

MENTORATUL EDUCAȚIONAL CA MECANISM DE REDUCERE A SINDROMULUI DE BURNOUT ÎN RÂNDUL CADRELOR DIDACTICE DEBUTANTE: ANALIZĂ CORELAȚIONALĂ ASUPRA SPRIJINULUI PERCEPUT ȘI A NIVELULUI DE EPUIZARE PROFESIONALĂ

Dulf Denisa-Mihaela^{a§§}

^a Școala Gimnazială Satulung, nr. 129, Satulung, România

Abstract

This research aims to investigate the role of educational mentoring as a mechanism for reducing burnout syndrome among novice teachers. The study analyzes the relationship between the perceived level of support provided by mentors and the degree of professional exhaustion experienced by beginning teachers during their first year of teaching. The sample consisted of early-career educators, some of whom benefited from mentor support, while others did not. Two research instruments were applied: the *Maslach Burnout Inventory – Educators Survey (MBI-ES)* to assess burnout levels, and a questionnaire specifically designed to measure the respondents' perceived mentor support. Statistical analyses, based on Pearson correlations and independent samples t-tests, revealed a significant negative relationship between mentor support and burnout levels. The findings support the view that educational mentoring can contribute to reducing professional exhaustion and may facilitate the adaptation of novice teachers to the school environment during their induction period.

Key words: educational mentoring; burnout; novice teachers; perceived support; professional exhaustion;

Introducere

În ultimii ani, fenomenul burnout-ului profesional a devenit un subiect de interes major în domeniul educațional, în special în rândul cadrelor didactice aflate la început de carieră. Presiunile

* Autor corespondent:
Adresa de e-mail: denisa_dulf@yahoo.com

generate de adaptarea la cerințele sistemului educațional, gestionarea relației cu elevii, părinții și colegii, precum și volumul mare de muncă administrativă contribuie la apariția timpurie a simptomelor de epuizare profesională. Astfel, tranziția de la statutul de student la cel de profesor debutant poate deveni o sursă semnificativă de stres, în lipsa unui sprijin adecvat. În acest context, se conturează tot mai clar nevoia de strategii și intervenții menite să susțină dezvoltarea profesională și personală a profesorilor debutanți.

Una dintre aceste strategii este mentoratul educațional, practică tot mai frecvent utilizată în sistemele de învățământ din diverse țări. Mentoratul presupune ghidarea și sprijinirea cadrelor didactice aflate la început de drum de către profesori cu experiență, care îndeplinesc rolul de model profesional, consultant și susținător. Prin intermediul relației de mentorat, debutanții pot beneficia de feedback constructiv, sprijin emoțional și orientare în procesul de integrare profesională. În acest sens, mentoratul nu doar că facilitează procesul de învățare practică, ci poate avea un rol esențial în prevenirea și reducerea epuizării profesionale.

Studiile existente în literatura de specialitate au evidențiat faptul că suportul social, în special în mediile profesionale solicitante, reprezintă un factor de protecție împotriva burnout-ului. În cazul cadrelor didactice debutante, lipsa unei rețele de sprijin poate amplifica sentimentele de nesiguranță, ineficiență și izolare, ceea ce poate conduce la o scădere a motivației și satisfacției profesionale. Din această perspectivă, este esențial să se investigheze în ce măsură mentoratul educațional contribuie la reducerea acestor riscuri și la crearea unui climat profesional favorabil dezvoltării continue.

Prezenta cercetare își propune să exploreze această relație printr-o analiză riguroasă a nivelului de sprijin perceput din partea mentorilor și a gradului de burnout resimțit de profesorii debutanți în primul an de activitate. Prin utilizarea unor instrumente validate, precum Maslach Burnout Inventory – Educators Survey și chestionare privind percepția sprijinului oferit de mentori, studiul oferă o perspectivă empirică asupra eficienței mentoratului ca mecanism de susținere. Rezultatele obținute pot constitui un argument solid pentru dezvoltarea și extinderea programelor de mentorat în instituțiile de învățământ, contribuind astfel la creșterea calității actului educațional și la reducerea riscului de abandon profesional timpuriu.

Fundamentare teoretică

Burnout-ul în rândul cadrelor didactice

Burnout-ul reprezintă o stare de epuizare emoțională, depersonalizare și scădere a realizării personale, asociată cu expunerea prelungită la stres profesional. Acest fenomen a fost inițial conceptualizat de Maslach și Jackson (1981), fiind ulterior adaptat în diverse domenii, inclusiv în

educație. Cadrele didactice sunt deosebit de vulnerabile la burnout, având în vedere natura solicitantă a activității lor, care implică interacțiuni constante cu elevii, părinții, colegii și administrația școlară (Maslach & Leiter, 2016).

În contextul educațional, burnout-ul este corelat cu o serie de consecințe negative, atât la nivel individual, cât și instituțional. Profesorii care experimentează burnout raportează o scădere a satisfacției profesionale, a angajamentului față de muncă și a eficienței percepute, alături de o creștere a absenteismului și a intenției de abandon profesional (Skaalvik & Skaalvik, 2017; Aloe et al., 2014). De asemenea, aceste efecte pot influența negativ calitatea procesului de predare și relația profesor-elev, afectând în cele din urmă și performanțele elevilor (Brunsting et al., 2014).

În plan internațional, studii desfășurate în diverse sisteme de educație – cum ar fi cel finlandez, american sau sud-coreean – au arătat că factorii de risc pentru burnout includ: volumul excesiv de muncă, presiunea evaluărilor standardizate, lipsa autonomiei decizionale, conflictele interpersonale din cadrul școlii, și resursele limitate pentru dezvoltare profesională (Schaufeli & Taris, 2014; Kim et al., 2020). De exemplu, o cercetare realizată de Shen et al. (2015) în SUA a evidențiat că profesorii care percep un nivel scăzut de sprijin din partea conducerii școlii prezintă niveluri mai ridicate de burnout.

În România, fenomenul burnout-ului în rândul cadrelor didactice a început să atragă atenția cercetătorilor în ultimele două decenii. Studiile realizate în mediul autohton confirmă tendințele observate la nivel global, arătând că profesorii români resimt un nivel ridicat de stres profesional, în special din cauza birocrăției excesive, a salariilor relativ mici și a lipsei de recunoaștere socială a statutului lor profesional (Munteanu & Iovu, 2020). De exemplu, un studiu realizat de Miclea, Moldovan și Cotârlă (2019) pe un eșantion de profesori din învățământul preuniversitar a arătat că aproximativ 40% dintre respondenți prezentau niveluri moderate spre ridicate de epuizare emoțională, iar unul din cinci prezenta semne clare de burnout.

În plus, pandemia COVID-19 a adâncit fenomenul, evidențiind și mai clar vulnerabilitățile sistemului educațional. Trecerea bruscă la învățământul online, lipsa infrastructurii digitale și gestionarea noilor cerințe pedagogice au fost resimțite ca surse majore de stres pentru profesori (Popa & Răduț-Taciu, 2021). Aceste schimbări rapide au generat insecuritate, oboseală cronică și o accentuare a sentimentului de neputință profesională, mai ales în rândul cadrelor debutante.

Astfel, fenomenul burnout-ului în educație nu poate fi abordat izolat, ci trebuie înțeles în interacțiune cu contextul sistemic, cu politicile educaționale și cu sprijinul instituțional acordat cadrelor didactice. Intervențiile eficiente, cum ar fi mentoratul sau programele de dezvoltare profesională continuă, devin esențiale pentru prevenirea și reducerea burnout-ului, în special în primii ani de carieră.

Provocările debutului în cariera didactică

Etapa de debut în cariera didactică reprezintă una dintre cele mai provocatoare și decisive perioade din traseul profesional al unui cadru didactic. Trecerea de la statutul de student la cel de profesor activ implică o schimbare abruptă de rol, responsabilități și așteptări. Această tranziție este frecvent marcată de ceea ce literatura de specialitate numește „șocul realității” – discrepanța resimțită între convingerile idealiste formate în timpul formării inițiale și complexitatea concretă a activității din clasă (Flores & Day, 2006). Tinerii profesori intră în sistem cu o motivație ridicată și idealuri educaționale solide, însă se confruntă rapid cu provocări structurale, relaționale și emoționale care le pun la încercare reziliența profesională.

Lipsa experienței practice este una dintre principalele surse de incertitudine pentru cadrele didactice debutante. Deși formarea inițială oferă o bază teoretică importantă, realitatea din școli presupune o capacitate sporită de adaptare, de luare a deciziilor pedagogice sub presiune și de gestionare a unor clase eterogene din punct de vedere socio-emoțional. În lipsa unor mecanisme de sprijin formal și informal, profesorii debutanți se pot simți izolați, vulnerabili și copleșiți de volumul de muncă, responsabilitatea didactică și cerințele administrative (Richards et al., 2018). În acest context, lipsa încrederii în propriile abilități devine un factor de risc semnificativ pentru epuizarea emoțională și abandonul profesional precoce.

Un alt factor critic în această perioadă este absența strategiilor eficiente de coping – mecanismele psihologice și comportamentale prin care profesioniștii gestionează stresul și presiunea ocupațională. Cadrele didactice aflate la început de drum nu au avut suficient timp sau context pentru a dezvolta astfel de instrumente, ceea ce le face mai vulnerabile în fața stresului zilnic (Fitchett et al., 2020). De exemplu, dificultățile în menținerea disciplinei, lipsa feedbackului constructiv și dificultățile în relaționarea cu părinții sau conducerea școlii sunt adesea percepute ca obstacole insurmontabile în absența unui sistem clar de sprijin. Această lipsă a suportului instituțional și interpersonal crește riscul de burnout încă din primul an de activitate, afectând negativ atât performanța didactică, cât și sănătatea mintală a profesorilor debutanți (Gavish & Friedman, 2010).

La nivel internațional, literatura documentează faptul că între 30% și 50% dintre profesorii debutanți renunță la carieră în primii cinci ani, în special în țările cu sisteme educaționale rigide sau cu sprijin slab pentru integrarea profesională (Ingersoll et al., 2014). De exemplu, un studiu realizat în Australia a arătat că debutanții resimt frecvent o izolare profesională accentuată, mai ales în școlile din mediul rural sau defavorizat, unde mentoratul lipsește sau este superficial organizat (Hudson, 2012). În SUA, datele indică o corelație clară între lipsa programelor de inducție profesională și rata crescută de epuizare (Fantilli & McDougall, 2009).

În România, studiile privind perioada de debut în învățământ sunt mai puțin numeroase, însă concluziile sunt similare. Cercetări realizate de Ilie și Toma (2019) arată că mulți profesori debutanți se confruntă cu incertitudine legată de statutul lor profesional, dificultăți în aplicarea practicii pedagogice în contexte reale și o lipsă semnificativă de sprijin din partea colegilor mai experimentați. În multe cazuri, profesorii începători sunt lăsați să învețe „din mers”, fără un sistem clar de orientare sau consiliere pedagogică. De asemenea, birocratizarea excesivă și accentul pe conformitate administrativă, în detrimentul inovării didactice, contribuie la scăderea satisfacției profesionale încă din primul an de muncă (Păun, 2020).

Perioada de debut în cariera didactică este marcată de numeroase provocări care, dacă nu sunt gestionate corespunzător, pot conduce la epuizare profesională timpurie, demotivare și chiar abandonul profesiei. Recunoașterea acestor riscuri impune necesitatea unor politici educaționale coerente care să asigure mentorat de calitate, dezvoltare profesională continuă și sprijin psiho-pedagogic adecvat pentru cadrele debutante.

Sprijinul social ca factor protector

Sprijinul social reprezintă unul dintre cei mai importanți factori de protecție împotriva stresului ocupațional și a sindromului de burnout, în special în profesiile centrate pe relațiile interumane, cum este cea didactică. Definit ca percepția unui individ că este susținut, apreciat și integrat într-o rețea de relații sociale semnificative, sprijinul social poate lua forme multiple: emoțional (ascultare, empatie), instrumental (asistență practică), informațional (sfaturi, feedback) și evaluativ (validarea competențelor) (House, 1981). În mediul școlar, aceste forme de sprijin sunt esențiale pentru reducerea stresului perceput și pentru promovarea rezilienței în rândul cadrelor didactice, mai ales în etapele timpurii ale carierei (Brouwers et al., 2020).

Pentru cadrele didactice debutante, sprijinul social nu este doar benefic, ci adesea vital. Debutanții se confruntă cu un cumul de factori de stres – presiunea adaptării rapide, gestionarea clasei, evaluarea continuă, relaționarea cu părinții și așteptările instituționale – care pot depăși capacitatea lor de coping dacă nu sunt susținuți în mod activ. În acest context, relațiile pozitive cu colegii mai experimentați și cu conducerea școlii devin o sursă importantă de stabilitate emoțională și validare profesională (Kim & Cho, 2021). Cercetările arată că debutanții care beneficiază de un climat școlar suportiv sunt mai puțin predispuși la epuizare profesională și manifestă o satisfacție mai mare față de carieră (Tschannen-Moran & Hoy, 2007).

Un rol central în sprijinul social al profesorilor debutanți îl are mentoratul educațional, care se constituie nu doar ca o strategie de dezvoltare profesională, ci și ca un mijloc eficient de integrare psiho-socială. Mentoratul formal – desfășurat în cadrul unor programe instituționalizate – oferă ocazia unui sprijin constant, structurat și adaptat nevoilor debutanților, reducând semnificativ sentimentul de izolare și nesiguranță (Ingersoll & Strong, 2011). Mentorii pot ajuta

la clarificarea așteptărilor instituționale, oferă feedback constructiv, modelează practici eficiente și funcționează ca „refugii emoționale” în fața stresului (Hudson, 2013). De altfel, mai multe meta-analize confirmă faptul că existența unui mentor contribuie direct la scăderea nivelului de burnout, creșterea autoeficacității și la diminuarea intenției de părăsire a profesiei (Hobson et al., 2009; Schlichte et al., 2005).

La nivel internațional, studiile subliniază că sprijinul social este un predictor semnificativ al bunăstării profesionale. De exemplu, un studiu realizat în Coreea de Sud (Kim & Cho, 2021) a arătat că sprijinul perceput din partea colegilor și mentorilor are un impact negativ direct asupra nivelului de epuizare emoțională, precum și un efect pozitiv asupra satisfacției profesionale. În mod similar, în Olanda, Brouwers și colaboratorii (2020) au evidențiat faptul că relațiile colegiale bazate pe încredere și sprijin reciproc reduc semnificativ impactul stresului ocupațional asupra sănătății mentale a cadrelor didactice.

În România, cercetările privind rolul sprijinului social în prevenirea burnout-ului sunt în curs de dezvoltare, însă datele existente confirmă aceleași tendințe. De exemplu, un studiu realizat de Vesa și Iovu (2022) a arătat că profesorii debutanți care beneficiază de sprijin constant din partea colegilor, mentorilor și directorilor manifestă un nivel semnificativ mai scăzut de stres profesional și o percepție mai pozitivă asupra propriei eficiențe didactice. În plus, într-un raport elaborat de Institutul de Științe ale Educației (ISE, 2019), se arată că debutanții care sunt incluși în comunități profesionale funcționale – cum ar fi cercurile pedagogice sau echipele de proiecte didactice – se adaptează mai ușor la provocările carierei și sunt mai înclinați să rămână în sistem.

Sprijinul social funcționează ca un mecanism esențial de protecție în fața epuizării profesionale, în special în cazul cadrelor didactice aflate la început de drum. Investiția în relații de sprijin – prin mentorat, dezvoltarea unui climat colegial pozitiv și promovarea colaborării între cadre – nu doar că previne burnout-ul, dar contribuie activ la construirea unei culturi organizaționale sănătoase și sustenabile.

Rolul mentoratului educațional

Mentoratul educațional s-a impus în ultimele decenii ca o componentă esențială a procesului de inserție profesională a cadrelor didactice debutante, având un rol crucial în facilitarea tranziției de la formarea teoretică la realitățile complexe ale predării. Acest tip de sprijin instituțional presupune o relație profesională și colaborativă între un profesor cu experiență (mentor) și un profesor aflat la început de carieră (mentee), orientată spre dezvoltarea competențelor pedagogice, susținerea reflecției critice asupra practicii didactice și sprijinul emoțional în fața dificultăților întâmpinate (Ingersoll & Strong, 2011). Această relație nu se limitează doar la transmiterea de

cunoștințe sau la observarea lecțiilor, ci implică un dialog constant, parteneriat și învățare mutuală, contribuind astfel la consolidarea culturii organizaționale a școlii și la întărirea sentimentului de apartenență profesională.

Mentoratul eficient are un impact semnificativ în reducerea riscului de burnout în rândul debutanților. Studiile arată că profesorii care beneficiază de mentorat formal manifestă un nivel mai redus de epuizare emoțională și o mai mare capacitate de adaptare la presiunile specifice profesiei (Bressman et al., 2018). De exemplu, Sims și Fletcher-Wood (2021) au evidențiat faptul că implicarea într-un program de mentorat bine structurat contribuie la îmbunătățirea autoeficacității percepute, sporește motivația intrinsecă și reduce semnificativ intenția de a părăsi profesia în primii ani de activitate. Mai mult, mentoratul promovează un cadru sigur pentru exprimarea dificultăților profesionale, fără teama de judecată sau sancțiune, reducând astfel riscul izolării sociale – unul dintre predictorii importanți ai burnout-ului.

O altă dimensiune esențială a mentoratului este capacitatea sa de a cultiva reflecția profesională. Langdon et al. (2019) subliniază că mentoratul eficient nu presupune doar furnizarea de soluții, ci și stimularea unei gândiri pedagogice critice și adaptive, care să permită debutanților să își dezvolte propriul stil didactic și să răspundă în mod flexibil cerințelor contextuale. Astfel, mentorii devin facilitatori ai învățării continue, ajutând debutanții să-și evalueze propriile practici, să identifice punctele forte și ariile de îmbunătățire și să dezvolte strategii pentru progresul profesional pe termen lung.

La nivel internațional, cercetările subliniază constant eficiența mentoratului educațional în susținerea debutanților. Un raport al OECD (2020) evidențiază că țările cu sisteme de mentorat instituționalizate – precum Finlanda, Noua Zeelandă sau Coreea de Sud – înregistrează rate mai mari de retenție a cadrelor didactice în primii cinci ani de activitate și un nivel mai ridicat de satisfacție profesională. În aceste contexte, mentoratul nu este văzut ca o obligație birocratică, ci ca un proces de învățare colaborativă, susținut de politici educaționale coerente și de formarea adecvată a mentorilor.

În România, implementarea programelor de mentorat a cunoscut progrese semnificative în ultimii ani, fiind integrată în standardele de formare continuă și în politicile privind dezvoltarea profesională a cadrelor didactice. Cu toate acestea, eficiența acestor programe variază considerabil în funcție de resursele disponibile, cultura organizațională a școlii și calitatea relației mentor–mentee (Vlăsceanu, 2022). Un studiu realizat de Dragne și Stoica (2021) a arătat că debutanții care beneficiază de mentorat în mod activ și susținut dezvoltă o mai bună încredere în propriile abilități didactice, gestionează mai eficient provocările de la clasă și manifestă o reziliență sporită față de stresul profesional.

În concluzie, mentoratul educațional nu este doar o practică de sprijin, ci o investiție strategică în sustenabilitatea sistemului educațional. Prin promovarea unei relații de învățare deschise și mutuale, mentoratul poate contribui decisiv la reducerea burnout-ului, la creșterea calității actului didactic și la consolidarea unei culturi organizaționale bazate pe colaborare, învățare continuă și sprijin reciproc.

Metodologie

Scopul cercetării

Scopul acestei cercetări este de a investiga impactul mentoratului educațional asupra nivelului de burnout resimțit de cadrele didactice debutante, cu accent pe relația dintre sprijinul perceput din partea mentorului și dimensiunile sindromului de epuizare profesională.

Obiectivele cercetării

- Identificarea nivelului de burnout resimțit de cadrele didactice debutante;
- Măsurarea sprijinului perceput din partea mentorilor în rândul debutanților;
- Compararea nivelului de burnout între cadrele didactice debutante care au avut un mentor și cele care nu au beneficiat de mentorat;
- Analiza relației dintre sprijinul mentorului și burnoutul profesional, prin corelarea scorurilor obținute la cele două instrumente utilizate.

Întrebarea de cercetare

În ce măsură sprijinul perceput din partea mentorului influențează nivelul de burnout resimțit de cadrele didactice debutante?

Ipoteza cercetării

Există o relație negativă semnificativă între sprijinul perceput din partea mentorului și nivelul de burnout resimțit de cadrele didactice debutante, astfel încât un nivel mai ridicat de sprijin este asociat cu un nivel mai scăzut de epuizare profesională.

Variabilele cercetării

- Variabilă independentă: sprijinul perceput din partea mentorului
- Variabilă dependentă: nivelul de burnout
- Variabilă moderatoare: prezența unui mentor
- Variabile de control: mediul școlii (urban/rural); număr de ore/săptămână; număr de clase gestionate

Tipul cercetării

Studiul de față adoptă o abordare cantitativă, fiind fundamentat pe aplicarea unor chestionare standardizate. Cercetarea are un caracter corelațional, vizând examinarea relației dintre două variabile principale: sprijinul perceput din partea mentorului și nivelul de burnout al cadrelor didactice debutante. De asemenea, cercetarea include o componentă comparativă, prin analiza diferențelor semnificative între două grupuri de participanți: cadre didactice debutante care au beneficiat de sprijin informal din partea unui mentor și cele care nu au beneficiat de niciun tip de sprijin.

Participanți

Eșantionul a fost alcătuit din 97 de cadre didactice debutante, aflate în primul an de activitate în sistemul de învățământ preuniversitar din România. Participanții au fost împărțiți în două grupuri:

- Grupul fără mentor: 65 de cadre didactice care nu au beneficiat de sprijinul unui mentor.
- Grupul cu mentor: 32 de cadre didactice care au beneficiat de sprijin informal din partea unui coleg cu experiență, acesta fiind asimilat rolului de mentor informal.

Instrumente

În vederea colectării datelor, au fost utilizate următoarele instrumente:

1. Maslach Burnout Inventory – Educators Survey (MBI-ES)- Acest instrument validat internațional a fost utilizat pentru a evalua nivelul de burnout în rândul participanților, pe cele trei dimensiuni principale:
 - Epuizare emoțională
 - Depersonalizare
 - Scăderea realizării personale
2. Chestionar de evaluare a sprijinului mentorului- Acest chestionar a fost elaborat special pentru prezenta cercetare și a vizat evaluarea sprijinului perceput din partea mentorului (formal sau informal), pe următoarele dimensiuni:
 - Sprijin emoțional
 - Sprijin informațional
 - Sprijin profesional

Procedura

Datele au fost colectate prin intermediul unui formular online, transmis participanților prin intermediul rețelelor profesionale și al grupurilor de cadre didactice active pe platforme sociale. Înainte de completarea chestionarelor, participanții au fost informați cu privire la scopul cercetării, iar consimțământul informat a fost obținut în mod explicit. S-au respectat toate standardele etice privind confidențialitatea și anonimatul participanților.

Analiza datelor

Pentru procesarea și interpretarea datelor colectate în cadrul cercetării, au fost aplicate mai multe metode statistice relevante, menite să ofere o înțelegere cuprinzătoare a fenomenului investigat. Astfel, s-au realizat analize descriptive, cu scopul de a evidenția caracteristicile generale ale eșantionului și de a contura un profil statistic de bază al participanților. În plus, pentru a compara nivelurile de burnout înregistrate în rândul celor două categorii de participanți – cei care beneficiază de sprijinul unui mentor și cei care nu au un mentor – a fost utilizat testul t pentru eșantioane independente, instrument care permite identificarea diferențelor semnificative statistic între grupuri. Totodată, pentru a explora legătura dintre percepția sprijinului oferit de mentor și scorurile obținute la instrumentul MBI-ES (Maslach Burnout Inventory – Educators Survey), s-a recurs la calcularea coeficientului de corelație Pearson, care permite aprecierea forței și direcției relației dintre cele două variabile analizate.

Rezultate

Interpretarea datelor obținute relevă diferențe semnificative între cadrele didactice debutante care beneficiază de sprijinul unui mentor informal și cele care nu dispun de un astfel de suport, în ceea ce privește cele trei dimensiuni ale burnout-ului măsurate prin MBI-ES: Epuizare Emoțională (EE), Depersonalizare (DP) și Realizarea Personală (RP).

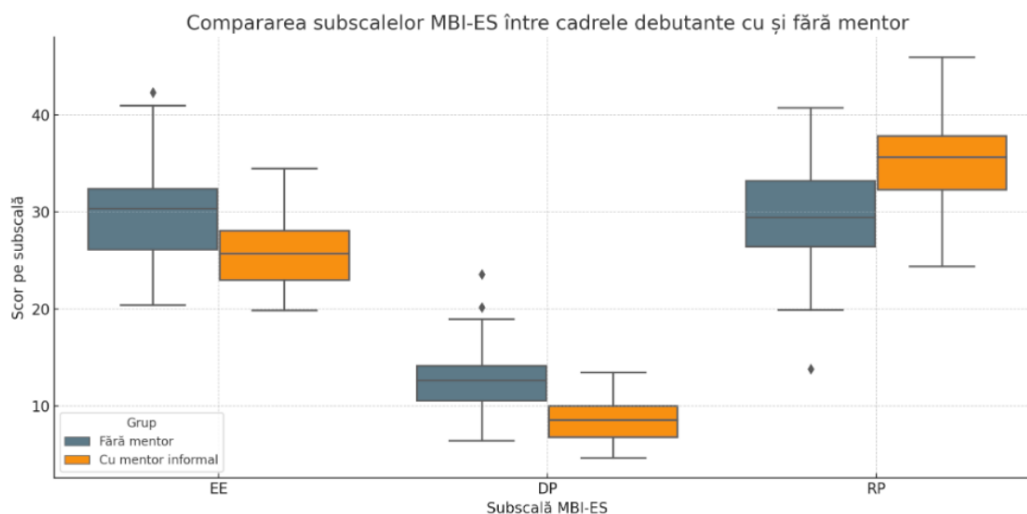


Figura 1. Rezultatele testării conform subscalelor MBI-ES

În primul rând, în ceea ce privește Epuizarea Emoțională (EE), media scorurilor este considerabil mai mare în rândul cadrelor didactice fără mentor (~30), comparativ cu cele care beneficiază de mentorat informal (~24). Testul t indică o valoare de aproximativ 5.11, iar semnificația statistică $p < 0.001$ confirmă faptul că această diferență nu este una întâmplătoare. Aceasta sugerează că lipsa unui mentor contribuie semnificativ la creșterea sentimentului de oboseală emoțională, de suprasolicitare și de epuizare psihică, ceea ce poate afecta adaptarea profesională și bunăstarea psihologică a debutanților în sistemul educațional.

În al doilea rând, la dimensiunea Depersonalizare (DP), rezultatele arată din nou o diferență notabilă: profesorii fără mentor obțin un scor mediu mai ridicat (~12), în timp ce cei cu mentor informal au un scor mai redus (~9). Cu un t de 7.06 și o semnificație $p < 0.001$, se evidențiază faptul că debutanții fără mentor tind să adopte o atitudine mai rece, distantă și dezumanizantă față de elevi sau față de propria activitate profesională. Acest mecanism de apărare este adesea asociat cu încercarea de a face față stresului profesional, dar, în lipsa unui sprijin adecvat, poate avea efecte negative pe termen lung asupra relațiilor educaționale și satisfacției în muncă.

În ceea ce privește cea de-a treia dimensiune, Realizarea Personală (RP), profesorii cu mentor informal înregistrează un scor mediu mai ridicat (~35) față de colegii lor fără mentor (~30). Testul t, cu o valoare negativă (-5.78), reflectă faptul că media este semnificativ mai mare în grupul cu mentor, iar valoarea $p < 0.001$ confirmă caracterul semnificativ al diferenței. Aceste rezultate sugerează că mentoratul informal contribuie pozitiv la consolidarea sentimentului de competență,

eficiență și împlinire profesională, aspecte esențiale în dezvoltarea unei identități profesionale sănătoase și durabile în rândul cadrelor didactice debutante.

Toate cele trei dimensiuni ale burnout-ului indică faptul că prezența unui mentor informal are un impact pozitiv semnificativ asupra stării emoționale și percepției profesionale a cadrelor didactice debutante. Lipsa mentoratului este asociată cu niveluri mai ridicate de epuizare și depersonalizare, precum și cu un sentiment mai redus de realizare personală, ceea ce subliniază importanța integrării strategiilor de sprijin și ghidare în procesul de inserție profesională în învățământ.

Pentru a înțelege modul în care sprijinul mentorului influențează nivelul de burnout resimțit de cadrele didactice debutante, a fost aplicat un chestionar elaborat special în cadrul acestei cercetări, care a evaluat sprijinul perceput pe trei dimensiuni esențiale: emoțional, informațional și profesional. Rezultatele obținute au fost corelate cu scorurile la cele trei componente ale sindromului de burnout, măsurate prin instrumentul MBI-ES, oferind o imagine relevantă asupra relației dintre tipurile de sprijin oferit de mentor și starea de bine profesională a debutanților.

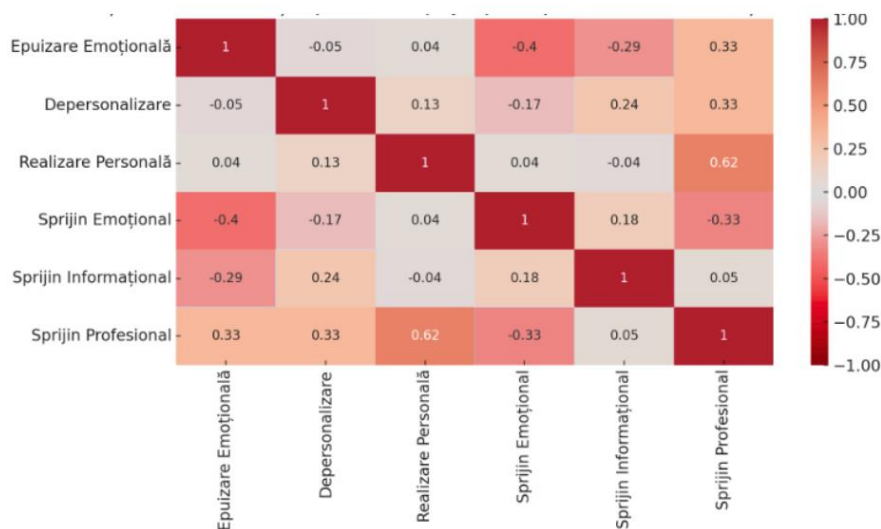


Figura 2. Corelarea rezultatelor MBI-ES cu sprijinul perceput din partea mentorului

1. Sprijinul emoțional

Suportul emoțional oferit de mentori joacă un rol important în reducerea epuizării emoționale ($r = -0.40$) la cadrele didactice debutante. Această corelație moderată indică faptul că, pe măsură ce debutanții se simt mai susținuți emoțional, sentimentele de suprasolicitare și stres scad

semnificativ. De asemenea, sprijinul empatic contribuie la diminuarea depersonalizării ($r = -0.17$), chiar dacă efectul este mai slab. Aceasta înseamnă că un cadru didactic care primește sprijin emoțional are o tendință mai mică de a dezvolta o atitudine distantă sau cinică față de elevi sau față de profesie. Interesant este că nu există o legătură semnificativă între sprijinul emoțional și realizarea personală ($r = 0.04$), sugerând că acest tip de suport nu influențează direct sentimentul de împlinire profesională.

2. Sprijinul informațional

Sprijinul informațional, care include oferirea de metodologii, strategii și instrumente utile, are o corelație negativă slabă cu epuizarea emoțională ($r = -0.29$). Aceasta arată că, pe măsură ce debutanții primesc mai multe informații utile, stresul lor emoțional se reduce moderat. Însă, într-un mod oarecum surprinzător, se observă o corelație pozitivă ușor semnificativă cu depersonalizarea ($r = 0.24$). Acest lucru poate indica faptul că, dacă sprijinul este pur informativ și îi lipsește componenta emoțională, el poate fi perceput ca prea formal, ducând la o ușoară detașare a debutanților de activitatea lor sau de elevi. La fel ca în cazul sprijinului emoțional, nu există o corelație semnificativă între sprijinul informațional și realizarea personală ($r = -0.04$), sugerând că informațiile în sine nu influențează direct sentimentul de împlinire.

3. Sprijinul profesional

Sprijinul profesional, care se concentrează pe performanță, planificare și standarde, prezintă o corelație pozitivă, care poate părea contraintuitivă, atât cu epuizarea emoțională ($r = 0.33$), cât și cu depersonalizarea ($r = 0.33$). Acest lucru sugerează că mentorii ar putea oferi acest tip de sprijin intens tocmai în contexte unde debutanții sunt deja epuizați, sau că un suport axat exclusiv pe competențe, fără o componentă umană și emoțională, ar putea amplifica stresul și detașarea. Cu toate acestea, sprijinul profesional este cel mai puternic predictor al realizării personale ($r = 0.62$). Această corelație extrem de puternică demonstrează că ghidajul concret, feedback-ul constructiv și exemplele de bună practică sunt esențiale pentru dezvoltarea sentimentului de competență, eficiență și împlinire în cariera didactică.

În tabelul de mai jos sunt prezentate valorile coeficienților de corelație Pearson calculați între dimensiunile sprijinului perceput din partea mentorului (emoțional, informațional și profesional) și cele trei dimensiuni ale sindromului de burnout (epuizare emoțională, depersonalizare și realizare personală), astfel cum au fost măsurate prin MBI-ES.

Tabelul 1. Coeficienții de corelație Pearson între dimensiunile sprijinului perceput din partea mentorului și scorurile la MBI-ES

Dimensiune MBI-ES	Sprijin Emoțional	Sprijin Informațional	Sprijin Profesional
Epuizare Emoțională	-0.4	-0.29	0.33
Depersonalizare	-0.17	0.24	0.33
Realizare Personală	0.04	-0.04	0.62

Pe baza rezultatelor obținute, se evidențiază o relație clară între sprijinul emoțional oferit de mentor și nivelul de epuizare emoțională resimțit de cadrele didactice debutante. Corelația negativă moderată ($r = -0.40$) sugerează că, pe măsură ce sprijinul afectiv (manifestat prin încurajare, ascultare și validare emoțională) crește, nivelul de oboseală psihică și emoțională scade. Această constatare subliniază rolul esențial al relației interpersonale dintre mentor și debutant în protejarea sănătății emoționale a acestuia din urmă.

În ceea ce privește dimensiunea depersonalizării, sprijinul emoțional pare a avea un impact mai redus, corelația fiind negativă, dar slabă ($r = -0.17$). Acest rezultat poate indica faptul că o atitudine cinică sau detașarea față de elevi nu este influențată semnificativ de componenta emoțională a sprijinului mentorului, ci poate fi condiționată de alți factori, precum presiunea de adaptare sau stilul de leadership instituțional.

Sprijinul profesional oferit de mentor se dovedește a fi cel mai eficient predictor al sentimentului de realizare personală, corelația pozitivă fiind una puternică ($r = 0.62$). Aceasta relevă faptul că debutanții care beneficiază de îndrumare concretă, feedback constructiv și oportunități reale de dezvoltare profesională au o percepție mai bună asupra propriei eficiențe și se simt mai împliniți din punct de vedere profesional. Astfel, intervențiile mentorale orientate către progresul profesional al debutantului pot avea un rol determinant în consolidarea identității profesionale.

Totuși, este important de menționat faptul că sprijinul profesional corelează pozitiv și cu dimensiunile negative ale burnout-ului – atât cu epuizarea emoțională ($r = 0.33$), cât și cu depersonalizarea ($r = 0.33$). Această asociere aparent paradoxală poate fi explicată prin faptul că sprijinul profesional este adesea oferit în contexte în care debutanții se confruntă deja cu dificultăți sau stres profesional ridicat. Cu alte cuvinte, mentorii ar putea intensifica acest tip de sprijin ca răspuns la dificultăți existente, fără a reuși, în mod automat, să le elimine. De asemenea, se poate

presupune că un sprijin strict tehnic, lipsit de dimensiunea umană, poate accentua presiunea asupra debutantului.

Sprijinul informațional oferit de mentor prezintă o relație ambivalentă cu dimensiunile burnout-ului. Pe de o parte, corelația negativă cu epuizarea emoțională ($r = -0.29$) indică faptul că informațiile clare și relevante pot reduce incertitudinea și stresul profesional. Pe de altă parte, corelația pozitivă cu depersonalizarea ($r = 0.24$) arată că un sprijin excesiv centrat pe conținut și nu pe persoană poate contribui la o atitudine formalizată, uneori detașată, față de elevi sau profesie. Astfel, eficiența reală a sprijinului informațional depinde de modul în care acesta este integrat într-o relație mentor-mentee echilibrată și susținută afectiv.

În concluzie, datele sugerează faptul că sprijinul perceput din partea mentorului are o influență semnificativă asupra experienței profesionale a debutanților și asupra nivelului de burnout resimțit. Sprijinul emoțional contribuie la reducerea stresului, cel profesional consolidează realizarea personală, iar sprijinul informațional poate fi benefic doar dacă este echilibrat cu o abordare empatică. Aceste constatări subliniază importanța formării mentorilor nu doar în domeniul pedagogic, ci și în dezvoltarea competențelor relaționale și emoționale.

Discuții și concluzii

Pe baza rezultatelor obținute, se conturează concluzii aplicative relevante pentru sistemul educațional românesc, în special în ceea ce privește sprijinul necesar cadrelor didactice debutante. Componenta profesională a sprijinului oferit de mentor – care include feedback-ul constructiv, modelarea comportamentală și îndrumarea sistematică – se dovedește a fi un factor esențial în reducerea riscului de burnout în primul an de activitate didactică. Debutanții care beneficiază de acest tip de mentorat au raportat un nivel mai ridicat de realizare profesională și o adaptare mai eficientă la cerințele și provocările profesiei. Aceste constatări subliniază faptul că sprijinul profesional nu este doar un element ajutător, ci un veritabil mecanism de protecție împotriva eșecului profesional timpuriu.

În acest context, se impune instituirea unor programe formale de mentorat în unitățile de învățământ din România, care să ofere o tranziție structurată și sprijinită în cariera didactică. Programele ar trebui să fie ancorate în politici educaționale clare și să fie susținute prin formarea specifică a mentorilor, alocarea de resurse și monitorizarea eficienței intervențiilor. În lipsa unui astfel de cadru instituționalizat, sprijinul acordat debutanților rămâne adesea aleatoriu, dependent de inițiativa individuală, și, implicit, inegal din punct de vedere al impactului.

Totodată, promovarea mentoratului ar trebui să depășească perspectiva exclusiv informațională sau tehnico-pedagogică. Rezultatele cercetării evidențiază importanța mentoratului

ca resursă psiho-emoțională, capabilă să sprijine debutantul în procesul de adaptare emoțională, gestionare a stresului și menținere a motivației profesionale. Un mentor empatic, capabil să creeze o relație de încredere și sprijin afectiv, poate contribui semnificativ la reducerea uzurii emoționale și la consolidarea sentimentului de apartenență la comunitatea școlară. În acest sens, promovarea mentoratului integrativ – care combină suportul profesional, emoțional și informațional – poate constitui o strategie eficientă de creștere a retenției în sistemul educațional și de îmbunătățire a satisfacției profesionale în rândul cadrelor tinere.

Cu toate acestea, studiul de față prezintă câteva limitări care trebuie luate în considerare în interpretarea și generalizarea rezultatelor. În primul rând, cercetarea s-a bazat exclusiv pe metode de auto-raportare, ceea ce implică un grad inerent de subiectivitate și posibilă influență a biasului social. Participanții pot oferi răspunsuri conforme cu așteptările percepute sau pot subestima/supraestima nivelul real de burnout ori sprijin perceput. În al doilea rând, eșantionul utilizat este relativ restrâns și dezechilibrat din perspectiva distribuției între grupurile analizate (număr mai mare de participanți fără mentor), ceea ce limitează validitatea externă a concluziilor și aplicabilitatea lor la nivel național.

Având în vedere aceste limitări, se recomandă extinderea cercetării prin includerea unui eșantion mai larg, reprezentativ pentru diversitatea geografică și instituțională a învățământului românesc. De asemenea, utilizarea unor metode mixte de cercetare – precum interviurile semistructurate, focus grupurile sau observațiile participante – ar putea oferi o perspectivă mai profundă asupra dinamicii relației mentor-mentee și a impactului acesteia asupra sănătății profesionale a debutanților. Astfel de abordări calitative ar permite explorarea unor variabile subtile, dificil de cuantificat prin instrumente standardizate, dar esențiale în înțelegerea complexității procesului de adaptare profesională în primii ani de carieră didactică.

Bibliografie

- Aloe, A. M., Amo, L. C., & Shanahan, M. E. (2014). Classroom management self-efficacy and burnout: A meta-analytic investigation. *Educational Psychology Review*, 26(1), 101–126. <https://doi.org/10.1007/s10648-013-9244-0>
- Bressman, S., Winter, J. S., & Efron, S. E. (2018). Next generation mentoring: Supporting teachers beyond induction. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 7(1), 54–72. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-02-2017-0012>

- Brouwers, A., Evers, W. J. G., & Tomic, W. (2020). Supportive work environments and teacher burnout: A study of Dutch secondary school teachers. *Social Psychology of Education*, 23, 453–472. <https://doi.org/10.1007/s11218-020-09543-1>
- Brunsting, N. C., Sreckovic, M. A., & Lane, K. L. (2014). Special education teacher burnout: A synthesis of research from 1979 to 2013. *Education and Treatment of Children*, 37(4), 681–711. <https://doi.org/10.1353/etc.2014.0032>
- Dragne, C., & Stoica, A. (2021). Mentoratul didactic în școlile din România: percepții și practici ale debutanților. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*, 13(4), 180–197. <https://doi.org/10.18662/rrem/13.4/474>
- Fantilli, R. D., & McDougall, D. E. (2009). A study of novice teachers: Challenges and supports in the first years. *Teaching and Teacher Education*, 25(6), 814–825. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.021>
- Fitchett, P. G., McCarthy, C. J., Lambert, R. G., & Boyle, L. H. (2020). An examination of US first-year teachers' risk for occupational stress: Associations with professional preparation and occupational health. *Teaching and Teacher Education*, 87, 102937. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102937>
- Flores, M. A., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 219–232. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.09.002>
- Gavish, B., & Friedman, I. A. (2010). Novice teachers' experience of teaching: A dynamic aspect of burnout. *Social Psychology of Education*, 13, 141–167. <https://doi.org/10.1007/s11218-009-9108-0>
- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 207–216. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.09.001>
- House, J. S. (1981). *Work Stress and Social Support*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Hudson, P. (2012). How can schools support beginning teachers? A call for timely induction and mentoring for effective teaching. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(7), 70–84. <https://doi.org/10.14221/ajte.2012v37n7.1>
- Hudson, P. (2013). Mentoring as professional development: 'Growth for both' mentor and mentee. *Professional Development in Education*, 39(5), 771–783. <https://doi.org/10.1080/19415257.2012.749415>

- Ilie, S., & Toma, S. (2019). Învățământul românesc și criza vocațională a profesorilor debutanți. *Educația 21*, 17(1), 45–57.
- Ingersoll, R., & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201–233. <https://doi.org/10.3102/0034654311403323>
- Ingersoll, R. M., Merrill, E., & Stuckey, D. (2014). *Seven trends: The transformation of the teaching force*. Consortium for Policy Research in Education. https://repository.upenn.edu/cpre_researchreports/79
- Institutul de Științe ale Educației. (2019). *Raport privind debutul în cariera didactică în România*. București: ISE.
- Kim, J., & Cho, Y. (2021). The role of perceived support and resilience in burnout among early-career teachers. *Asia Pacific Education Review*, 22(2), 277–289. <https://doi.org/10.1007/s12564-020-09665-2>
- Kim, L. E., Jang, H., & Kim, M. (2020). Teacher burnout and turnover intention in Korea: The mediating role of job satisfaction. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 48(2), e8790. <https://doi.org/10.2224/sbp.8790>
- Langdon, F. J., Alexander, P. A., Ryde, A., & Baggetta, P. (2019). A national study of teacher mentor's conceptions of mentoring and the role of professional learning. *Teaching and Teacher Education*, 82, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.03.015>
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1996). *Maslach Burnout Inventory manual* (3rd ed.). Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (2016). Burnout: A multidimensional perspective. In *Professional burnout: Recent developments in theory and research* (pp. 1–16). Routledge.
- Miclea, M., Moldovan, R., & Cotârlă, V. (2019). Burnout-ul profesional la cadrele didactice: factori de risc și intervenții. *Psihologia Resurselor Umane*, 17(1), 34–45.
- Munteanu, A., & Iovu, M. B. (2020). Profesori în pragul epuizării: burnout-ul în învățământul preuniversitar din România. *Revista de Asistență Socială*, 19(2), 51–66.
- OECD. (2020). *Teachers and School Leaders as Valued Professionals*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>
- Păun, E. (2020). Profesionalizarea carierei didactice: provocări și soluții. *Revista Română de Educație Multidimensională*, 12(4), 73–90. <https://doi.org/10.18662/rrem/12.4/340>

- Popa, D., & Răduț-Taciu, R. (2021). Teaching during pandemic: Burnout, stress and the online learning challenge in Romania. *Postmodern Openings*, 12(1), 162–178. <https://doi.org/10.18662/po/12.1/255>
- Richards, K. A. R., Levesque-Bristol, C., & Templin, T. J. (2018). Teacher burnout: A review of literature and implications for the educational field. *Journal of Applied Research in Education*, 22(1), 12–29.
- Schaufeli, W. B., & Taris, T. W. (2014). A critical review of the Job Demands-Resources Model: Implications for improving work and health. In G. F. Bauer & O. Hämmig (Eds.), *Bridging occupational, organizational and public health* (pp. 43–68). Springer.
- Schlichte, J., Yssel, N., & Merbler, J. (2005). Pathways to burnout: Case studies in teacher isolation and alienation. *Preventing School Failure*, 50(1), 35–40. <https://doi.org/10.3200/PSFL.50.1.35-40>
- Shen, B., McCaughtry, N., Martin, J., Garn, A., Kulik, N., & Fahlman, M. (2015). The relationship between teacher burnout and student motivation. *British Journal of Educational Psychology*, 85(4), 519–532. <https://doi.org/10.1111/bjep.12089>
- Sims, S., & Fletcher-Wood, H. (2021). Characteristics of effective teacher mentoring: A meta-synthesis of international research. *Review of Education*, 9(3), e3290. <https://doi.org/10.1002/rev3.3290>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017). Still motivated to teach? A study of school context variables, stress and job satisfaction among teachers in senior high school. *Social Psychology of Education*, 20, 15–37. <https://doi.org/10.1007/s11218-016-9363-9>
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 944–956. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.05.003>
- Vesa, M., & Iovu, M.-B. (2022). Sprijinul social perceput și epuizarea profesională la profesorii debutanți din România. *Revista de Asistență Socială*, 21(1), 93–109.
- Vlăsceanu, M. (2022). Dinamica mentoratului educațional în România: între reglementare și practici reale. *Educația* 21, 20(2), 95–108.