Reactions to Pupil Disruptive Behavior. Retrieved from ERIC database (ED321361), p. 6

Lupuleac, C., Sava, F., A., (2024). Romanian version of the Frustration Discomfort Scale (FDS): A preliminary validation on a non-clinical sample. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 42(3), 544–557.

Lupuleac, C., Faur, D., Sava, F. A. (2025). Frustrated Teachers: An REBT Intervention to Reduce Frustration Discomfort in Middle School Teachers—A Quasi-Experimental Study. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 15(4), 57.

Lyons, L., C., Woods, P., J., (1991). The efficacy of rational-emotive therapy: A quantitative review of the outcome research. *Clinical Psychology Review*, 11(4), 357–369.

Maag, J. W. (2008). Rational—Emotive Therapy to Help Teachers Control Their Emotions and Behavior When Dealing With Disagreeable Students, *Intervention in School and Clinic*, 44(1), 52-57.

MacCallum, R., c., Roznowski, M., Necowitz, L.B., (1992), Model modifications in covariance structure analysis: The problem of capitalization on chance, *Psychological Bulletin*, 111, 490-504.

Malow-Iroff, M.,S, O'Connor EA, Bisland BM. (2004) Pupil Control and Teacher Efficacy in Group of Alternative Certification Teachers in New York City. Online Submission. 2004; Apr 12.

Medrano, L., A., Franco, P., Mustaca, A., E., (2018), Argentinean adaptation of the Frustration Intolerance Scale, *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud*, Volumen 26-Issue 2, pp. 303-321.

Oltean, H., David, D. (2016). A meta-analysis of the relationship between rational beliefs and psychological distress. *Journal of Clinical Psychology*, Nov 23.

Ozer, B. U., Demir, A., & Harrington, N. (2012). Psychometric properties of Frustration Discomfort Scale in a Turkish sample, *Psychological Reports*, 111(1), 117-128.

Panisoara, I. O., Lazar, I., Panisoara, G., Chirca, R., & Ursu, A. S. (2020). Motivation and continuance intention towards online instruction among teachers during the COVID-19 pandemic: The mediating effect of burnout and technostress. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(21), 8002.

Rideout, G., Windle, S. (2010). Beginning Teachers Pupil Control Ideologies: An Empirical Examination of the Impact of Beliefs About Education, Mentorship, Induction, and Principal Leadership Style, *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 104, 1-48.

Rosseel, Y., (2012), lavaan: An R package for structural equation modeling. *Journal of Statistical Software*, 48(2), 1–36.

Ruiz-Ortega, A. M., Alvarez, N. S., Martos, M. P. B. (2021). Chilean validation of the frustration discomfort scale: Relation between intolerance to frustration and discomfort and emotional intelligence, *Current Psychology*.

Samfira, E., M., Sava, F., A., (2021), Cognitive-behavioral correlates of pupil control ideology, *PLoS ONE* 16(2):e02467887.

Samfira, E. M., Sava, F. A. (2023). The effectiveness of a rational-emotive intervention on teachers' unconditional self-acceptance, perfectionism, and pupil control ideology. *Frontiers in Psychology*, 14, 1240269.

Sava, F., A., (2002), Causes and effects of teacher conflict-inducing attitudes towards pupils: A path analysis model. *Teaching and Teacher Education*, 18(8), 1007–1021.

Silva, Ld., S., Faro, A., (2021), Adaptação e propriedades psicométricas da versão brasileira da Escala de Frustração e Desconforto. *Avances en Psicología Clínica Latinoamericana*, 39(2), 1–13.

Stanković, S., & Vukosavljević-Gvozden, T. (2011). The relationship of a measure of frustration intolerance with emotional dysfunction in a student sample. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 29, 17–34.

Sutton, R., E., (2004), Emotion regulation goals and strategies of teachers, *Social Psychology of Education*, 7, 379- 398.

StataCorp. (2021). Stata statistical software: Release 16. In StataCorp LLC.

Trip, S., Vernon, A., McMahon, J. (2007). Effectiveness of rational-emotive education: A quantitative meta-analytical study. *Journal of Cognitive & Behavioral Psychotherapies*, 7(1):81–93.

Tripaldi, S., Paparusso, M., Amabili, M., Manfredi, C., Caselli, G., Scarinci, A., Valenti, V. și Mezzaluna, C. (2018). Scala disconfortului cauzat de frustrare (FDS). Un studiu psihometric al versiunii italiene. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 36 (3), 267–287.

Tormey, R., Corcoran, R., (2012), Developing Emotionally Competent Teachers: Emotional Intelligence and Pre-Service Teacher Education, Peter Lang Ltd, International Academic Publishers.

Vempati, R., R., Digumarti, B., R., (2009), Frustration of prospective teachers, Discovery Publishing House PVT. LTD, New Delhi, 5.

Vișlă, A., Flückiger, C., Grosse Holtforth, M., David, D. (2016). *Irrational beliefs and psychological distress: A meta-Analysis. Psychotherapy and Psychosomatics*, 85(1), 8-15.

Willower, D., J., Eidell, T., L., Hoy, W., K., (1967), The school and pupil control. University Park, PA: The Pennsylvania State University.