



Eficiențizarea Performanței prin **Combaterea Burnout-ului** în rândul Studenților la UAUIM



Volum publicat în cadrul proiectului PerformBestUAUIM
finanțat din Fondul de Finanțare a Cercetării Științifice Universitare FFCSU 2024,
acordat de Ministerul Educației prin CNFIS.
Contract de finanțare: PerformBestUAUIM - FFCSU-2024-013

ISBN: 978-606-638-391-2

Echipe de implementare:

Dir. proiect: Lector dr. dsgr. Andreea Ivanciof
Lector dr. arh. Valerica Eugenia Potenchi
Lector dr. arh. Int. Marinela Negulescu
Lector dr. arh. Mihaela Zamfir
Lect. dr. psi. Eszter Enikő Marschalkó
Psi. Katinka Nagy-Tóth
Psi. Mihaela Tantaros
Asist. Univ. Dr., Medic Primar Psihiatrie Mihai Zamfir

Graphic design: Roland Vasiliu

Toate drepturile rezervate. Nici o parte din această publicație nu poate fi reprodusă,
stocată sau transmisă prin orice mijloace de natură electronică, mecanică, de copiere,
înregistrare sau alte forme fără permisiunea scrisă a editurii.

© 2024 Editura Universitară „Ion Mincu”, București,
str. Academiei nr. 18-20, Sector 1, cod 010014
tel. +40213077193

Cuvânt înainte

Optimizarea performanței prin prevenirea burnout-ului implică aplicarea unor strategii și practici menite să reducă riscul epuizării profesionale în rândul studenților, având drept obiectiv creșterea productivității și a satisfacției legate de participarea la cursuri și ateliere în cadrul UAUIM.

Suprasolicitarea, presiunea academică, așteptările sociale, lipsa de suport sau gestionarea ineficientă a timpului duc la burnout iar prevenirea acestuia poate contribui semnificativ la îmbunătățirea performanței.

Proiectul PerformBestUAUIM a identificat și evaluat nivelul de burnout în rândul studenților UAUIM utilizând instrumente standardizate de măsurare a nivelului de burnout precum teste ca Maslach Burnout pentru a colecta date de la 188 de studenți din UAUIM.

Cu ajutorul chestionarelor s-au aflat cauzele burnout-ului în rândul studenților prin identificarea tipurilor de nevoi ce trebuie satisfăcute pentru combaterea acestuia, acest document prezentând interpretarea acestora de către echipa de psihologi ce au făcut parte din proiect.

Grupul de 10 studenți din UAUIM ce au participat la cele 10 ședințe de grup de consiliere de dezvoltare personală pentru gestionarea burnout-ului, ce au avut loc pe perioada proiectului, 1 octombrie – 29 noiembrie 2024, și care au dus la analizarea declarațiilor acestora spre dezvoltarea de noi propuneri de lucru din punct de vedere pedagogic exprimate în articolele realizate de cadrele didactice de la UAUIM ce au făcut parte din proiect.

Rezultatele proiectului PerformBestUAUIM 2024 ne arată metodele prin care putem să scădem rata burnout-ului și crește nivelul de satisfacție în rândul studenților.

Aflăm în cuprinsul articolelor scrise de echipa PerformBest UAUIM cum putem dezvolta nivelul de autosuficiență și autocunoaștere, prin ședințele de consiliere, dezvoltare personală și strategii pedagogice.

Echipa:

Echipa de management:

Lector. dr. dsg. Andreea Ivanciof

Lector dr. arh. Valerica Eugenia Potenchi

Echipa de implementare:

Lector. dr. dsg. Andreea Ivanciof

Lector dr. arh. Valerica Eugenia Potenchi

Lector dr. arh. Int. Marinela Negulescu

Lector dr. arh. Mihaela Zamfir

Colaboratori:

Lect. dr. psi. Eszter Enikő Marschalkó

Psi. Katinka Nagy-Tóth

Psi. Mihaela Tantaros

Asist. Univ. Dr., Medic Primar Psihiatrie Mihai Zamfir

Predictori ai burnout-ului la studenții înrolați la specializările din domeniul arhitecturii și designului: o perspectivă de autodeterminare

Autori:

1. *Lect. dr. Eszter Enikő Marschalkó*, Departamentul de Psihologie Aplicată, Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, Universitatea „Babeș-Bolyai” Cluj-Napoca, România; Psiholog în domeniul muncii și organizațională, Ergo Human Resources SRL Cluj-Napoca

2. *Katinka Nagy-Tóth*, Psiholog în domeniul muncii și organizațională, Ergo Human Resources SRL Cluj-Napoca

3. *Lect. dr. arh. nav. Andreea Ivanciof*, Departamentul Studiul Formei și Ambient, Facultatea de Arhitectura de Interior, Universitatea de Arhitectura și Urbanism „Ion Mincu” București, România

I. INTRODUCERE

1. Burnout-ul sau sindromul epuizării profesionale

Burnout-ul inițial a fost identificat și descris ca fenomen legat de ocupațiile din domeniul serviciilor umane în special, al asistenței medicale (Maslach, 1976; Freudenberger, 1984; Leiter și Maslach, 2016). Fenomenul este și în atenția Organizației Mondiale de Sănătate, care a identificat trei dimensiuni în evaluarea acesteia (OMS, 2019; vezi *Imaginea 1*).

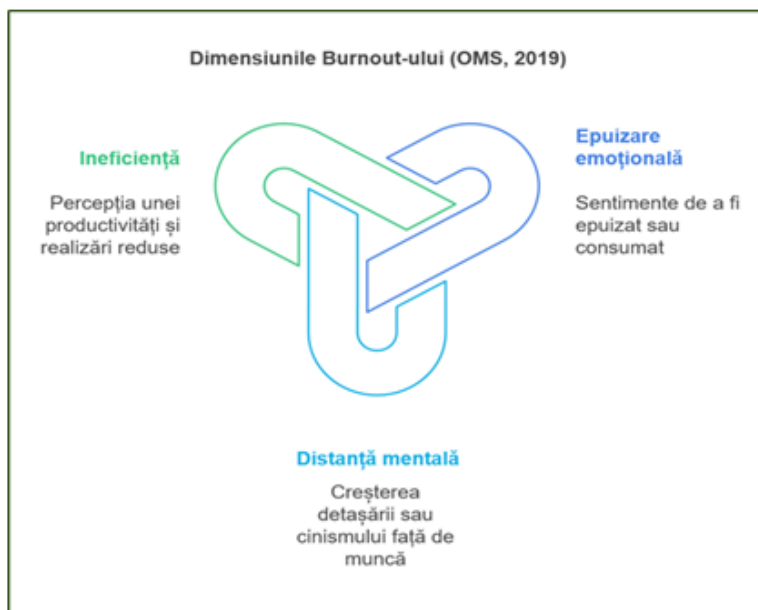
Sindromul burnout-ului sau al epuizării profesionale apare în urma expunerii prelungite la factorii cronici de stres (Maslach și colab., 2001), în timpul căruia individul este epuizat psihic și fizic (Canu și colab., 2021). Epuizarea resurselor personale se întâmplă treptat (vezi *Imaginea 2*), duce la suferința și scăderea performanței la locul de munca pe termen lung.

2. Epuizarea profesională în mediul academic

Burnout-ul academic a fost definit ca epuizarea energiei studenților datorită presiunii academice pe termen lung și se manifestă prin pierderea entuziasmului pentru școală, prin indiferență, și înstrăinare de colegi și profesori (Jensen și Olsen, 2023; Meier și Schmeck, 1985).

Burnout-ul academic poate duce la abandon universitar din cauza problemelor mintale care se asociază cu stresul academic permanent și de lungă durată. Dimensiunile burnout-ului din teoria lui Maslach (1976, 2003), s-au evidențiat și în cazul studenților (Schaufeli și colab., 2002),

Imaginea 1. Dimensiunile evaluării Burnout-ului (sursă: www.who.int)



Obs. Imagine generată în <https://www.napkin.ai/>

respectiv epuizarea emoțională, depersonalizarea și lipsa performanței au fost detectate în cazul studenților cu performanțe reduse.

3. Bunout-ul la studenții de la arhitectură și design

Studenții care se formează în arhitectură sau în domeniile legate de design au fost în subiectul principal al câtorva cercetări legate de burnout (Xie și colab, 2019; Abdulwahhab și colab., 2024; Celik și colab, 2013; Erbil, 2016; Jia și colab, 2009; Gomez Jimenes și colab, 2022). Prevalența ridicată a sindromului epuizării în acest domeniu a fost și în vizorul mediei online din 2019, și au

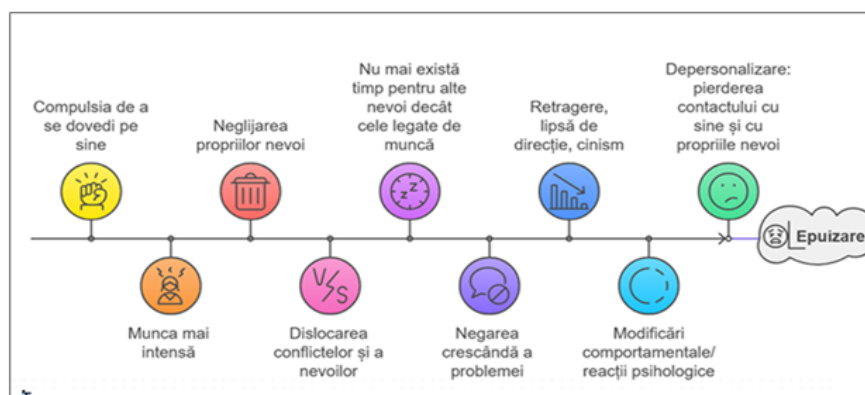
fost expuse prin analiza unor experiențe proprii de la studenți care au fost înrolați la facultăți de arhitectură în diferite țări (Sarah Elisabeth, 2019; Alegre, 2022; Hey, 2021). Ca posibilă explicație, Alegre (2022) argumentează cauza burnout-ului la studenți și enumeră printre altele cu prezența unui curriculum nespecificat (Stead și colab., 2022) în școlile de design și arhitectură, unde volumul de muncă fără sfârșit și standardele exagerate pot fi în detrimentul sănătății studenților. Autorul scoate în evidență și lipsa echilibrului din viața studenților, ca de exemplu lipsa somnului sau somnul de proastă calitate, datorită presiunii constante pentru rezolvări creative și idei noi. Lipsa echilibrului între viață și studiu este o nevoie constantă pentru performanță, care pe termen lung epuizează resursele personale ale studenților. Epuizarea profesională a fost evidențiată și la arhitecții formați și practicanți ai profesiei. În acest caz posibilele explicații ai burnout-ului erau: volumul mare și totodată nestructurat de muncă, orele suplimentare, termenele limită nerealiste, lipsa suportului sau recunoașterii (de la clienți sau manageri), lipsa creșterii în firmele proprii sau la locul de muncă (Hey, 2021).

Subiectul burnout-ului la studenții de la arhitectură și design a fost abordat și de studii calitative și cantitative structurate. De exemplu, Gomez Jimenez și colaboratorii (2022) scot în evidență că studenții de la arhitectură din Mexic, prezintă simptome de burnout, ce includ oboseala emoțională, cinismul și scăderea eficienței academice. Corelatele epuizării studenților au fost evidențiate ca fiind: volumul mare de muncă academică, cerințele ridicate ale proiectelor de design și lipsa unui suport adecvat din partea instituției. Studiul pune accent pe nevoia de a modifica metodele de predare, de a îmbunătăți managementul cursurilor și de a promova un echilibru sănătos între viața academică și cea personală pentru a reduce acest fenomen.

Jia și colaboratorii (2009) analizează fenomenul epuizării academice la studenți chinezi de la arhitectură, de la două universități renumite din Hong Kong. Studiul evidențiază că burnout-ul nu este doar o problemă individuală, ci reflectă discrepanțe importante dintre cultura socială și cea în care studenții sunt formați, respectiv cultura educațională a facultății de arhitectură. În mijlocul acestui conflict s-a evidențiat că valorile de conformitate individuale, care au fost corelate cu epuizarea emoțională, dar se asociau negativ cu cinismul și sentimentul de ineficiență.

Xie și colaboratorii (2021) într-o analiză calitativă asupra stresului resimțit la studenții de la arhitectură (nivel de licență și masterat) din UK au evidențiat, că sursele de stres au fost prezente ca

Imaginea 2. Fazele instalării Burnout-ului conform Freudenberg și North (1986). Fragment din cele 12 faze. (sursă: Ponocny-Seliger & Winke, 2014)



Obs. Imagine generată în <https://www.napkin.ai/>

rezultat al evaluării esteticii în mod subiectiv de tutori și profesori, respectiv al criticilor acestora, al volumului mare și continuu de muncă și al acceptării culturii muncii grele. Studenții din primul și din al treilea an au experimentat stresul în mod diferit. Ca urmare, studenții au exprimat scăderea dorinței de a face ceva. Gestionarea timpului și utilizarea sistemului de asistență de către colegi și tutori au fost menționate de numeroși participanți ca strategii importante de acomodare. Unii participanți au recunoscut că lucrurile se îmbunătățesc cu timpul, iar răsplata pentru realizarea unei lucrări i-a ajutat să-și recapete motivația.

Celic și Oral (2013) au evidențiat pe un eșantion de studenți turci de la arhitectură că personalitatea, tendințele individuale de gândire, funcționare emoțională și comportament pot avea un rol important în adaptarea studenților sau în epuizarea lor în context academic. Studenții arhitecți au avut tendința de a fi mai deschiși la experiență și mai extroverți pe măsură ce treceau

de la primul an la ultimul an, fără a avea niveluri ridicate de epuizare emoțională. „Epuizarea emoțională” a fost observată împreună cu instabilitatea emoțională (neuroticism). Astfel, una dintre principalele recomandări ale acestei cercetări este planificarea și organizarea unor programe de orientare concentrându-se pe cerințele individuale cauzate atât de trăsăturile de personalitate ale studenților, cât și de cerințele învățământului universitar, care pot varia atât între ani, cât și între departamente.

Considerând cele de mai sus observăm că din puținele cercetări care au fost publicate în domeniu reiese că riscul burnout-ului la acest domeniu poate fi legat de cultura instituțiilor de învățământ superior (în special dacă există conflict cu cea socială), prezența evaluării subiective (fiind un domeniu creativ), scopuri curriculare specifice (ex. fiind centrat pe rezultate excepționale și pe alegerea talentului, excluzând majoritatea), dar și pe aspecte care țin de echilibrul dintre viața personală și studiu/muncă (lipsa somnului din cauza presiunii) și de funcționarea personală (ex. instabilitatea emoțională fiind factor de risc). Deși fenomenul burnout-ului a fost studiat în mai multe țări, populația totală studiată este destul de redusă și cercetările ca număr sunt puține, ceea ce arată o mare nevoie de cercetare și date noi în acest domeniu.

4. Burnout-ul și autodeterminarea: rolul nevoilor psihologice de bază

Richard Ryan și Edward Deci au definit teoria autodeterminării (SDT- Self determination theory), care se aplica și în contextul psihologiei pozitive. Aceasta explică dezvoltarea umană, autoreglarea și motivația într-un cadru teoretic umanist.

Conceptul nevoilor psihologice de bază (vezi *Imaginea 3*) s-a încheat într-o mini teorie a autodeterminării și a evidențiat trei nevoi psihologice specifice omului: nevoia de autonomie, nevoia de competență și nevoia de conectare (Vansteenkiste și colab., 2010; Ryan și Deci, 2017; Deci și colab., 2001).

Nevoia de autonomie se bazează pe experiența voinței individuale și a libertății psihologice unde persoana are posibilitatea de a alege comportamentul pe care și-l însușește, care este perceput că provenind din sine și în conformitate cu interesele și valorile personale. Atunci când nevoia de autonomie este satisfăcută, simțim că acționăm conform propriei voințe. Iar cei care experimentează în schimb frustrarea acestei nevoi, pot simți că nu trăiesc în conformitate cu propriile alegeri, valori și interese. În consecință, experiența libertății individuale are de suferit (Ryan și Deci, 2017).

Imaginea 3. Nevoile psihologice de bază (sursă: Ryan și Deci, 2017).



Obs. Imagine generată în <https://www.napi.in.ci/>

Nevoia de competență se referă la experiența de a avea succes în demersurile noastre. Satisfacerea acestei nevoi ne permite să ne simțim competenți și eficienți în activitățile noastre. Provocările sunt mai puțin o piedică și efortul poate fi susținut mai mult timp pentru atingerea obiectivelor. Frustrarea nevoii poate sta în calea succesului nostru și ne poate compromite stima de sine (Ryan și Deci, 2017).

Nevoia de conectare se referă la posibilitatea de a experimenta grija și preocuparea reciprocă pentru cei apropiați, totodată ne putem îmbogăți cu un atașament relevant dintr-o rețea de relații sociale semnificative. Frustrarea acestei nevoi crește șansele de singurătate și respingere socială (Ryan și Deci, 2017; Vansteenkiste și colab., 2010).

Cele trei nevoi sunt interconectate, satisfacerea tuturor celor trei este importantă, iar în motivația intrinsecă atât de des subliniată în autodeterminare, autonomia este deosebit de importantă și fundamentală, deoarece libertatea și posibilitatea de alegere individuală influențează,

de asemenea, acțiunea individuală proactivă în ceea ce privește satisfacerea nevoilor (Vansteenkiste & Ryan, 2013; Tóth-Király și colab., 2020).

Nevoile psihologice de bază au un rol semnificativ și în performanța și acomodarea academică (Vandenkerckhove și colab., 2019; Cox și Williams, 2008), dar și în alte domenii ale vieții adulte (Tóth-Király și colab., 2020; Chen și colab., 2015; Ryan și colab., 2006; Milyavskaya și colab., 2009).

Sadoughi și Markoubi (2018) au evidențiat că satisfacerea nevoilor psihologice de bază, în special a nevoii de competență, joacă un rol important în prevenirea ineficienței academice în rândul studenților. Îndeplinirea nevoilor psihologice de bază în programele educaționale ar putea fi un factor de protecție împotriva epuizării academice a studenților și ar putea îmbunătăți performanța lor academică.

Sulea și colaboratorii (2015) au evidențiat că satisfacerea nevoilor psihologice de bază are o valoare mai mare în bunăstarea studenților, decât trăsăturile de personalitate, fiind relevante pentru evitarea burnout-ului.

Ariani (2019) remarca nevoia autonomiei că având un efect direct asupra angajamentului academic și asupra burnout-ului.

Zupančić și colab (2023) a analizat rolul nevoilor psihologice de bază în trei țări din Europa legat de burnout-ul academic. Rezultatele au arătat că în toate țările, studenții cu o satisfacție ridicată a nevoii de autonomie au prezentat cea mai puternică scădere a epuizării, urmați de cei cu o satisfacție ridicată a nevoii de competență. Studenții cu performanțe academice ridicate au prezentat o creștere datorată satisfacerii nevoii de competență. Satisfacția nevoilor de competență și autonomie a fost mai mare la începutul unui semestru, în timp ce epuizarea a fost mai mare în timpul perioadei de examinare. Așadar nevoile psihologice de bază joacă un rol important în mediile educaționale și satisfacerea nevoii de autonomie și competență protejează studenții de epuizare, iar nevoia de competență prezice realizări academice mai mari, indiferent de cultură sau de momentul semestrului.

Rohinsa și colab. (2024) arată că satisfacerea nevoilor psihologice de bază poate media relația dintre sprijinul profesorilor și epuizarea academică, astfel încât se recomandă că instituțiile de învățământ superior să acorde atenție sprijinului profesorilor sub formă de autonomie, structură

și implicare pentru a satisface nevoile psihologice de bază ale studenților, în special ale celor din primul an. Karimi și Sotoodeh (2020) au arătat că motivația intrinsecă are un rol de mediere între nevoile psihologice de bază și angajamentul academic. Siregar și colaboratorii (2023) în concordanță cu cercetările de mai sus pun accent pe rolul semnificativ al nevoilor psihologice de bază în evitarea burnout-ului academic.

Autodeterminarea, nevoile de bază și scopul vieții aliniate cu scopurile academice s-au dovedit a fi importante în performanța și bunăstarea studenților (Schippers, 2017; Schippers și Ziegler, 2019; Schippers et al., 2020).

Identificarea, cultivarea obiectivelor viitoare de viață și planificarea pașilor este un studiu canadian (Morisano et al, 2010; Morisano, 2014) s-a dovedit a fi, de asemenea, util în contextul bunăstării și al performanței academice.

Ceea ce este interesant în ambele studii este că obiectivele nu erau legate doar de universitate, ci și de sarcinile generale de viață. Programul a îmbunătățit, de asemenea, performanța studenților din Cluj-Napoca, în special în domeniile umaniste (non-STEM) (Marschalko et al., 2018).

5. Burnout-ul, echilibrul viață-studii-muncă și îngrijorările financiare

Echilibrul viață muncă în mediul academic este o provocare pentru personal (Yıldırım & Şenel, 2023) și șansa de burnout este unul ridicat la un echilibru pe care profesorii îl percep doar moderat. Conceptul muncă-studiu-viață personală este analizat din diferite unghiuri (Vokić și colab., 2020). În privința epuizării emoționale la studenți e important să se echilibreze diferitele aspecte ale vieții lor, e important să se considere bunăstarea lor, respectiv și echilibrarea relației studiu-viață personală.

Aye și colaboratorii (2024) au evidențiat că prezența echilibrului muncă-viața personală mediază relația dintre stres și calitatea vieții în mediul academic. Suldo și colaboratorii (2020) în concordanță cu cercetările de mai sus au evidențiat rolul încercărilor pentru optimizarea echilibrului dintre muncă și viață personală în evitarea burnout-ului. Yusuf și colaboratorii (2022) au arătat o conexiune semnificativă între echilibrul muncă-viață personală și bunăstare în mediul academic. Totodată Sprung și Rogers (2021) au pus accent pe echilibrul dintre muncă și viață

personală ca predictorul anxietății și depresiei la studenți. De Loof și colaboratorii (2024) au evidențiat importanța subiectului și pentru arhitecți deja formați. Troiani (2024) abordează acest subiect relevant concentrându-se pe bunăstarea tuturor celor care sunt legați de munca arhitecților, formarea profesioniștilor și pentru studenți la arhitectură și evidențiază importanța subiectului în vremurile actuale.

Resursele financiare necesare formării și lipsa de griji din punct de vedere financiar s-a arătat de peste două decenii că fiind un important factor care influențează bunăstarea studenților (Bennett, 2003). Aceste resurse materiale în cazul în care lipsesc pot avea impact asupra nivelului de stres perceput de studenți și crește șansa anxietății și depresiei printre altele (Eisenberg și colab., 2007; Andrews și Wilding, 2004; Chernoma și Shapiro, 2013). Din acest motiv alături de echilibrul dintre muncă, studiu și viață personală aspectele financiare din viața studenților cer atenție sporită, putând fi un risc în plus și pentru epuizarea academică.

II. SCOPUL CERCETĂRII

Sindromul de burnout a fost rar studiat în contextul socio-cultural din România. Studenții înrolați la profilul de design și arhitectură la nivel internațional sunt prezentați ca un grup cu risc crescut pentru acest sindrom, datorită muncii asidue pe care au nevoie să-l depună într-un domeniu creativ și în care poate uneori nu pot avea recompensele dorite. Implicarea constantă în creație și studiu poate fi asociat cu un dezechilibru dintre muncă, studiu și viață personală.

Scopul acestui studiu a fost de a investiga o perspectivă de autodeterminare la un eșantion de studenți din România pe acest profil, în special din prisma nevoilor psihologice de bază, care au fost evidențiate în mai multe cercetări, având un rol protector în experimentarea sindromului de burnout.

Pe lângă abordarea nevoilor psihologice de bază ne-am propus și analiza factorilor care țin de obiective de viață, echilibrul activităților academice, și a altor aspecte care pot avea un impact asupra burnout-ului la studenți din diferiții ani de studiu.

III. METODĂ

1. Design de cercetare

Designul studiului este de tip corelațional, transversal, având ca scop explorarea și explicarea relațiilor dintre variabilele independente (*Nevoia de Autonomie, Nevoia de Competență, Nevoia de Conectare, Securitatea Financiară, Echilibrarea activităților academice, Congruența obiectivelor de viață, Percepția studiilor ca presiune suplimentară, Îngrijorările legate de bani*) și nivelul de burnout experimentat de studenți.

Presupunem că atât nevoia de autonomie, nevoia de competență și nevoia de conectare (**Ip.1**) cât și congruența obiectivelor de viață, percepția studiilor ca presiune suplimentară, echilibrarea activităților academice, securitatea financiară și performanța academică, îngrijorările legate de bani (**Ip.2**) prezic nivelul de burnout experimentat de studenți.

Variabila dependentă (burnout) a fost măsurată pe o scală continuă, utilizând un instrument validat prezentată în secțiunea de *Instrumente de măsurare*, iar predictorii au fost organizați pe mai multe nivele pentru a testa contribuția incrementală ai acestora la variația burnout-ului.

Analiza datelor a inclus aplicarea unui test de normalitate (Kolmogorov-Smirnov) pentru a evalua distribuția normală a variabilelor, un test de fiabilitate pentru a determina consistența internă a instrumentelor utilizate și analiza *Generalized Linear Models* pentru a explora relațiile predictive dintre variabilele independente și variabila dependentă. Rezultatele acestor analize sunt prezentate în secțiunea de *Instrumente de măsurare* respective *Rezultate*.

2. Participanți

La studiu au participat 188 de studenți înscriși la facultatea de Arhitectură, Arhitectură de Interior, Arhitectură de Interior- Design, Arhitectură de Interior Mobilier și Urbanism din cadrul Universității de Arhitectură și Urbanism „Ion Mincu” din București. Trei participanți au fost excluși din analiza finală, deoarece au avut scoruri extreme care ar fi putut influența validitatea rezultatelor astfel, eșantionul final a inclus 185 de studenți.

Participanții au fost selectați din toți cei șase ani de studii, acoperind un spectru larg de experiențe academice, studenții înscriși la programul de lucru cu frecvență și atât cei la buget cât

și la taxa. Studenții în proporție de 90% au avut vârsta sub 25 de ani. De asemenea, grupul a inclus atât fete, cât și băieți, reflectând diversitatea demografică a facultății (Vezi *Tabelul 1.*).

Tabelul 1. <i>Distribuția demografică a eșantionului</i>			
Caracteristică	Categorie	N	%
Forma de învățământ	Buget	124	67.4
	Taxă	60	32.6
	Total	184	100
Gen	Feminin	133	72.3
	Masculin	45	24.5
	Neprecizat	6	3.3
	Total	184	100
An de studiu	1	15	8.2
	2	25	13.6
	3	28	15.2
	4	36	19.6
	5	33	17.9
	6	47	25.5
	Total	184	100

3. Instrumente de măsurare

Pentru realizarea cercetării, secțiunea de instrumente a fost structurată astfel încât să includă atât date demografice, cât și instrumente validate și componentele create specific pentru obiectivele studiului.

În partea demografică a chestionarului, am colectat informații despre gen, forma de învățământ și anul de studiu. Aceste date au permis o înțelegere mai detaliată a contextului fiecărui respondent și analiza influenței variabilelor demografice asupra rezultatelor cercetării.

Întrebările incluse în cadrul studiului au fost concepute pentru a evalua aspecte precum concordanța studiilor cu obiectivele de viață, percepția presiunii din mediul academic, echilibrul între activitățile academice și viața personală, securitatea financiară, îngrijorările legate de bani și performanța academică. Acestea au fost formulate sub formă de întrebări simple, cu un număr redus (maximum 1-2 întrebări pentru fiecare aspect) și au fost evaluate pe o scală Likert de la 1 la 3, unde 3 reprezenta valoarea maximă pozitivă în aprecierea subiectivă, respectiv de la 1-la 5, unde 5 reprezenta valoarea maximă negativă în aprecierea subiectivă.

Includerea acestor factori și alegerea unui număr redus de întrebări au fost decise pe baza literaturii de specialitate, având în vedere că întrebările de un singur item sunt o metodă validă și eficientă pentru măsurarea unor concepte complexe într-un mod concis. De asemenea, acest format a fost ales pentru a minimiza timpul și energia investite de respondenți, facilitând o evaluare rapidă și clară a percepțiilor lor. Astfel, validitatea acestor întrebări se bazează pe capacitatea lor de a capta esența problemelor investigate într-un mod simplu și accesibil.

Pentru evaluarea burnout-ului la studenți, am utilizat chestionarul Maslach Burnout Inventory - General Survey for Students (MBI-GS(S)), care măsoară trei dimensiuni principale: epuizarea emoțională, cinismul și eficacitatea personală (Maslach și colab, 2001).

Pentru a explora perspectiva autodeterminării, am inclus itemi care au evaluat nevoia de autonomie, nevoia de competență și nevoia de conectare. Aceste dimensiuni au fost investigate pentru a înțelege în ce măsură nevoile psihologice de bază influențează starea de bine și performanța studenților.

De asemenea, am formulat itemi specifici pentru a evalua următoarele aspecte esențiale ca: securitatea financiară, echilibrarea activităților academice, congruența obiectivelor de viață, percepția studiilor ca presiune suplimentară, îngrijorările legate de bani (*Tabelul 2*). Acești itemi au fost concepuți de personalul didactic care a discutat cu studenții înainte de a formula întrebările, ținând cont atât de literatura de specialitate, cât și de nevoile specifice ale cercetării, pentru a se asigura că se potrivesc contextului.

Tabelul 2 Întrebări, factori și codificări		
Întrebare cu un singur item	Factor	Codare/Scală de măsurare
În ce măsură consideri că obiectivele tale de viață se aliniază cu ceea ce faci în prezent la facultate?	congruența obiectivelor de viață	scală likert: 1-3
În ce măsură simți că studiile tale te ajută să îți îndeplinești scopurile pe termen lung?	percepția studiilor ca presiune suplimentară	scală likert: 1-3
În ce măsură consideri că reușești să-ți echilibrezi activitățile academice cu timpul personal (familie, prieteni, hobby-uri)?	echilibrarea activităților academice	scală likert: 1-3
În ce măsură consideri că situația ta financiară influențează performanța ta academică?	securitatea financiară și performanța academică	scală likert: 1-3
Cât de mult consideri că îți afectează viața personală sau academică îngrijorările legate de bani?	securitate financiară	scală likert 1-5

Maslach Burnout Inventory - General Survey for Students (MBI-GS(S))

Instrumentul Maslach Burnout Inventory - General Survey for Students (MBI-GS(S)) este recunoscut ca o măsură de referință pentru evaluarea burnout-ului la studenți. Creat de Christina Maslach și colaboratorii (2001) acest instrument a fost dezvoltat pentru a măsura burnout-ul în rândul adulților care studiază la nivel universitar. MBI-GS(S) include trei scale esențiale:

1.Epuizare: Măsoară sentimentele de suprasolicitare și epuizare emoțională datorită activităților academice.

2. *Cinism*: Evaluează atitudinea distantă sau lipsa de interes față de studii.

3. *Eficacitate profesională*: Analizează satisfacția cu realizările academice și așteptările privind eficacitatea continuă în studii.

Conform statisticilor, instrumentul cuprinde 15 itemi, având o fiabilitate generală evaluată prin Alpha Cronbach la 0.751, ceea ce indică o consistență internă adecvată pentru utilizare în cercetare și practică (vezi *Tabelul 3*).

Tabelul 3. <i>Testul de fiabilitate a instrumentului de evaluare a burnout-ului</i>						
	N	Nr. item	Media	Varianța	SD	Cronbach α
Burnout la studenți	184	15	53,52	68,48	8,27	0,751

Instrumentul **Basic Needs Satisfaction at College Scale** a fost adaptat pentru a evalua satisfacția nevoilor fundamentale ale studenților în mediul academic, având la bază măsurarea autodeterminării în context profesional.

Acesta cuprinde 13 itemi ce evaluează trei factori principali: nevoia de autonomie, nevoia de competență și nevoia de conectare, care sunt considerați esențiali pentru experiența educațională. Validitatea modelului tridimensional a fost susținută prin analize de tip confirmator și teoria răspunsului la itemi, utilizând datele provenite de la 525 de participanți.

Instrumentul se remarcă prin sensibilitatea sa în special pentru nivelurile scăzute și medii ale fiecărei dimensiuni ale autodeterminării (Jenkins-Guarnieri & Vaughan, 2015).

Tabelul 4.
Testul de fiabilitate a instrumentului de evaluare a nevoii de autonomie, competență și de conectare

	N	Nr. item	Media	Varianța	SD	Cronbach α
Nevoia de autonomie	184	4	10,47	11,86	3,44	0,754
Nevoia de competență	184	5	16,39	18,31	4,28	0,83
Nevoia de conectare	184	4	10,28	12,44	3,52	0,72

În *Tabelul 4* sunt prezentate rezultatele testului de fiabilitate pentru ”Basic Needs Satisfaction at College Scale”. Nevoia de autonomie ($\alpha = 0.754$) și Nevoia de competență ($\alpha = 0.83$) au o fiabilitate bună, iar Nevoia de conectare ($\alpha = 0.72$) are o fiabilitate acceptabilă. Instrumentul de evaluare utilizat pentru măsurarea nevoii de autonomie, competență și conectare prezintă o fiabilitate satisfăcătoare, cu scoruri Cronbach α care sugerează consistență internă bună în majoritatea dimensiunilor.

4. Procedura

Cercetarea a fost desfășurată în conformitate cu principiile etice, iar studenții participanți au fost informați în detaliu despre scopul și metodologia studiului de către conducătorul cercetării. Această informare a inclus explicarea obiectivelor, a modului de colectare a datelor și a utilizării acestora, precum și asigurarea confidențialității și anonimatului participanților.

Participarea a fost voluntară, iar studenților li s-a oferit posibilitatea de a se retrage din procesul de studiu în orice moment, fără a avea nicio consecință negativă. Înainte de a-și exprima acordul pentru participare, aceștia au avut acces la toate detaliile relevante și au fost încurajați să adreseze întrebări pentru clarificarea eventualelor nelămuriri. Colectarea datelor s-a realizat prin intermediul unui formular Google Forms, care a fost conceput pentru a facilita completarea anonimă și eficientă a răspunsurilor. Datele au fost adunate în perioada 1 octombrie - 10 decembrie al anului 2024.

IV. REZULTATE

Testul de normalitate Kolmogorov-Smirnov a indicat o distribuție non-normală a datelor, ceea ce a impus utilizarea unor metode statistice non-parametrice pentru analiză. Pentru a testa ipoteza conform căreia nevoia de autonomie, nevoia de competență și nevoia de conectare prezic nivelul de burnout experimentat de studenți, am aplicat modele liniare generalizate (Generalized Linear Models – GLM (Cohen, West & Aiken, 2014).

GLM a fost ales pentru capacitatea sa de a modela relații între variabile în condiții de distribuție non-normală, oferind o flexibilitate crescută în interpretarea efectelor predictorilor. Modelul a inclus cele trei dimensiuni ca variabile independente și nivelul de burnout drept variabilă dependentă.

Tabelul 5
Rezultatele regresiei generalizate și indicatorii de calitate a modelului pentru predicția burnout-ului

Metric	Value	Std. Error	95% CI Lower	95% CI Upper	Wald Chi-Square	df	p-value (Sig.)
Intercept	71.834	2.4784	66.976	76.691	840.071	1	0,01
Autonomie	-0.992*	0.1812	-1.347	-0.637	29.967	1	0,001
Competență	-0.15	0.1364	-0.418	0.117	1.213	1	0.271
Conectare	-0.531*	0.1617	-0.848	-0.214	10.8	1	0.001
Goodness-of-Fit							
Deviance/df	0.132					180	
Pearson Chi-Square/df	0.128					180	
Log Likelihood	-620.847						
AIC	1251.695						
BIC	1267.77						
Omnibus Test (Chi-Square)	67.451						
Omnibus Test (p-value)	0,01						

Observație: **predictorii semnificativi statistic ai burnoutului*

În modelul de mai sus am evaluat relația dintre variabila dependentă burnout și cele trei variabile independente: nevoia de autonomie, nevoia de competență și nevoia de conectare. Rezultatele indică atât contribuțiile fiecărui predictor, cât și calitatea generală a modelului (vezi Tabelul 5).

Interceptul (71.834, $p < 0.001$) reprezintă valoarea medie a burnout-ului atunci când toate covariatele sunt 0. Acesta este semnificativ din punct de vedere statistic și oferă un punct de referință important pentru model.

Nevoia de autonomie are un efect negativ semnificativ asupra burnout-ului ($B = -0.992$, $p < 0.001$). Fiecare unitate suplimentară de autonomie este asociată cu o reducere de 0.992 unități în burnout, sugerând că un nivel mai ridicat de autonomie reduce semnificativ stresul cronic. În schimb, nevoia de competență nu are un efect semnificativ asupra burnout-ului ($B = -0.150$, $p = 0.271$). Aceasta indică faptul că, în acest model specific, nevoia de competență percepută nu joacă un rol semnificativ în explicarea variației burnout-ului.

Nevoia de conectare are un efect negativ semnificativ asupra burnout-ului ($B = -0.531$, $p = 0.001$). Fiecare unitate suplimentară în nevoia de conectare reduce burnout-ul cu 0.531 unități, subliniind importanța unui sprijin social puternic pentru bunăstarea psihologică la studenții din eșantion.

Indicatorii de calitate a modelului susțin validitatea acestuia. Valorile Deviance/df (0.132) și Pearson Chi-Square/df (0.128) sunt mici, ceea ce indică o potrivire bună a modelului. Log Likelihood (-620.847) și AIC (1251.695) sugerează un model bine ajustat pentru datele observate. În plus, testul Omnibus (Likelihood Ratio Chi-Square = 67.451, $p < 0.001$) confirmă că modelul complet explică mult mai bine variația burnout-ului decât modelul simplu cu doar interceptul.

Rezultatele arată că nevoia de autonomie și nevoia de conectare sunt predictorii semnificativi ai burnout-ului, în timp ce nevoia de competență nu a avut un efect semnificativ. Acest lucru sugerează că intervențiile care promovează autonomia personală și sprijinul social pot contribui semnificativ la reducerea burnout-ului. Calitatea generală a modelului confirmă că acesta oferă o explicație solidă pentru datele analizate.

În a doua ipoteză am presupus că securitatea financiară, echilibrarea activităților academice, congruența obiectivelor de viață, percepția studiilor ca presiune suplimentară, îngrijorările legate de bani prezic nivelul de burnout experimentat în rândul studenților. Rezultatele sunt prezentate în *Tabelul 6*.

Tabelul 6

Rezultatele semnificative și indicatorii de calitate a modelului GLM pentru predicția burnout-ului

Predictor	B (Coeficient)	Wald Chi-Square	p-value (Sig.)	95% CI Lower	95% CI Upper
Intercept	61.284	323.762	0,001	54,608	67,959
Congruența Obiectivelor de Viață	- 2,032*	8,472	0,01	-3,400	-0,664
Percepția studiilor ca presiune suplimentară	-3,576*	10,678	0,01	-5,720	-1,431
Echilibrarea activităților academice	-3,626*	23,808	0,01	-5,082	-2,169
Securitatea Financiară și Performanța Academică	1,123*	4,016	0,045	0,025	2,221
Îngrijorările legate de bani	0,995*	5,761	0,016	0,183	1,808
Model Indicators					
Deviance/df	44,44				
Pearson Chi-Square/df	44,44				

Log Likelihood	-605,541				
Akaike's Information Criterion (AIC)	1231,083				
Bayesian Information Criterion (BIC)	1263,232				
Omnibus Test (Chi-Square)	87,769				
Omnibus Test (p-value)	0,00				

Observație: **predictorii semnificativi statistic ai burnoutului*

Rezultatele prezentate în Tabelul 6 evidențiază predictorii semnificativi și indicatorii de calitate a modelului pentru predicția burnout-ului, utilizând un model GLM.

Interceptul modelului indică valoarea estimată a burnout-ului atunci când toți predictorii sunt la valoarea de referință. Acesta este semnificativ statistic ($B = 61.284$, $p < 0.001$) și are un interval de încredere de la 54.608 la 67.959.

Congruența obiectivelor de viață a avut un efect negativ semnificativ asupra burnout-ului ($B = -2.032$, $p = 0.01$). Aceasta sugerează că o mai mare congruență între obiectivele de viață reduce nivelul burnout-ului, cu un interval de încredere de la -3.400 la -0.664.

Percepția studiilor ca presiune suplimentară a fost, de asemenea, un predictor negativ semnificativ al burnout-ului ($B = -3.576$, $p = 0.01$). Acest rezultat arată că percepția studiilor ca o presiune suplimentară contribuie la sindromul de epuizare academică, cu un interval de încredere între -5.720 și -1.431.

Echilibrarea activităților academice a avut cel mai mare efect negativ semnificativ asupra burnout-ului ($B = -3.626$, $p = 0.01$), indicând că o echilibrare deficitară a activităților academice crește semnificativ burnout-ul. Intervalul de încredere pentru acest efect este cuprins între -5.082 și -2.169.

Securitatea financiară a fost un predictor pozitiv semnificativ al burnout-ului ($B = 1.123$, $p = 0.045$). Un nivel mai mare de securitate financiară este asociat cu o reducere a burnout-ului, iar intervalul de încredere este de la 0.025 la 2.221.

În mod similar, îngrijorările legate de bani au avut un efect pozitiv semnificativ asupra burnout-ului ($B = 0.995$, $p = 0.016$), cu un interval de încredere între 0.183 și 1.808.

Indicatorii de calitate ai modelului sugerează că modelul este bine ajustat. Deviance/df și Pearson Chi-Square/df au valori similare (44.44), indicând o potrivire rezonabilă. Valoarea Log Likelihood este -605.541, iar criteriile Akaike ($AIC = 1231.083$) și Bayesiene ($BIC = 1263.232$) confirmă adecvarea modelului.

Testul Omnibus arată că modelul explică variația burnout-ului semnificativ mai bine decât un model simplu cu doar interceptul ($\text{Chi-Square} = 87.769$, $p < 0.001$).

Modelul (vezi *Tabelul 6*) evidențiază importanța congruenței obiectivelor, percepției presiunii studiilor, echilibrului activităților academice, securității financiare și îngrijorărilor legate de bani în influențarea nivelurilor de burnout. Indicatorii de calitate ai modelului confirmă relevanța acestuia în explicarea variabilității în burnout.

Prevalența burnout-ului în rândul studenților: definirea pragului și analiza procentuală

Pentru a stabili scorul prag al burnout-ului, am utilizat media scorurilor înregistrate în datele noastre, care este de 53.52, și am adăugat deviația standard (8.27) pentru a obține un punct de referință reprezentativ pentru majoritatea participanților. Astfel, scorul prag de 61.47 a fost ales pentru a diferenția între nivelurile moderate și cele mai severe ale burnout-ului, oferind o delimitare clară a participanților care prezintă simptome semnificative ale sindromului.

Acest scor reflectă media burnout-ului în rândul participanților și indică niveluri de epuizare, presiune academică și stres financiar care necesită o atenție sporită.

Tabelul 7					
<i>Statisticile descriptive pentru scorurile de burnout</i>					
Variable	N	Minimum	Maximum	Mean	Standard Deviation
Burnout	184	31	69	53.52	8.28
<i>Notă: N= 184</i>					

Scorul de 61.47 marchează un punct critic, în care simptomele de epuizare și stres devin evidente și pot afecta semnificativ bunăstarea participanților. Alegerea acestui prag are scopul de a sublinia diferențele clare între cei care se află într-un risc mai înalt de burnout și cei care prezintă niveluri moderate sau mai scăzute de stres și epuizare, facilitând astfel o interpretare mai precisă a datelor. Conform interpretărilor noastre un procent de **16,3%** dintre participanți au un scor de burnout de 61.47 sau mai mare, foarte aproape de scorul maxim. Dacă însă considerăm și rezultatele mai moderate ca fiind tendințe importante și considerăm toate cazurile cu un punctaj de peste 54 de puncte, ajungem la un procent total de peste **40%** dintre participanți care prezintă risc moderat sau prezintă sindromul deja.

V. CONCLUZII ȘI SUGESTII

Scopul acestei cercetări a fost evidențierea factorilor care au un rol semnificativ în predicția burnout-ului la studenți înrolați la arhitectură și design în România, în special într-o perspectivă de autodeterminare și motivație intrinsecă. În eșantionul analizat peste 16.3 % din participanți au prezentat un scor foarte ridicat pe scala de burnout academic, la care mai putem adăuga încă 25 % cu risc moderat. Aceste date arată spre actualitatea și importanța subiectului. Motivația cercetării a fost legată de lipsa datelor din țară, deși internațional această tematică se conturează din ce în ce mai mult (Xie și colab, 2019; Abdulwahhab și colab., 2024; Celik și colab, 2013; Erbil, 2016; Jia și colab, 2009; Gomez Jimenes și colab, 2022).

Prima ipoteza și interesul principal a fost legat de rolul celor trei nevoi psihologice de bază descrise de teoria autodeterminării (Vansteenkiste și colab., 2010; Ryan și Deci, 2017; Deci și colab., 2001) în contextul burnout-ului academic. Literatura de specialitate internațională legată de burnout-ul academic la studenți a evidențiat rolul protector al nevoilor psihologice de bază față de sindromul epuizării academice (Sulea și colab., 2015; Zupančić și colab., 2023; Rohinsa și colab., 2024). Rezultatele noastre, în concordanță studiilor prezentate mai sus, evidențiază un important rol protector în cazul nevoii de autonomie și conectare. Analiza noastră a relevat faptul că autonomia joacă un rol crucial în reducerea nivelului de burnout. Studenții care nu au control asupra deciziilor academice sau care consideră cerințele facultății constrângătoare au un risc

mai mare de a experimenta burnout. Lipsa autonomiei poate genera frustrare și poate duce la o implicare scăzută, factori care contribuie semnificativ la epuizarea acestora. Acest rezultat este similar cu rezultatele lui Ariani (2019) și Zupančič și colab. (2023). Totodată nevoia de conectare, (ține de relațiile sociale calitative cu colegii și profesorii) s-a dovedit a fi un predictor semnificativ negativ al burnout-ului. Putem deduce de aici, că studenții care au raportat o lipsă de sprijin social sau dificultăți în relaționarea cu ceilalți în mediul academic au obținut scoruri mai mari de burnout. Sprijinul insuficient favorizează izolarea și epuizarea emoțională, sporind prevalența fenomenului. Și aceste date sunt în concordanță cu cele prezentate în alte studii (Rohinsa și colab. 2024; Sulea și colaboratorii, 2015; Siregar și colab., 2023). Dintre cele trei nevoi psihologice de bază, singura unde rezultatele noastre nu sunt în concordanță cu alte studii, este la nevoia de competență unde nu s-a evidențiat efect predictiv semnificativ direct și este contrar unor rezultate anterioare (Zupančič și colab., 2023). Acest rezultat poate indica faptul că nevoia de a se simți competenți nu este la fel de frustrată ca celelalte două nevoi la studenții cu simptomatologie de burnout, sau nevoia de competență poate avea rol secundar în interacțiune cu celelalte.

Legat de ipoteza numărul 2. s-a evidențiat congruența obiectivelor de viață ca factor protector față de burnout. Studenții care percep o discrepanță între studiile lor și obiectivele de viață au tendința de a avea scoruri mai ridicate de burnout. Această incongruență adaugă stres și scade satisfacția legată de activitățile academice, contribuind la apariția burnout-ului. Rezultatele sunt în concordanță cu literatura de specialitate și subliniază importanța alinierii studiilor cu obiectivele pe termen lung, așa cum este indicat și de cercetările internaționale (Schippers, 2017; Schippers și Ziegler, 2019; Schippers et al., 2020; Morisano, 2014; Morisano et al, 2010; Marschalko et al., 2018).

Tot legat de ipoteza numărul 2, s-a arătat importanța echilibrului de muncă-studiu-viață personală. Studiile arată că o presiune suplimentară și o sursă majoră de stres sunt asociate cu niveluri mai mari de burnout. Această percepție este adesea rezultatul cerințelor ridicate și al termenelor limită stricte impuse studenților. Totodată dificultatea de a echilibra activitățile academice cu alte responsabilități sau activități recreative este un factor semnificativ în dezvoltarea burnout-ului. Dezechilibrul între viața profesională și personală amplifică sentimentul de epuizare și stres. Datele noastre sunt în concordanță cu cele din literatura de specialitate, având rezultate

similare (Yusuf și colab., 2022; Vokić și colab., 2020; Aye și colab., 2024), totodată datele noastre au mai arătat că securitatea financiară și îngrijorările legate de bani cresc șansa burnout-ului academic (Eisenberg și colab., 2007; Andrews și Wilding, 2004; Chernoma și Shapiro, 2013; Bennett, 2003).

Studentii care se confruntă cu nesiguranță financiară și care percep că presiunile financiare le afectează performanța academică prezintă scoruri mai mari de burnout. Grija constantă pentru resursele financiare adaugă o presiune suplimentară, amplificând stresul academic. Îngrijorările financiare sunt un predictor important al burnout-ului, semnalând că problemele economice personale joacă un rol semnificativ în starea de bine a studenților.

Pe baza celor descrise mai sus concluzionăm, că factorii semnificativi legați de a doua ipoteză ar putea fi utili în screeningul șansei de burnout pe lângă evaluări propriu-zise privind dimensiunile sindromului la această populație. Totodată în vederea optimizării șansei de bunăstare a studenților de la arhitectură și design, în primă fază optimizarea satisfacerii nevoii de autonomie și conectare ar putea fi testată ca posibilă intervenție în conformitate cu strategiile expuse de literatura de specialitate, și anume îmbunătățirea suportului social și al conexiunii cu tutorii, profesorii și reprezentanții profesiei, precum optimizări aduse în favoarea congruenței mai mari cu obiectivele de viață ale studenților și cu valorile pe care le consideră importante (Compare și colab., 2024; Vansteenkiste și colab., 2010; Ryan și Deci, 2017; Deci și colab., 2001; Jia și colab., 2009).

VI. LIMITE ȘI DIRECȚII DEZVOLTARE

Dincolo de noile constatări ale studiului privind predictorii burnout-ului academic în rândul studenților de la arhitectură și design, trebuie luate în considerare și unele limitări. În primul rând, factorii psihologici au fost evaluați prin măsurători autoevaluate, ceea ce poate induce prejudecăți în interpretarea rezultatelor. În al doilea rând, designul de evaluare transversală, o singură dată, nu poate furniza informații despre dinamica comportamentului. În plus, recrutarea eșantionului a fost făcută online, prin metoda eșantionării de conveniență, fără niciun control sau evaluare prealabilă a bunăstării psihologice. Rezultatele nu permit inferarea unei cauzalități; astfel, cercetările viitoare ar putea să verifice relațiile dintre variabilele asociate semnificativ prin abordări experimentale.

Ar fi nevoie de cercetări suplimentare pe un eșantion cu un echilibru mai mare privind genul participanților. Sunt necesare studii suplimentare la adresa nevoii de competență în privința căreia avem rezultate inconsistente cu literatura. Menționăm și faptul că anumiți factori au fost evaluați doar prin una sau două întrebări, ceea ce pune la risc fiabilitatea acestora și ar fi nevoie de cercetări viitoare cu scale mai elaborate în vederea optimizării.

BIBLIOGRAFIE

- Abdulwahhab, M. L. (2024). The impact of academic workload on the burnout of architecture students. *International Journal of Intelligent Systems and Applications in Engineering*, 12(22s), 1564–. Retrieved from <https://www.ijisae.org/index.php/IJISAE/article/view/6702>
- Albulescu, P., Tușer, A., & Sulea, C. (2019). Effective strategies for coping with burnout. A study on Romanian teachers. *Psihologia Resurselor Umane*, 16(2), 59–74. Retrieved from <https://www.hrp-journal.com/index.php/pru/article/view/4>
- Alegre, V. (2022, April 21). Why is architecture school detrimental to student health? Medium. Retrieved from <https://medium.com/writ-150-at-usc-fall-2020/why-is-architecture-school-detrimental-to-student-health-6a72ae874d15>
- Andrews, B., & Wilding, J. M. (2004). The relation of depression and anxiety to life-stress and achievement in students. *British journal of psychology*, 95(4), 509-521
- Ariani, D. W. (2019). Basic psychological needs as predictors of burnout and engagement. *Journal of Psychological & Educational Research*, 27(2), 123–145.
- Aye, L. M., Tan, J. E. H., & Ramasamy, S. (2024). Work-life balance mediating stress and quality of life in academics during COVID-19 in Malaysia. *Journal of Public Health in Africa*, 15(1).
- Bennett, R. (2003). Determinants of undergraduate student drop out rates in a university business studies department. *Journal of further and Higher Education*, 27(2), 123-141.
- Bria, M., Spânu, F., Băban, A., & Dumitrașcu, D. L. (2014). Maslach Burnout Inventory – General Survey: Factorial validity and invariance among Romanian healthcare professionals. *Burnout Research*, 1(3), 103–111. <https://doi.org/10.1016/j.burn.2014.09.001>
- Canu, I. G. (2021). S-197 Occupational Burnout: Definition, Measure and Predictors. *Symposia*, A153.2-A153. <https://doi.org/10.1136/oem-2021-epi.419>
- Celik, G. T., & Oral, E. L. (2013). Burnout Levels and Personality Traits—The Case of Turkish Architectural Students. *Creative Education*, 04(02), 124–131. <https://doi.org/10.4236/ce.2013.42018>
- Chen, B., Vansteenkiste, M., Beyers, W., Boone, L., Deci, E.L., Van der Kaap-Deeder, J., ... & Ryan, R.M.

- (2015). Basic psychological need satisfaction, need frustration, and need strength across four cultures. *Motivation and Emotion*, 39, 216-236.
- Chernomas, W. M., & Shapiro, C. (2013). Stress, depression, and anxiety among undergraduate nursing students. *International journal of nursing education scholarship*, 10(1), 255-266.
- Cohen, P., West, S. G., & Aiken, L. S. (2014). *Applied Multiple Regression/Correlation Analysis for the Behavioral Sciences*. Psychology Press.
- Compare, C., Rivero, C., Vargas Moniz, M. J., & Albanesi, C. (2024). Autonomy, competence, and relatedness: unpacking faculty motivation in service-learning. *Higher Education Research & Development*, 43(6), 1210–1226. <https://doi.org/10.1080/07294360.2024.2325152>
- Cox, A., & Williams, L. (2008). The roles of perceived teacher support, motivational climate, and psychological need satisfaction in students' physical education motivation. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 30, 222-239.
- De Loof, H., Čeko, A., & De Walsche, J. (2024). Pervasiveness of Architecture and Work–Life Balance. In *Architecture's Afterlife* (pp. 112-121). Routledge.
- Deci, E.L., Ryan, R.M., Gagné, M., Leone, D.R., Usunov, J., & Kornazheva, B.P. (2001). Need satisfaction, motivation, and well-being in the work organizations of a former eastern bloc country: A cross-cultural study of self-determination. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27, 930-942.
- Eisenberg, D., Gollust, S. E., Golberstein, E., & Hefner, J. L. (2007). Prevalence and correlates of depression, anxiety, and suicidality among university students. *American journal of orthopsychiatry*, 77(4), 534-542.
- Erbil, Y. (2016). The Relationship Between Emotional Intelligence and Burnout Levels Among Architecture Students. *MEGARON / Yıldız Technical University, Faculty of Architecture E-Journal*.
- Freudenberger, H. J. (1984). Burnout and job dissatisfaction: Impact on the family. [dataset]. In *PsycEXTRA Dataset*. *American Psychological Association (APA)*. <https://doi.org/10.1037/e400532004-001>
- García-Carmona, M., Marín, M. D., & Aguayo, R. (2018). Burnout syndrome in secondary school teachers: a systematic review and meta-analysis. *Social Psychology of Education*, 22(1), 189–208. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9471-9>
- Gomez Jimenez, S. G., Lizardo Perez, A. D. C., Rodriguez Bastarmerito, R., Pulido Tellez, A. D. R., & Martinez Romero, F. J. (2022). Factors that provoke burnout of architecture students at Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. *ICERI2022 Proceedings*, 1, 6331–6337. <https://doi.org/10.21125/>
- Hey., R. (2024, April 4). The State of Burnout in Architecture. *Monograph*. Retrieved from: <https://monograph.com/blog/state-of-burnout-in-architecture-2021>
- Jenkins-Guarnieri, M. A., & Vaughan, A. L. (2015). Development of a self-determination measure for college students: Validity evidence for the Basic Needs Satisfaction at College Scale. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 48(4), 289-303. <https://doi.org/10.1177/0748175615578737>
- Jensen, M. T., & Olsen, E. (2023). Academic burnout: Causes and consequences. In *Practicing*

- Responsibility in Business Schools* (pp. 164-181). Edward Elgar Publishing.
- Jia, Y. A., Rowlinson, S., Kvan, T., Lingard, H. C., & Yip, B. (2009). Burnout among Hong Kong Chinese architecture students: the paradoxical effect of Confucian conformity values. *Construction Management and Economics*, 27(3), 287–298. <https://doi.org/10.1080/01446190902736296>
- Karimi, S., & Sotoodeh, B. (2020). The mediating role of intrinsic motivation in the relationship between basic psychological needs satisfaction and academic engagement in agriculture students. *Teaching in Higher Education*.
- Kyndt, E., Berghmans, I., Dochy, F., & Bulckens, L. (2013). ‘Time is not enough.’ Workload in higher education: a student perspective. *Higher Education Research & Development*, 33(4), 684–698. <https://doi.org/10.1080/07294360.2013.863839>
- Leiter, M. P., & Maslach, C. (2016). Latent burnout profiles: A new approach to understanding the burnout experience. *Burnout Research*, 3(4), 89–100. <https://doi.org/10.1016/j.burn.2016.09.001>
- Maslach, C. (1976) *Burned-out*. *Human Behavior*, 5, 16-22.
- Maslach, C. (2003) Job burnout: new directions in research and intervention. *Current Directions in Psychological Science*, 12(5), 189-192.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B. & Leiter, M. P. (2001) Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397–422. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Maslach Burnout Inventory - General Survey for Students (MBI-GS(S)). In C. Maslach, W. B. Schaufeli, & M. P. Leiter (Eds.), *The Maslach Burnout Inventory: Manual* (3rd ed., pp. 19-26). Consulting Psychologists Press.
- Meier S.T., & Schmeck R.R. (1985). The burned-out college student: A descriptive profile. *J Coll Stud Pers.*;26 (1):63–9.
- Milyavskaya, M., Gingras, I., Mageau, G. A., Koestner, R., Gagnon, H., Jianqun Fang, & Boiché, J. (2009). Balance Across Contexts: Importance of Balanced Need Satisfaction Across Various Life Domains. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 35(8), 1031–1045. doi:10.1177/0146167209337036
- Morisano, D. (2014). Writing about Goals Enhances Academic Performance and Aids Personal Development. *Academy of Management Proceedings*, 2014(1), 12781. <https://doi.org/10.5465/ambpp.2014.12781symposium>
- Morisano, D., Hirsh, J. B., Peterson, J. B., Pihl, R. O., & Shore, B. M. (2010). Setting, elaborating, and reflecting on personal goals improves academic performance. *Journal of Applied Psychology*, 95(2), 255–264. <https://doi.org/10.1037/a0018478>
- Oliveira, S., Roberto, M.S., Veiga-Simão, A.M. et al. A Meta-analysis of the Impact of Social and Emotional Learning Interventions on Teachers’ Burnout Symptoms. *Educ Psychol Rev* 33, 1779–1808 (2021). <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09612-x>
- Paitaridou, K., Lainidi, O., & Montgomery, A. (2024). Locating academic staff wellbeing within the

- organization: the interplay between personality, workload and burnout among academic staff. *Research Handbook of Academic Mental Health*, 261–275. <https://doi.org/10.4337/9781803925080.00023>
- Pardos, Z. A., Borchers, C., & Yu, R. (2023). Credit hours is not enough: Explaining undergraduate perceptions of course workload using LMS records. *The Internet and Higher Education*, 56, 100882. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2022.100882>
- Park, E.-Y., & Shin, M. (2020). A Meta-Analysis of Special Education Teachers' Burnout. *Sage Open*, 10(2). <https://doi.org/10.1177/2158244020918297>
- Pološki Vokić, N., Rimac Bilušić, M., & Perić, I. (2021). Work-study-life balance—The concept, its dyads, socio-demographic predictors and emotional consequences. *Zagreb international review of economics & business*, 24(SCI), 77-94.
- Ponocny-Seliger, E., & Winker, R. (2014). 12-phase burnout screening – development, implementation and test theoretical analysis of a burnout screening based on the 12-phase model of Herbert Freudenberger and Gail North. *ASU International*, 2014(12). <https://doi.org/10.17147/asui.2014-12-11-01>
- Rohinsa, M., Manurung, R. T., & Megarini, M. Y. (2024). LECTURER SUPPORT AND ACADEMIC BURNOUT: BASIC PSYCHOLOGICAL NEED SATISFACTION AS A MEDIATOR. *International Journal of Education and Sociotechnology (IJES)*, 4(2), 1-10.
- Rummell, C. M. (2015). An exploratory study of psychology graduate student workload, health, and program satisfaction. *Professional Psychology: Research and Practice*, 46(6), 391–399. <https://doi.org/10.1037/pro0000056>
- Ryan, R.M., and Deci, E.L. (2017). *Self-determination theory. Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York, NY: Guilford Press.
- Ryan, R.M., Deci, E.L., Grolnick, W.S., & La Guardia, J.G. (2006). *The significance of autonomy and autonomy support in psychological development and psychopathology*. In D. Cicchetti, & D.J. Sadoughi, M., & Markoubi, A. (2018). The Relationship Between Basic Psychological Needs and Academic Burnout in Medical Students. *Strides in Development of Medical Education*, 15(1). <https://doi.org/10.5812/sdme.60239>
- Sarah Elisabeth (2019 October 17). *A young woman curls up on a bed, in distress 'Sleep is for the weak': design students face burnout epidemic*. Retrieved from: <https://gslglobal.com/2019/10/17/sleep-is-for-the-weak-design-students-face-burnout-epidemic/>
- Schaufeli, W. B., Leiter, M. P., Maslach, C., & Jackson, S. E. (1996). Maslach Burnout Inventory-General Survey. In C. Maslach, S. E. Jackson, M. P. Leiter (Eds.), *The Maslach Burnout Inventory: Test manual* (3rd ed., pp. 22–26). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Schaufeli, W. B., Martínez, I. M., Pinto, A. M., Salanova, M., & Bakker, A. B. (2002). *Maslach Burnout Inventory--Student Survey (MBI-SS)* [Database record]. *APA PsycTests*.
- Schippers, M. C., & Ziegler, N. (2019). Life Crafting as a Way to Find Purpose and Meaning in Life. *Frontiers in Psychology*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02778>
- Schippers, M. C., Morisano, D., Locke, E. A., Scheepers, A. W. A., Latham, G. P., & de Jong, E. M.

- (2020). Writing about personal goals and plans regardless of goal type boosts academic performance. *Contemporary Educational Psychology*, 60, 101823. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101823>
- Marschalkó, E.E., Morisano, D. & Szamosközi, I. (2018.) Goal-setting among STEM and non-STEM students: a Pilot Randomized Controlled Trial in Locke, E. A., & Schippers, M. C. Improving lives: Personal goal setting boosts student performance and happiness. *Academy of Management Proceedings*, Chicago, IL, USA, 10.5465/AMBPP.2018.16790symposium
- Siregar, T., Setiana, E., & Lubis, N. (2023, June). Impact of Basic Psychological Need Satisfaction on Academic Burnout: A PLS-SEM Analysis. In Proceedings of the 4th International Conference on Science Education in The Industrial Revolution 4.0, ICONSEIR 2022, November 24th, 2022, Medan, Indonesia.
- Sprung, J. M., & Rogers, A. (2021). Work-life balance as a predictor of college student anxiety and depression. *Journal of American college health*, 69(7), 775-782.
- Stead, N., et al. (1984). Well-being in architectural education: Theory-building, reflexive methodology, and the “hidden curriculum.” *Journal of Architectural Education*, 76(1), 85–97. <https://doi.org/10.1080/10464883.2022.2017699>
- Suldo, S. M., Hoffman, J. A., & Mercer, S. H. (2020). Striving for Work–Life Balance, Engaging in Self-Care, and Preventing Burnout. In *Handbook of university and professional careers in school psychology* (pp. 241-258). Routledge.
- Sulea, C., van Beek, I., Sarbescu, P., Virga, D., & Schaufeli, W. B. (2015). Engagement, boredom, and burnout among students: Basic need satisfaction matters more than personality traits. *Learning and Individual Differences*, 42, 132–138. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.08.018>
- Tóth-Király, I., Bóthe, B., Orosz, G., & Rigó, A. (2020). On the importance of balanced need fulfillment: A person-centered perspective. *Journal of Happiness Studies*, 21, 1923-1944.
- Troiani, I. (2024). *Work-life Balance in Architecture: Playing the Game*. Taylor & Francis.
- Vandenkerckhove, B., Soenens, B., Van der Kaap-Deeder, J., Brenning, K., Luyten, P., & Vansteenkiste, M. (2019). The role of weekly need-based experiences and self-criticism in predicting weekly academic (mal) adjustment. *Learning and Individual Differences*, 69, 69-83.
- Vansteenkiste, M., & Ryan, R.M. (2013). On psychological growth and vulnerability: Basic psychological need satisfaction and need frustration as a unifying principle. *Journal of Psychotherapy Integration*, 23, 263-280.
- Vansteenkiste, M., & Ryan, R.M. (2013). On psychological growth and vulnerability: Basic psychological need satisfaction and need frustration as a unifying principle. *Journal of Psychotherapy Integration*, 23, 263-280.
- Vansteenkiste, M., Niemiec, C. P., & Soenens, B. (2010). The development of the five mini-theories of self-determination theory: an historical overview, emerging trends, and future directions. *The Decade Ahead: Theoretical Perspectives on Motivation and Achievement*, 105–165. doi:10.1108/s0749-7423(2010)000016a007

- World Health Organization. (2019, May 28). *Burn-out an „occupational phenomenon“: International Classification of Diseases*. Retrieved from: <https://www.who.int/standards/classifications/frequently-asked-questions/burn-out-an-occupational-phenomenon>
- Xie, Y., Yaqoob, A., Mansell, W., & Tai, S. (2021). A qualitative investigation of stress related to studying architecture at degree level in the UK. *Arts and Humanities in Higher Education*, 20(1), 3-20. <https://doi.org/10.1177/1474022219871001>
- Yang, H.J. (2004). Factors affecting student burnout and academic achievement in multiple enrolment programs in Taiwan's technical-vocational colleges. *International Journal of Educational Development*, 24, 283-301.
- Yıldırım, B., & Şenel, E. (2023). The Relationship Between Work-Life Balance and Academic Burnout Levels of Academic Staff. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 10(3), 638–652. <https://doi.org/10.52380/ijpes.2023.10.3.1168>
- Yorulmaz, Y. İ., & Altinkurt, Y. (2018). The examination of teacher burnout in Turkey: A meta-analysis. *Turkish Journal of Education*, 7(1), 34-54. <https://doi.org/10.19128/turje.348273>
- Yusuf, J. E. W., Saitgalina, M., & Chapman, D. W. (2022). Work-life balance and well-being of graduate students. In *Work-Life Balance in Higher Education* (pp. 63-88). Routledge.
- Zupančič, N., Palanovič, A., Ružojčić, M., Boštjančič, E., Popov, B., Jelić, D., & Galić, Z. (2024). Differential influence of basic psychological needs on burnout and academic achievement in three southeast European countries. *International journal of psychology*, 59(2), 288-302.

Prevenția burnout-ului în rândul studenților UAUIM

Psi. Mihaela Tantaros; Psiholog Clinician

Introducere

Burnout-ul în rândul studenților poate fi prevenit printr-o combinație de strategii proactive care promovează sănătatea mintală, echilibrul între viața personală și cea academică, și dezvoltarea unor abilități de reziliență. Implementarea unui plan de prevenție nu doar că reduce riscul apariției burnout-ului, ci contribuie și la îmbunătățirea performanței academice, a motivației și a stării generale de bine.

STRATEGII DE PREVENȚIE

1. Educație și Conștientizare

- Organizarea de seminarii și ateliere tematice despre recunoașterea semnelor timpurii ale burnout-ului. *Teme propuse:* „Cum să recunoști primele semne ale burnout-ului”, „Sănătatea mintală și performanța academică”, „Stresul cronic: prieten sau dușman?”.
- Informarea studenților despre impactul stresului cronic și importanța unei igiene mentale sănătoase.

2. Dezvoltarea Abilităților de Gestionare a Timpului

- Crearea de ateliere practice care să îi ajute pe studenți să prioritizeze sarcinile și să își organizeze eficient programul. Conținut: Introducerea conceptului de „matrice Eisenhower” pentru prioritizarea sarcinilor, planificarea zilnică și săptămânală, utilizarea principiului Pomodoro pentru productivitate.
- Exerciții interactive: Crearea unui plan săptămânal de activități și simulări de situații stresante.
- Introducerea unor sesiuni de planificare săptămânală sau lunară, cu exemple de utilizare a unor instrumente precum calendare sau aplicații de management al timpului.

3. Îmbunătățirea Accesului la Suport Psihologic

- Crearea unui sistem de consiliere ușor accesibil, în care studenții să beneficieze de sesiuni

individuale sau de grup cu psihologi specializați.

- Încurajarea participării la sesiuni de dezvoltare personală care să îi ajute pe studenți să gestioneze stresul și să-și dezvolte reziliența. Teme propuse: „Cum să îți dezvolți reziliența emoțională”, „Tehnici de relaxare și mindfulness”.

- Metode utilizate: Exerciții de respirație ghidată, mindfulness, tehnici de relaxare musculară progresivă (metoda Jacobson).

4. Consolidarea Relațiilor Interumane

- Promovarea activităților de grup care să întărească sentimentul de apartenență și sprijin reciproc.
- Încurajarea implicării în asociații studențești sau proiecte colaborative.

ROLUL UNIVERSITĂȚII ÎN PREVENȚIA BURNOUT-ULUI

Universitatea are un rol crucial în prevenirea burnout-ului, prin promovarea unui mediu academic suportiv și a unor practici care să încurajeze echilibrul. Instituția poate facilita prevenția prin:

1. Reducerea Încărcăturii Academice Excesive

Studenții sunt adesea copleșiți de volum mare de sarcini, termene limită rigide și așteptări nerealiste, care cresc riscul de burnout. Universitatea poate aborda această problemă prin:

Revizuirea planurilor de studiu:

- Ajustarea numărului de credite și a volumului de teme astfel încât să existe un echilibru între cerințe academice și timpul necesar pentru relaxare.
- Introducerea unor opțiuni flexibile pentru predarea și evaluarea proiectelor (ex. teme modulare).

Implementarea unor politici de feedback constructiv:

Profesorii pot oferi feedback care să motiveze studenții, evitând accentuarea anxietății prin critici nespecifice.

Promovarea perioadelor de odihnă:

- Crearea unor perioade fără examene sau proiecte majore, pentru a oferi timp de recuperare și planificare.

2. Organizarea de Sondaje Regulate pentru Evaluarea Nivelului de Stres al Studenților

Pentru a răspunde nevoilor studenților, universitatea trebuie să înțeleagă sursele de stres și gradul de afectare al acestora.

Metode de implementare:

- Realizarea trimestrială de sondaje anonime care să evalueze nivelul de stres, satisfacția academică și impactul vieții universitare asupra sănătății mentale.
- Utilizarea unor instrumente validate, cum ar fi Copenhagen Burnout Inventory sau Maslach Burnout Inventory.

Analiza datelor și intervenție:

- Rezultatele sondajelor ar trebui utilizate pentru a adapta politicile și programele educaționale.
- Identificarea grupurilor vulnerabile (ex. studenți internaționali, studenți în an terminal) și dezvoltarea unor strategii specifice pentru sprijinirea acestora.

3. Înființarea unui Departament Dedicat Dezvoltării Personale și Consilierii Psihologice

Un departament dedicat sănătății mintale poate oferi suport esențial studenților, contribuind la prevenția burnout-ului.

Servicii oferite:

- Sesiuni de consiliere individuală sau de grup pentru gestionarea stresului, dezvoltarea rezilienței și echilibrul emoțional.
- Ateliere și training-uri pe teme relevante: tehnici de mindfulness, managementul timpului, gestionarea anxietății.

Accesibilitate:

- Crearea unui sistem ușor de utilizat pentru programări, inclusiv online.

- Promovarea confidențialității pentru a reduce stigmatizarea.

Colaborare cu profesori:

- Instruirea cadrelor didactice pentru a recunoaște semnele de epuizare în rândul studenților și a-i îndruma către resursele adecvate.

4. Promovarea unui Mediu Academic Suportiv

Universitatea poate influența cultura organizațională prin:

Crearea unui sentiment de apartenență:

- Organizarea de evenimente sociale și academice care să încurajeze interacțiunea între studenți și profesori.
- Înființarea unor grupuri de sprijin pe diverse teme, unde studenții pot împărtăși experiențe și găsi sprijin.

Recunoașterea și recompensarea eforturilor:

- Introducerea unor premii sau mențiuni pentru studenții care demonstrează progres și implicare, fără a pune accent doar pe performanțele academice.

Reducerea competiției toxice:

- Promovarea unei culturi bazate pe colaborare, unde succesul individual nu este comparat cu al celorlalți.

Concluzie

Prevenția burnout-ului necesită o abordare multidimensională care să combine măsuri individuale și instituționale. Prin implementarea acestor strategii, nu doar că vom reduce riscul epuizării profesionale, dar vom contribui la formarea unor studenți mai echilibrați, mai productivi și mai pregătiți să facă față provocărilor academice și profesionale.

Strategii de prevenire a burn-out-ului în rândul studenților din ani IV-V-VI la arhitectură cu accent pe disciplina de atelier

Zamfir Mihaela¹, Zamfir Mihai V²

¹Șef de Lucrări Dr. Arh., Departamentul "Sinteza Proiectării de Arhitectură", Facultatea de Arhitectură, Universitatea de Arhitectură și Urbanism „Ion Mincu”, București, România;

²Asist. Univ. Dr., Medic Primar Psihiatrie și Specialist Geriatrie-Gerontologie, Disciplina Fiziologie, Facultatea de Medicină, Universitatea de Medicină și Farmacie „Carol Davila”, București, România.

Autor corespondent: Mihaela Zamfir, mmg_architecturestudio@yahoo.com

Rezumat

Introducere: *Burn-out*-ul este un fenomen ocupațional care apare în urma expunerii cronice la stres la locul de muncă și se manifestă prin epuizare fizică și mentală, insatisfacție și scăderea eficacității în activitatea profesională. Deși *burn-out*-ul este legat în special de activitatea profesională, multe studii arată că acest fenomen apare și în rândul studenților, putând influența negativ motivația, performanța și starea de bine a acestora. În România, facultatea de arhitectură este cotate ca una dintre cele mai dificile facultăți, activitatea de proiectare de la atelier fiind dintre cele mai solicitante.

Obiectiv: Lucrarea își propune identificarea unor strategii specifice de prevenirii a *burn-out*-ului în rândul studenților arhitecți din anii IV-V-VI, cu accent pe disciplina de atelier din cadrul Departamentului Sinteza Proiectării de Arhitectură de la Facultatea de Arhitectură, UAUIM.

Materiale și metode: Cercetarea este de tip *review*-narativ, cu un caracter interdisciplinar arhitectură-medicină-psihologie.

Rezultate: Cauzele *burn-out*-ului la studenții arhitecți din anii mari la disciplina de atelier pot fi dezechilibre care țin de: încărcarea în activități, control, recompense, comunitate, corectitudine și valori. Managementul de proiect este esențial, etapizarea cercetării, corecturile stabilite de fiecare atelier, posibilele predări parțiale. Performanța academică se obține dintr-un echilibru între cerințele cadrului didactic către student și resursele acestuia, furnizate de profesor dar și acumulate prin studiu individual de student. Orice dezechilibru între cerințe și resurse reprezintă un risc de *burn-out*. Studenții la arhitectură experimentează stres în special în timpul predărilor care presupune presiunea timpului dar și în timpul desfășurării proiectelor, fiind mereu preocupați pentru a

ajunge la soluții care să le răspundă propriilor așteptări dar să fie apreciate și de profesori. Au fost identificate o serie de strategii eficiente anti-*burn-out* precum: învățarea colaborativă, stimularea interactivității, jocurile educaționale non-divertiment, conectarea permanentă cu realitatea concretă a profesiei de arhitect, psihoeducația, intervenții specifice psihoterapiei cognitiv-comportamentale, activitatea fizică și integrarea competențelor socio-emoționale.

Concluzii: Învățământul de arhitectură este vocațional și deopotrivă solicitant. Se recomandă ca instituțiile de învățământ superior de arhitectură să nuanțeze constant măsuri de precauție pentru diminuarea riscului de *burn-out* în rândul studenților, în scopul creșterii performanței academice, consolidării rezilienței în viitoarea etapă de practicare a profesiei și a unei stări de bine. Constituirea unui departament de consiliere psihologică pentru studenții arhitecți ar reprezenta o măsură eficientă de gestionare a *burn-out*-ului. Este necesară o consolidare a strategiilor pedagogice specifice pentru învățământul de arhitectură care să gestioneze echilibrul dintre cerințele academice și resursele studenților, promovând o experiență educațională sănătoasă și eficientă.

Cuvinte cheie: *burn-out*, **învățământ** de arhitectură, atelier, student, interdisciplinaritate

Introducere

Diagnosticul de *burn-out* a fost introdus recent, în 2018, în A 11-a Revizie a Clasificării Internaționale a bolilor (ICD-11, 2018), fiind considerat un fenomen ocupațional dar nefiind însă clasificat ca o afecțiune medicală (OMS, 2019).

Burn-out-ul este definit ca un sindrom, conceptualizat ca rezultat al stresului cronic la locul în care se desfășoară activitatea profesională, gestionat insuficient sau fără succes (ICD-11, 2018). *Burn-out*-ul se manifestă prin epuizare fizică și mintală, insatisfacție și scăderea eficacității în activitatea profesională (ICD-11, 2018). Deși *burn-out*-ul este legat de perioada adultă la locul de muncă, multe studii recente arată că acest fenomen este prezent și în rândul studenților și poate influența negativ motivația, performanța și starea de bine a acestora. Anumite studii arată că nivelul de *burn-out* crește o dată cu anul de studiu (Güler, 2020).

Facultatea de arhitectură (6 ani de studiu) era cotate în România, în 2022, ca una dintre cele

mai solicitante facultăți, alături de cea de automatică (5 ani) și cea medicină (6 ani) (Adevărul, 2022). Nu mulți studenți aleg să urmeze arhitectura așa cum arată un clasament recent (HotNews, 2023) probabil și din cauza responsabilității pe care o implică profesia de arhitect, corelată în prezent cu un nivel al remunerării sub alte profesii, cele mai dorite facultăți conform concurenței la examenul de admitere fiind cele umaniste, precum Psihologia și Limbile Străine dar și cele realiste care implică IT, Matematica și Informatica.

Obiectiv

Lucrarea își propune identificarea unor strategii specifice de prevenirea a *burn-out*-ului în rândul studenților arhitecți din anii IV-V-VI, cu accent pe disciplina de atelier din cadrul Departamentului Sinteză Proiectării de Arhitectură de la Facultatea de Arhitectură, UAUIM.

Materiale și metode

Cercetarea este de tip *review*-narativ, cu un caracter interdisciplinar arhitectură-medicină-psihologie. Sunt identificate trăsăturile specifice ale **învățământului** de arhitectură cu particularizare în cazul celui din UAUIM, principalele provocări și posibilele riscuri de *burn-out* în rândul studenților de la Facultatea de Arhitectură, anii mari. De asemenea, sunt evidențiate modalitățile de identificare ale riscului de *burn-out* cu accent pe rolul cadrului didactic în cadrul disciplinei de atelier.

Educația în arhitectură este asociată cu două tipuri de gândire, creativă și liniară/tehnică (Raoufrahimi et al, 2022). În cadrul *curriculei* de învățământ superior de arhitectură, activitatea de atelier ocupă cele mai multe ore de studiu, 2 ședințe/săptămână a câte 6-7 ore/pe fiecare an de studiu de la I la V, plus evaluările de tip schiță de schiță, de 3 ori/semestru, cu o durată de 8 ore/1 zi. La anii IV-V, proiectele sunt complexe, trecând prin următoarele domenii: Mixitatea Spațial-Funcțională (an IV, semestru 7) (UAUIM, 2024b), Conversie (an IV, semestru 8) (UAUIM, 2024a), Structuri și Tehnologii Speciale (an V, semestru 9) (UAUIM, 2024d) și Provocări Viitoare (an V, semestru 10) (UAUIM, 2024c). Pentru anul VI solicitarea majoră este realizarea proiectului de diplomă care este generat în mai multe etape: Studiul de Fundamentare a Prediplomei (UAUIM, 2023b), Prediploma și proiectul final de Diplomă (UAUIM, 2024f). Disertația (UAUIM, 2023a)

este de asemenea o altă solicitare la care studenții de anul VI trebuie să răspundă și reprezintă o dezvoltare teoretică cu o perspectivă culturală mai amplă asupra subiectului proiectului de diplomă.

Rezultate

Activitatea de atelier presupune o împletire armonioasă între imaginație și cercetare și implică rezultate susținute de un efort constant, pentru fiecare ședință în parte. Motivația studentului este foarte importantă pentru parcursul didactic al acestuia.

Cauzele *burn-out*-ului la studenții arhitecți din anii mari la disciplina de atelier pot fi dezechilibre care țin de: încărcarea în activități, control, recompense, comunitate, corectitudine și valori (Lubbadeh, 2020).

Solicitările sunt cunoscute de la începutul proiectului, prin tema furnizată care conține toate datele, inclusiv conținutul predării. Managementul de proiect este esențial, etapizarea cercetării, corecturile stabilite de fiecare atelier, posibilele predări parțiale. Echipa îndrumătoare va respecta cerințele temei la nivel de an și va nuanța managementul de lucru în funcție de specificul atelierului, de numărul de studenți și de nivelul de performanță al acestora. Un bun management, atât cel stabilit de echipa îndrumătoare cât și cel individual, al fiecărui student, reduce riscul de *burn-out* (Gabriel și Aguinis, 2022). Performanța academică se obține dintr-un echilibru între cerințele cadrului didactic către student și resursele acestuia, furnizate de cadrul didactic dar și acumulate prin studiu individual de student. Orice dezechilibru între cerințe și resurse reprezintă un risc de *burn-out*. Astfel, în cadrul proiectelor de anvergură caracteristice anilor IV-V de studiu, stabilirea unor etape parțiale care sprijină o dezvoltare constantă și coerentă a proiectelor poate reduce stresul studenților.

În lucrul cu studenții la disciplina de atelier, în poziția de cadru didactic, se poate constata stresul-uneori afirmat direct, alteori identificat indirect, din comportament sau din rezultate. Epuizarea / *burn-out*-ul poate fi privită cumva în comparație cu implicarea / *engagement*. Astfel, la studenții la care stresul cronic împinge limitele, se pot recunoaște următoarele simptome: epuizare, distanțare mintală, control cognitiv și emoțional afectat, disconfort psihologic, simptome psihosomatice. Din contră, la studenții echilibrați, cu o stare de bine, implicați în activitatea didactică se observă implicare, vigoare, dedicare, fluxuri cognitive și emoțional echilibrate (Corbeanu et al, 2023).

Practic, este necesară echilibrarea volumului de muncă și ajustarea sarcinilor. La studenții arhitecți din anii mari, activitatea universitară este dublată de multe ori de activitate practică în birouri de proiectare pe care aleg să o desfășoare. Această activitate devine uneori gestionată precar, depășind un număr de ore rezonabil care să permită desfășurarea nealterată a activității de atelier și a cursurilor teoretice. Dubla încărcare- predările care intervin atât în cadrul proiectelor de atelier (2-3/semestru), pregătirea pentru corecturile din cadrul ședințelor de atelier și predările de la birou- apasă în multe cazuri studenții care nu reușesc să-și gestioneze cu succes prioritățile. Activitatea de atelier este esențială în dezvoltarea studentului la facultatea de arhitectură și ar trebui să constituie o prioritate nealterată, depinzând direct de responsabilitatea individuală. Obiectivele didactice sunt stabilite la nivel de an, prin programa universitară, pentru fiecare temă de proiect în parte, cu anticiparea activităților didactice de atingere ale acestora. Sigur, abordarea în fiecare atelier poate diferi în funcție de echipa de îndrumare, totuși studenții știu de la început care va fi încărcarea de lucru și au liberul arbitru și responsabilitatea justă, în poziția de adult, de a alege să lucreze, remunerați, adiacent activității din facultate. Poziția de cadru didactic la disciplina de atelier, solicitantă, complexă dar și motivantă ca activitate, presupune calități psiho-pedagogice semnificative. Capacitatea de gestionare a corecturilor pe proiecte complexe, creșterea progresivă și nuanțată a cerințelor către studenți, etapizarea activității pentru atingerea obiectivelor, toate trebuie dublate de motivarea atentă astfel încât să se obțină performanță fără generare de stres cronic. Stresul poate fi motivant și capacitant atunci când este de scurtă durată (de exemplu în cadrul predărilor de la proiecte) dar se poate transforma într-un factor contraproductiv și toxic în situația în care se cronicizează (Dhabhar, 2018).

Studiile arată că performanța academică depinde și de factorii de personalitate (Gunnesh-Luca și Iliescu, 2020). Cel mai bun predictor al performanței academice este considerat inteligența dar dacă ne uităm spre sfera personalității, conștiințiozitatea este factorul cel mai important. Studii de referință (Chamorro-Premuzic et al, 2003) arată că introverții au o performanță academică mai bună ca extraverții pentru că dețin capacitatea și abilitățile de a consolida ce au învățat (Gunnesh-Luca și Iliescu, 2020).

Burn-out-ul și calitatea vieții sunt două concepte cu impact semnificativ asupra stării de bine (Taylor et al, 2022). Studenții la arhitectură experimentează stres în special în timpul predării-

lor care presupune presiunea timpului dar și în timpul desfășurării proiectelor, fiind mereu preocupați de a ajunge la soluții care să le răspundă propriilor așteptări dar să fie apreciate și de profesori. Deoarece *burn-out*-ul are ca efect un regres în procesul de învățare (Raoufrahimi et al, 2022), reducerea acestuia este un aspect important și pentru învățământul de arhitectură din UAUIM.

Într-o conferință recentă în Aula Academiei Române (noiembrie, 2024), Prof. Dr. Psih. Dragoș Iliescu prezenta un studiu care arată o creștere semnificativă în câmpul muncii a *burn-out*-ului în 2020, în contextul pandemiei de COVID-19, apoi o reducere până în 2022 și o creștere iar spre 2024, depășind chiar momentul 2020 (Acad.ro, 2024, Jurnalul.ro, 2024).

Pandemia de COVID-19 a adus provocări fără precedent învățământului, inclusiv celui superior de arhitectură (Al Maani et al, 2024). Din experiența personală a prim-autorului în activitatea de atelier în timpul pandemiei, desfășurată în mediul *online* pe platforma Zoom cu studenții de anii IV-V-VI, s-a constatat o creștere a performanței prin dezvoltarea mult mai rapidă a abilităților de lucru pe calculator. Desenul în timp real, putând fiind urmărit în cel mai mic detaliu de grupuri de studenți, a fost primit cu entuziasm, fiind apreciat așa cum au arătat și chestionarele de evaluare. Disciplina de atelier a permis o interactivitate crescută în mediul *online*, prin utilizarea instrumentelor digitale de desen la care studenții au aderat rapid. Această experiență de succes a fost utilizată de autor în continuare și în prezent în îndrumarea studenților de la diplomă, ajutând la diminuarea stresului cronic în rândul studenților prin: posibilitatea de a rămâne acasă (mulți provin din alte orașe unde își desfășoară practica profesională obligatorie din anul VI), reducerea semnificativă a cheltuielilor pe tipărirea proiectelor, pe drum sau cazare și un mai bun management al celei mai importante resurse, care este timpul.

Studiile arată că stimularea unui mediu de învățare echilibrat, lucrul în echipă la proiectele de anvergură, în spiritul unei pedagogii colaborative poate diminua semnificativ stresul și epuizarea în rândul studenților (Soliman, 2017). Lucrul în echipe la atelierele din anii IV-V este exersat la proiecte de anvergură, la unele doar la prima etapă de analiză urbanistică, la altele până la final (cum este de exemplu proiectul de Conversie din semestrul 8, anul IV de studiu) (UAUIM, 2024a). Această modalitate de lucru este apreciată de studenți, fiind asemănătoare cu cea de la viitorul loc de muncă într-un birou de arhitectură. Pentru proiectele de anvergură, într-un birou de arhitectură se lucrează întotdeauna în echipă. Activitățile sunt împărțite, implicite și responsabilitățile, rezul-

tatele din ultimii ani dovedesc că studenții sunt mai motivați (atunci când echipele funcționează bine) să aprofundeze, să ajungă la proiecte care se apropie la nivel de detaliere de realitatea unei documentații de proiect tehnic. Riscul de *burn-out* scade semnificativ în lucrul în echipe de doi studenți, acesta fiind numărul optim- atât pentru performanța individuală, de echipă și de proiect- din experiența personală.

Utilizarea tehnicilor de **învățare colaborativă** stimulează un mediu educativ prietenos, echilibrat, pozitiv, sustenabil (Allan, 2016). Atelierul, prin natura activității, permite sudarea echipei studenți- cadre didactice, pe parcursul a doi ani împreună, în aceeași formație. O echipă armonioasă poate colabora în activitățile didactice. Corecturile de la atelier constituie cel mai bun context de învățare colaborativă, toți împreună sau în echipe de până la 4-5 studenți, fiind în varianta optimă la anii IV-V de studiu, studenții ajungând la o maturitate profesională maximală.

Stimularea interactivității (Srivastava, 2020) în cadrul atelierului de arhitectură, *feedback*-ul constant poate crește implicarea studenților și îmbunătăți satisfacția academică. Corecturile de la atelier, deși adresate individual și consecutiv fiecărui student în parte, pot fi urmărite de o grupă întreagă. Cadrul didactic poate cataliza acea atmosferă relaxantă și în același timp motivantă în care studenții se simt liberi să intervină, să pună întrebări, să-și afirme opinia și spiritul critic. În învățământul superior ne confruntăm de multe ori cu tare din învățământul preuniversitar unde încă interactivitatea nu este catalizată în adevăratul sens al cuvântului. Totuși, în anii mari, în cadrul disciplinei de atelier care stimulează prin natura sa curiozitatea, creativitatea, experimentul, interactivitatea se generează mai spontan, contribuind la o atmosferă motivantă și, implicit la performanță, diminuând riscul de *burn-out*.

Tot pentru combaterea *burn-out*-ului au fost concepute **jocurile educaționale non-divertisment** (jocuri serioase) pentru a sprijini studenții în atingerea obiectivelor academice și în dezvoltarea de abilități și competențe profesionale (Raoufrahimi et al, 2022). Un studiu recent realizat pe studenți la arhitectură arată eficacitatea educației prin gamificare în cadrul orelor de atelier, reducerea riscului de *burn-out* și creșterea motivației și interesului, recomandându-se utilizarea acestei metode inovative. Învățarea prin intermediul jocurilor pentru generațiile actuale de studenți este inconștientă, indirectă și eficace. În studiul menționat s-au observat la studenții participanți diminuarea senzației de oboseală, ameliorarea atitudinii pesimiste și apatice față de temele de proiect și

creșterea stimei de sine prin înlăturarea sentimentului de incompetență (Raoufrahimi et al, 2022).

Conectarea permanentă cu realitatea concretă din practica profesiei de arhitect susține de asemenea o dezvoltare armonioasă a studentului și echilibrează așteptările acestuia pentru momentul în care va deveni arhitect diplomat. Un studiu recent despre *burn-out* în rândul arhitecților practicanți arată că principalii cinci factori cauzatori de stres și, implicit care duc la epuizare sunt: lipsa de respect din partea persoanelor din afara profesiei, remunerația insuficientă conform cu responsabilitățile profesiei și raportat la alte profesii cu responsabilitate similară sau chiar mai mică, clienții care doresc arhitectul perfect dar pentru care sunt dispuși să plătească cel mai mic preț, neluarea suficientă în considerare a proiectelor de arhitectură de către subcontractanți și lipsa oportunităților de promovare (Gümüşburun-Ayalp et al, 2021). De asemenea, lipsa de coordonare între părțile implicate devine un factor de stres major pentru arhitect în calitate de șef de proiect. Uneori studenții se gândesc deja la viitoare etapă de practicare a profesiei și, inerent, la aceste nemulțumiri transmise de arhitecți aflați deja în câmpul muncii. Astfel, o pregătire încă din etapa de student pentru a face față solicitărilor profesionale și consolidarea unei reziliențe ar trebui luată în considerare în învățământul superior de arhitectură.

Solicitările studenților arhitecți pe parcursul anilor IV-V-VI pot fi gestionate în cadrul procesului de învățământ parțial de cadrul didactic pentru că nu țin doar de acesta. Asigurarea unui mediu suportiv în facultate uneori nu este suficient (Elemo și Türküm, 2019). Atunci când solicitările se extind în afara facultății și problemele personale se suprapun, riscul de *burn-out* necesită manageriere și prin tehnici care vin din sfera psihoterapiei.

Un instrument eficient este **psihoeucația** care are ca efect transformarea, în cazul de față a studentului, într-un colaborator activ sau chiar protagonist al procesului de stopare sau remisiune a epuizării (Ulaş & Seçer 2022). Un studiu care a utilizat metode specifice psihoeucației, livrate într-o gamă variată de formate (*online*, telefon, personal), cu o durată de la 1 la 8 săptămâni, a arătat eficacitatea psihoeucației pentru 50% dintre participanți. *Burn-out*-ul total a fost redus în comparație cu lotul de control pentru o intervenție menită să-i ajute pe studenți să abordeze obiective importante pe care le evitaseră (Fang et al., 2021).

Psihoterapia cognitiv-comportamentală (CBT) folosește strategii cognitive bazate pe schimbarea proceselor și modelelor cognitive subiacente și strategii comportamentale care influ-

ențează cognițiile, emoțiile și produc modificări comportamentale. Un studiu a adoptat această abordare propunând un design cvasi-experimental (Bresó et al., 2011). Intervenția a folosit în mod specific principiile CBT pentru a spori autoeficacitatea (credița cuiva în capacitatea proprie). Un total de 4 ședințe de-a lungul a 4 luni, livrate în persoană, au dus la reducerea simptomelor de epuizare în comparație cu un grup de control sănătos (dar nu un grup de control stresat) cu dimensiuni ale efectului mici până la medii (Madigan et al, 2023).

Integrarea practicilor de tip *mindfulness* și de auto-îngrijire (Väisänen et al., 2018) în rândul studenților arhitecți sprijină o stare de bine și combat epuizarea. Mindfulness presupune dobândirea capacității de a rămâne în concordanță cu prezentul mai degrabă decât a rumina despre trecut sau de a-ți face griji pentru viitor. Studiile arată că terapia de tip *mindfulness* la studenți are o eficacitate de circa 50% în reducerea cel puțin al unui simptom de epuizare. Ședințele care s-au dovedit eficiente au avut o lungime în medie de 1.5 ore/săptămână, timp de 6 săptămâni și au fost atât individuale cât și în grup, directe sau online.

O altă metodă este **terapia comportamentală rațional-emoțională** (Väisänen et al., 2018), o formă de CBT care urmărește să identifice, să provoace și să restructureze convingerile iraționale despre care se crede că susțin un model negativ de comportament. Studiile arată eficiența acestui tip de intervenții pentru ședințe în persoană, pe o durată de 10-12 săptămâni, 20 de ședințe în total. Toate intervențiile au fost eficiente în reducerea fie a epuizării totale, fie ale celor mai supărătoare simptome.

Studiile arată că **activitatea fizică** este asociată cu îmbunătățirea tuturor domeniilor care conturează calitatea vieții. Un *review* sistematic a mai multor profesii a demonstrat o relație negativă între activitatea fizică și componenta cheie a *burn-out*-ului, epuizarea emoțională (Taylor, 2022). Exercițiile de tip aerobic cât și cele de forță au efect în reducerea stresului (Rosales-Ricardo et al, 2020), în ședințe de 30-50min/zi /3 zile pe săptămână. Totuși, un studiu recent realizat pe studenți la medicină care sunt la un risc mare de *burn-out*, urmând o facultate tot de 6 ani, la fel ca și arhitectura, arată că pot fi necesare intensități și frecvențe mai mari pentru un efect optim (Taylor, 2018). Disciplina de educație fizică există doar în primul an de studiu în învățământul de arhitectură. Poate ar fi utilă implementarea activității fizice personalizate în toți anii de facultate, în scopul prioritizării stării de bine a studenților la arhitectură.

Integrarea **competențelor socio-emoționale** (Madigan et al, 2023, Chernyshenko et al, 2018) în programul educațional din UAUIM poate fi utilă în prevenirea și combaterea *burn-out*-ului la studenți.

Concluzii

Învățământul de arhitectură este vocațional și deopotrivă solicitant. Facultatea de Arhitectură din București din cadrul UAUIM continuă direcția inițiată în 1892 dar în permanență configurându-se unui prezent asumat, care echilibrează cele mai relevante direcții de învățământ contemporan din lume (UAUIM, 2024e). Se recomandă introducerea între obiectivele care vizează performanța învățământului superior de arhitectură, consolidarea rezilienței studenților, prin creșterea motivării și o bună gestionare a stresului raportat la cadrul instituțional. Educația de arhitectură are în vedere schimbările rapide și continue ale societății actuale, este sensibilă la progresul din domeniul tehnologiilor informaționale, ia în considerare cerințele în permanentă schimbare ale practicării profesiei care are ca efect gestionarea stresului și preîntâmpinarea cronicizării atât în timpul studenției cât și în practicarea profesiei. Profesia de arhitect rămâne una dintre cele mai nobile profesii, cu o mare responsabilitate în practicare. Se recomandă ca instituțiile de învățământ superior de arhitectură să nuanțeze constant măsuri de precauție pentru diminuarea riscului de *burn-out* în rândul studenților, în scopul creșterii performanței, consolidării rezilienței în viitoarea etapă de practicare a profesiei și a stării de bine. Măsurile de prevenție și combatere a *burn-out*-ului la studenții arhitecți la disciplina de atelier ar trebui să acopere atât sfera desfășurării activității educaționale cât și suportul psihologic necesar, de aceea se recomandă constituirea unui departament de consiliere psihologică pentru studenți. Dezvoltarea unor programe de suport psihologic în UAUIM care pot include ședințe de consiliere și ateliere de dezvoltare personală poate susține studenții în gestionarea stresului academic, în dezvoltarea și consolidarea unei reziliențe atât la nivel de individ cât și de grupă, având ca rezultat combaterea *burn-out*-ului. Este necesară o consolidare a strategiilor pedagogice specifice pentru învățământul de arhitectură care să gestioneze echilibrul dintre cerințele academice și resursele studenților, promovând o experiență educațională sănătoasă și eficientă.

Recunoaștere: Această cercetare a fost realizată în cadrul proiectului PerformBestUAUIM (UAUIM-FFCSU-2024-013) care are ca scop implementarea unor strategii și practici care să reducă riscul epuizării profesionale (*burn-out*), vizând îmbunătățirea productivității și satisfacția participării la cursuri și ateliere pentru studenții de la UAUIM.

Conflicte de interes: Nu există niciun conflict de interes de declarat din partea autorilor.

Bibliografie

- acad.ro. (2024). *Conferința “Stres și burnout în România zilelor noastre”*, accesat în 30.11.2024 la https://acad.ro/evenimente/evenimente/2024/50_eveniment.html
- adevarul.ro. (2022). *Topul celor mai grele facultăți și topul celor mai bune facultăți*, accesat în 26.11.2024 la <https://adevarul.ro/stiri-locale/oradea/topul-celor-mai-grele-facultati-si-topul-celor-mai-1147251.html>
- Al Maani, D., Alnusairat, S., Al-Jokhadar, A. (2021). Transforming learning for architecture: online design studio as the new norm for crises adaptation under COVID-19. *Open House International*, 46:348-358.
- Allan, E.G. (2016). „I Hate Group Work!”: Addressing Students’ Concerns about Small-Group Learning. *Insight: A Journal of Scholarly Teaching*, 81-89.
- Bresó, E., Schaufeli, W. B., & Salanova, M. (2011). Can a self-efficacy-based intervention decrease burnout, increase engagement, and enhance performance? A quasi-experimental study. *Higher Education*, 61:339-355.
- Chamorro-Premuzic, T., Furnham, A. (2003). Personality traits and academic examination performance. *European Journal of Personality* 17(3): 237-250.
- Chernyshenko, O., Kankaraš, M., & Drasgow, F. (2018). Social and emotional skills for student success and well-being. Conceptual framework for the OECD study on social and emotional skills (173). *OECD Education Working Papers*. https://www.oecd-ilibrary.org/education/oecd-education-working-papers_19939019
- Corbeanu, A., Iliescu, D., Ion, A., Spînu, R. (2023). The link between burnout and job performance: a meta-analysis. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 32(4): 599-616.
- Dhabhar F. S. (2018). The short-term stress response - Mother nature’s mechanism for enhancing protection and performance under conditions of threat, challenge, and opportunity. *Frontiers in neuroendocrinology*, 49, 175–192.
- Elemo, A.S., Türküm, A.S. (2019). The effects of psychoeducational intervention on the adjustment, coping self-efficacy and psychological distress levels of international students in Turkey, *International Journal of Intercultural Relations* 7: 7-18.

- Gabriel, K.P., T. Aguinis, H. (2022). How to prevent and combat employee burnout and create healthier workplaces during crises and beyond. *Business Horizon*, 65(2): 183-192.
- Gunnesch-Luca, G., Iliescu, D. (2020). Time and generational changes in cognitive performance in Romania. *Intelligence*, 79(martie-aprilie 2020), 101430.
- Güler, M. (2020). The effect of psychoeducation program on burnout levels of university students. *OPUS-International Journal of Society Researches*, 16 (Eğitim ve Toplum Özel Sayısı), 5524-5539.
- Gümüşburun-Ayalp, G., Bozhuyuk, N., Ay, I. (2021). Factors that affect the job burnout among architects at design firms. *Proceedings of International Structural Engineering and Construction*: Code:263679. hotnews.ro. (2023). *Care sunt, în funcție de domenii, cele mai bune universități din România / Top international*, accesat în 26.11.2024 la <https://hotnews.ro/care-sunt-n-functie-de-domenii-cele-mai-bune-universitati-din-romnia-top-international-36494>
- jurnalul.ro. (2024). *Sindromul de burnout în România, sub lupa prof. univ. Dragoș Iliescu: Fenomenul este în creștere*, accesat în 30.11.2024 la <https://jurnalul.ro/viata-sanatoasa/sindrom-burnout-romania-sub-lupa-prof-univ-dragos-iliescu-fenomenul-crestere-980012.html>
- Lubbadeh, Tareq. (2020). Job Burnout: A General Literature Review. *International Review of Management and Marketing*. 10. 7-15. 10.32479/irmm.9398.
- Madigan, D.J., Kim, L.E., Glandorf, H.L. (2024). Interventions to reduce burnout in students: A systematic review and meta-analysis. *European Journal of Psychology of Education*, 39:931-957.
- OMS. (2018). *ICD-11 International Classification of Diseases 11th Revision. The global standard for diagnostic health information*, accesat în 26.11.2024 la <https://icd.who.int/browse/2024-01/mms/en#129180281>
- OMS. (2019). *Burn-out an „occupational phenomenon”*: *International Classification of Diseases*, accesat în 26.11.2024 la <https://www.who.int/news/item/28-05-2019-burn-out-an-occupational-phenomenon-international-classification-of-diseases>
- Raoufrahimi, M., Azizi, S., Javidinejad, M., Sadeghi, A. (2022). The effectiveness of gamification education on architectural students' academic burnout and its role in the learning process of design. *Journal of Iranian Architecture & Urbanism*, 13(1): 297-309, Spring & Summer 2022.
- Rosales-Ricardo, Y., Montoro-Bombú, R., Ferreira, J.P. (2020). The most effective physical exercise to reduce burnout syndrome in university students. Supplementary Issue: Spring Conference of Sports Science. Costa Blanca Sports Science Events 19-20 June 2020, Alicante, Spain. *Journal of Human Sport & Exercise*, Proc3 (15):S518-S530.
- Soliman, A.M. (2017). Appropriate teaching and learning strategies for the architectural design process in pedagogic design studios. *Frontiers of Architectural Research*, 6(2):204-217.
- Srivastava, M. (2020). Cooperative learning in design studios: a pedagogy for net-positive performance. *Insight: Buildings & Cities*, 1(1):594-609.
- Taylor, C.E., Scott, E.J., Owen, K. (2022). Physical activity, burnout and quality of life in medical students: A systematic review. *The Clin Teach* 19(6): 13525.

- UAUIM. (2023a). *Facultatea de ARHITECTURĂ. Disertație*. accesat în 26.11.2024 la <https://www.uauim.ro/facultati/arhitectura/arhitectura/discipline-obligatorii/sp6-2/>
- UAUIM. (2023b). *Facultatea de ARHITECTURĂ. Studiu de Fundamentare a Prediplomei*, accesat în 26.11.2024 la <https://www.uauim.ro/facultati/arhitectura/arhitectura/discipline-obligatorii/sp6-5/>
- UAUIM. (2024a). *Departamentul SINTEZA PROIECTĂRII DE ARHITECTURĂ. Domeniul de studiu: Conversie. SEMESTRUL 8_tema cadru an IV*, accesat în 26.11.2024 la <https://www.uauim.ro/departamente/sp/teme4/Semestrul%208%20tema%20cadru%20an%204.pdf>
- UAUIM. (2024b). *Departamentul SINTEZA PROIECTĂRII DE ARHITECTURĂ. Domeniul de studiu: Mixitate Spațial-Funcțională. SEMESTRUL 7_tema cadru an IV*, accesat în 26.11.2024 la <https://www.uauim.ro/departamente/sp/teme4/Semestrul%207%20tema%20cadru%20an%204.pdf>
- UAUIM. (2024c). *Departamentul SINTEZA PROIECTĂRII DE ARHITECTURĂ. Domeniul de studiu: Provocări viitoare. SEMESTRUL 10_tema cadru an V*, accesat în 26.11.2024 la <https://www.uauim.ro/departamente/sp/teme5/Semestrul%2010%20tema%20cadru%20an%205.pdf>
- UAUIM. (2024d). *Departamentul SINTEZA PROIECTĂRII DE ARHITECTURĂ. Domeniul de studiu: Structuri și tehnologii speciale. SEMESTRUL 9_tema cadru an V*, accesat în 26.11.2024 la <https://www.uauim.ro/departamente/sp/teme5/Semestrul%209%20tema%20cadru%20an%205.pdf>
- UAUIM. (2024e). *Facultatea de Arhitectură. Arhitectură*, accesat în 26.11.2024 la <https://www.uauim.ro/facultati/arhitectura/arhitectura/>
- UAUIM. (2024f). *Facultatea de Arhitectură. Arhitectură. Elaborare proiect de diplomă*, accesat în 30.11.2024 la <https://www.uauim.ro/facultati/arhitectura/arhitectura/discipline-obligatorii/fa-4/>
- Ulaş, S., & Seçer, İ. (2022). Developing a CBT-Based Intervention Program for Reducing School Burnout and Investigating Its Effectiveness With Mixed Methods Research. *Frontiers in Psychology*, 13.
- Väisänen, S., Pietarinen, J., Pyhältö, K. (2018). Student teachers' proactive strategies for avoiding study-related burnout during teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 41(3):301-317.

BURNOUT ÎN MEDIUL UNIVERSITAR

Lect. dr. arh. Valerica Potenchi,

Departament Studiul Formei și Ambient, Facultatea de Arhitectură de Interior, Universitatea de Arhitectură și Urbanism “Ion Mincu” București, România

Auzim din ce în ce mai des în jurul nostru vorbindu-se despre stres, burnout, depresie, anxietate. Din ce în ce mai multe persoane de diferite vârste și din diverse domenii se simt ajunși la limita puterilor. Începând cu vârsta școlară copiii se simt suprasolicitați, încărcăți de orele multe petrecute la școală, urmate de teme la acasă și nu în ultimul rând de activitățile extrașcolare.

În aceste condiții ne-am propus să studiem nivelul de stres al studenților din Universitatea de Arhitectură și Urbanism “Ion Mincu” și posibilitatea de a ajunge la burnout.

Ce înseamnă burnout?

Din literatura de specialitate aflăm că sindromul de burnout are trei componente: epuizare emoțională, stimă de sine redusă și detașarea de sine însuși. Starea se caracterizează prin lipsa de energie, convingerea de a fi incompetent și o distanțare față de activitatea principală. Această stare are efecte negative asupra persoanei conducând la depresie, frică, insomnie, iar în cazuri foarte grave poate ajunge la afecțiuni fizice declanșând diverse tulburări în organism. [1]

Este un cerc vicios. Persoana este lipsită de energie, îi scade capacitatea de muncă. Se simte din ce în ce mai copleșită de încărcarea sarcinilor pe care nu le poate duce la bun sfârșit ceea ce conduce la amplificarea stresului. În final putem trage concluzia că este un sindrom ce apare în cazuri de suprasolicitare până la epuizare psihică.

În urma discuțiilor pe care le-am avut cu studenții ce au făcut parte din studiul nostru, am aflat ca aceștia se confruntă cu o serie de probleme: sunt stresați, prezintă o stare de oboseală accentuată, au probleme cu somnul, au senzația că nu sunt destul de buni în activitatea universitară.

Am identificat diverse motive care conduc la amplificarea stresului: tinerii doresc note foarte bune, îi obosește lucrul în echipă, vor să se conformeze standardelor societății, se implică în activități extracurriculare, doresc să ofere ajutor financiar familiei.

Dorința de a avea rezultate cât mai bune este în principiu un aspect important în viața studenților. Ar fi foarte bine dacă această dorință conduce la progresul studentului, la încercarea de

a atinge un nivel înalt de educație. Din păcate tendința pare să fie spre o competiție toxică ceea ce duce la relații disfuncționale între studenți. Informația nu se transmite la timp, nu se ajută între ei, se sabotează, ceea ce implicit crește nivelul de stres.

Tinerii care au făcut parte din proiectul de cercetare au ridicat problema lucrului în echipă. Ei consideră obositoare activitățile ce se bazează pe munca în colaborare cu mai mulți colegi. Depinzând întotdeauna de alte persoane aceștia devin incapabili să-și organizeze eficient timpul de lucru. Metoda de lucru în echipă ar trebui să conducă către un schimb de informații, cunoștințe și în final, prin unirea forțelor să se atingă scopul comun. Pentru a avea succes, o echipă are nevoie de un lider care să organizeze munca dar și de înțelegere și susținere reciprocă a membrilor. În cazul în care aceste aspecte nu sunt îndeplinite, rezultatul este sub așteptări, de unde apar nemulțumirile membrilor și astfel, munca în echipa devine factor de stres.

Există o presiune constantă a societății. Tinerii din ziua de azi pun mare accent pe aspect și nevoia de integrare în societate. Rețelele de socializare joacă un rol major determinând alinierea cu diversele concepte vehiculate online: vacanțe exotice, achiziționarea unor obiecte scumpe, etc.

Au plăcerea de a se implica în activități extracurriculare. Însă, deși la prima vedere este o inițiativă foarte bună, care îi ajută în dezvoltarea profesională, în final ajunge să încarce și mai mult programul studentului.

Dacă în trecut un student care muncea pe perioada studiilor universitare era o excepție, azi, aceștia reprezintă regula. Observăm că o parte dintre ei trebuie să muncească pentru a se susține pe perioada studiilor universitare, fie că trebuie să plătească taxa de studii sau dacă vin din provincie trebuie să plătească chirie. Există însă și situații în care studentul este nevoit să muncească pentru a-și susține familia din punct de vedere financiar.

Având în vedere toate problemele enumerate mai sus, și dorind să înțeleg de unde apar acestea în rândul tinerilor, consider necesar să determin cum arată această generație care este foarte diferită față de generația anterioară.

Cine sunt tinerii care se află în acest moment pe băncile facultății de arhitectură?

În general sunt tineri născuți între anii 2001 și 2006, o generație de tineri care au fost înconjuțați în toată existența lor de dispozitive conectate la internet. Spre deosebire de generațiile

anterioare, aceștia nu au fost nevoiți să se adapteze dezvoltării tehnologice ci au crescut împreună cu tehnologia, cu toate dispozitivele conectate online, cu internetul și mass-media electronică.

Este vorba de generația Z ce cuprinde tinerii născuți între 1997 și 2009. Ei nu știu cum arăta societatea înainte de telefonul smart, nu își pot imagina viața fără rețelele sociale. Informația circulă repede, au acces la informații de toate felurile. Se simt foarte bine în spatele ecranului, cu condiția să fie atenți la informațiile oferite online. [2]

Sunt obișnuiți să învețe prin observare, din acest motiv ei preferă să privească o filmare în loc să citească un text pentru a afla cum să facă un lucru. Tehnologia avansată i-a condus către obișnuința învățării independente, ei preferă învățarea individuală, ceea ce conduce la o concentrare mai bună și totodată la setarea unui ritm propriu de învățare. [2]

Părinții lor aparțin generației X (născuți în perioada 1961–1980), ei au trecut prin crize financiare și au fost nevoiți să țină pasul cu tehnologia care a apărut în timpul tinereții lor. Este o generație de părinți responsabili care își cresc copiii cu ideea de a nu repeta greșelile făcute de ei și totodată, trecând printr-o serie de momente dificile din punct de vedere economic, doresc pentru copiii lor, în primul rând, stabilitatea financiară.

Acest lucru se traduce printr-o presiune asupra tinerilor pentru a urma cariere care să le ofere mai târziu siguranța financiară: doctor, avocat, arhitect. Din acest motiv o parte din tinerii care ajung acum pe băncile facultății tind să asocieze performanța în domeniu cu stabilitatea economică. Acest aspect este foarte grav, dacă vorbim de domenii vocaționale precum arhitectura.

Care sunt metodele de predare potrivite pentru această generație?

Generația Z este legată în mod direct de folosirea tehnologiei avansate, de viteza de informare, învățare independentă prin vizionare de filmări, ritm propriu de învățare. În urma cercetărilor de la “Salve Regina University” prezentate în urma cu 4 ani, au fost stabilite anumite metode de studiu care și-au dovedit eficiența în activitatea de învățare a generației actuale de tineri [3]:

1. Preferință de învățare vizuală și interactivă. Învățare bazată mai degrabă pe videoclipuri
2. Învățare combinată, cuprinzând la început momente de studiu individual urmate de discutarea temei în echipe, transmiterea ideilor către grup. Au nevoie de timp de gândire asupra subiectului înaintea prelegerilor.

3. Crearea de oportunități prin concurs în care să se ceară rezolvarea unor situații practice
4. Implicarea studenților mai mult în activități practice, crearea legăturilor între noțiunile teoretice și aplicarea acestora în cazuri specifice, practice.

Un alt studiu care încearcă să găsească soluții moderne pentru transformarea educației în universitățile din SUA propune următoarele metode [4]:

1. Învățare hibridă, atât online cât și cu prezență fizică. Acest tip mixt de învățare presupune mai multă flexibilitate și poate conduce totodată către învățarea personalizată
2. Învățare inversată, presupune ca studentul să studieze pe cont propriu materialele și apoi să-și testeze cunoștințele în sala de curs
3. Învățare bazată pe aplicații practice ale cunoștințelor teoretice
4. Învățare personalizată
5. Nevoia de a primi feedback instantaneu

Concluzii

Având în vedere programul foarte încărcat al studenților de la UAUIM, peste care se supra-pun activitățile extracurriculare iar în anumite cazuri și orele de muncă, se poate trage concluzia că unii studenți sunt foarte stresați, ajungând în anumite cazuri la epuizare psihică. Problemele ridicate de studenții care au făcut parte din programul de cercetare: oboseala, insomnia, scăderea încrederii în propriile puteri, stimă de sine scăzută, conduc la concluzia că există cazuri de burnout în rândul studenților.

Tinerii care învață în acest moment în facultăți fac parte din generația Z, o generație ce are înclinație către studiu individual în care tânărul își poate controla ritmul de învățare. Acest lucru este total diferit față de generația Y (milenialii), generație care era axată pe învățarea prin colaborare, ceea ce îi făcea să prefere munca în echipă. Pentru generația Z este important să poată experimenta mai întâi singuri colaborând cu ceilalți doar atunci când este nevoie.

Au nevoie de învățare prin intermediul filmelor scurte, de învățare prin studiu individual, și consolidare în cadru mai larg, în grup. Din acest motiv trebuie să primească mai întâi un material pentru studiu, care mai târziu să fie discutat și dezvoltat în sala de curs sau atelier.

Și nu în ultimul rând, aplicarea cunoștințelor teoretice în situații practice.

Întreaga existență a tinerilor din generația Z este bazată pe lucrul online, prin intermediul ecranului, ceea ce conduce la oboseală și stres, mai ales în cazul în care acestea se utilizează în mod prelungit. Soluția poate fi învățarea hibridă, pe de-o parte folosind tehnologia de ultima oră, pe de alta parte, având activități bazate pe tehnicile tradiționale de creație - desen în creion, pictură, modelaj. Acestea din urmă vor aduce relaxare și vor reduce oboseala.

Trebuie să ținem cont de faptul că generațiile nu au limite exacte, ele se întrepătrund și încet, încet, trecem către generația Alpha (născuți între anii 2010-2025). În cazul lor, inteligența artificială a intervenit în copilăria lor, a influențat tehnologia, ei au jucării inteligente, roboții vor face parte din viața lor.[5] Din acest motiv, pentru a nu fi luați din nou prin surprindere, trebuie deja să ne punem întrebarea: Cum se va modifica metoda de predare în cazul lor?

Este foarte important ca profesorii să țină pasul cu tehnologia astfel încât să se poată realiza cât mai ușor comunicarea cu generațiile tinere. Cadrele didactice trebuie să folosească metode moderne de predare și, în același timp, să prezinte disponibilitate de adaptare a modului de predare conform particularităților generațiilor noi.

În final, trebuie să acceptăm și înțelegem fenomenul de transformare rapidă a societății, să înțelegem că tinerii nu reprezintă o problemă. Ei sunt cei cărora vrem să le transmitem cunoștințele, cu care vrem să comunicăm și totodată sunt o resursă de la care trebuie să învățăm.

Bibliografie:

- [1] Academic burnout: causes and consequences, Maria Therese Jensen and Espen Olsen, 2023, pp 164–181
<https://www.elgaronline.com/edcollchap-oa/book/9781035313174/book-part-9781035313174-19.xml>
- [2] Generation Z: Educating and Engaging the Next Generation of Students, Corey Seemiller, Meghan Grace, în journal “About campus: Enriching the Student Learning Experience”, 2017, pp 21-26
https://ncho.org/wp-content/uploads/2018/02/Generation-Z_-Educating-and-Engaging-the-Next-Generation-of-Students-S....pdf
- [3] Preferred Learning Methods of Generation Z, Nicholas, Arlene J., 2020, Faculty and Staff - Articles & Papers. Pp 74. https://digitalcommons.salve.edu/fac_staff_pub/74
- [4] How to Gen Z: Adapting Teaching Methods for the Learning Style of Digital Natives, Raluca Holt, 2024

<https://eimpartnerships.com/articles/gen-z-learning-style-how-to-adapt-teaching-methods-for-digital-natives>

[5] Studiu Visa realizat de Opinium Research, Cercetarea a fost realizată în perioada 15 – 22 august 2023, iar datele au fost colectate pe baza unui chestionar online.

<https://www.visa.ro/despre-visa/presa/press-releases.3291885.html>

Arta ca instrument de introspecție

Lect. dr. arh. Int. Marinela Negulescu,

Departamentul Proiectare de Interior și Design, Facultatea de Arhitectura de Interior, Universitatea de Arhitectură și Urbanism „Ion Mincu”, București, România

Descoperirea artei plastice ca instrument de introspecție, dar și ca modalitate de relaxare, de reducere a suprasolicitării studenților, a fost unul din obiectivele proiectului **FFCSU-PerformBestUAUIM**, ca o posibilă viitoare strategie de gestionare a burnout-ului.

Fiind o universitate vocațională, studenții de la Universitatea de Arhitectură și Urbanism „Ion Mincu”, au în momentul începerii facultății diferite abilități artistice precum desenul sau pictura, abilități pe care aceștia le dezvoltă pe parcursul anilor de studiu. În general aceste abilități sunt folosite pentru o cât mai bună prezentare a proiectelor de atelier sau a lucrărilor cerute la diferite cursuri, în scopul obținerii unei note cât mai bune și a unei evaluări pozitive.

Dacă însă plăcerea de a desena, de a picta, devine o modalitate de relaxare și nu generatoare de stres datorat competiției, atunci arta devine o alternativă de a exprima emoțiile trăite, nu prin cuvinte, ci prin reprezentări artistice spontane, necenzurate, o formă de expresie exterioară a complexelor și multiplelor trăiri interioare.

Stresul acumulat, ar putea fi dirijat spre reprezentarea prin forme și tehnici cât mai diverse de exprimare artistică, a emoțiilor avute. Art terapia poate fi focalizată exclusiv spre artele plastice sau poate include și meloterapie, foto terapie sau orice altă modalitate de exprimare artistică, scopul fiind acela de retrăire și înțelegere a unei stări sau a unui moment sau de vizualizare a unui moment viitor.

Ținerea unui jurnal desenat/pictat sau alocarea zilnică a unui interval de timp dedicat exclusiv exprimării și analizării stărilor trăite prin desen, pictură, caligrafie, colaj, prin încercarea celor mai diverse tehnici specifice artelor plastice, poate deveni prin repetitivitate, o obișnuință, o modalitate terapeutică de dirijare a suprasolicitării spre activități plăcute, generatoare de stări pozitive.

Competiția Motor al Performanței sau Provocare Psihologică?

Lect. dr. arh. nav. Andreea Ivanciof, Departamentul Studiul Formei si Ambient,
Facultatea de Arhitectura de Interior, Universitatea de Arhitectura si Urbanism “ Ion Mincu”

Competiția este un comportament omniprezent atât în natură cât și în societatea umană, având un impact semnificativ asupra evoluției individuale și colective.

În biologie, aceasta este esențială pentru selecția naturală, permițând adaptarea speciilor la mediul lor.

În economie, competiția între companii stimulează inovația și eficiența și poate duce la o concentrare excesivă asupra câștigului personal, în detrimentul colaborării și al eticii profesionale (Michael E. Porter, 1990).

În psihologie, competiția influențează comportamentele și motivațiile indivizilor (Richard M. Ryan, Johnmarshall Reeve, 2021)

Conform Teoriei comparație sociale a lui Leon Festinger (1954), oamenii sunt motivați să își evalueze propriile realizări prin comparație cu ceilalți, proces ce poate duce la stimularea performanței, dar și la un impact negativ asupra stimei de sine atunci când comparațiile nu sunt favorabile (Festinger, 1954).

Michael J. Apter (2007) argumentează că motivația într-un cadru competitiv este adesea determinată de dorința de a câștiga și de a demonstra superioritatea față de ceilalți.

Prin acest articol căutăm să analizăm diversele aspecte ale competiției, modul în care aceasta se manifestă în diferite contexte și cum determină rezultatele, atât pe termen scurt, cât și pe termen lung.

În contextul educațional, cercetările sugerează că prezența competiției între studenți poate stimula inovația și performanța (Johnson & Johnson, 2010), dar poate genera și stres, anxietate, mai ales în sistemele educaționale unde aceasta este foarte ridicată.

Forme ale competiției:

Competiția intraspecifică are loc între indivizi din aceeași specie, care concurează pentru resurse limitate, cum ar fi hrană, teritoriu sau parteneri pentru reproducere. Este un aspect esențial al selecției naturale, având un rol în reglarea populațiilor și favorizează apariția trăsăturilor benefice. (Ioan Sirbu , 2011)

Competiția interspecifică, implică indivizi din specii diferite care concurează pentru aceleași resurse. De exemplu, plantele și animalele care utilizează aceleași surse de hrană sau spațiu. Acest tip de competiție poate duce la excluderea uneia dintre specii sau poate stimula evoluția unor comportamente de evitare a competiției directe. (Ioan Sirbu, 2011)

Competiția economică se referă la concurența dintre întreprinderi sau organizații care oferă produse sau servicii similare. Prin aceasta sunt stimulate companiile să îmbunătățească calitatea și prețurile pentru a atrage consumatori.

Competiția socială și psihologică este văzută ca un factor motivațional. Aceasta poate fi externă (între indivizi sau grupuri) sau internă (lupta unui individ cu sine însuși pentru a atinge un obiectiv). Este adesea asociată cu stresul, anxietatea sau, dimpotrivă, cu motivația și realizarea personală.

Competiția în educație se referă la modul în care elevii sau studenții se confruntă între ei pentru a obține note bune, premii sau recunoaștere. Aceasta poate stimula performanța, dar, de asemenea, poate crea presiune excesivă sau potențial de burnout.

Competiția profesională apare acolo unde angajații sau echipele se confruntă pentru avansare, recompense financiare sau alte beneficii. Este un factor important în mediile de lucru dinamice și poate conduce la o creștere a productivității, dar și la tensiuni între colegi.

Psihologic prin competiție indivizii sau grupurile interacționează în încercarea de a obține un avantaj relativ față de ceilalți. (M. Porter 1990)

În Teoria comparației sociale, Leon Festinger arată că indivizii își evaluează propriile abilități și opinii prin comparație cu ale altora, competiția devenind un mecanism pentru a stabili un sentiment de valoare personală sau competență. Aceasta comparație poate avea efecte semnificative asupra stimei de sine și a sănătății mentale, intensificând performanța dar și anxietatea și auto-percepțiile negative atunci când comparațiile sunt nefavorabile.

Psihologii Edward L. Deci și Richard M. Ryan în Teoria autodeterminării vorbesc despre cum competiția poate influența motivația intrinsecă și extrinsecă. Așadar o competiție percepută ca fiind echitabilă și constructivă poate crește performanța și satisfacția personală, în timp ce una percepută ca ostilă și incorectă poate duce la anxietate și stres.

1. Competiția în perioada studiilor universitare

În timpul anilor de studii competiția este concentrată în jurul unor obiective academice, sociale și extracurriculare ce pot include concurența pentru note bune, pentru locuri de muncă de tip internship, pentru burse și pentru recunoaștere în fața colegilor și profesorilor.

Competiția este mai mult internă între studenți din aceeași facultate sau programe și se bazează pe performanțele academice măsurabile. Astfel poate fi stimulată dezvoltarea unor abilități cognitive și profesionale, însă poate duce și la stres, anxietate și o mentalitate în care succesul unui coleg presupune un eșec al celui alt.

În anumite domenii, cum ar fi științele sau arhitectura, există o combinație între

competiție și colaborare, unde studenții sunt încurajați să lucreze împreună la proiecte, dar în același timp sunt evaluați și individual.

Competiția pe piața muncii

Pe piața muncii se dă lupta pentru obținerea unui loc de muncă stabil și bine plătit, a promovării într-o companie sau a construirii unui brand personal puternic.

Acum nu ne mai concentrăm doar pe performanța academică, dar și pe abilități practice, experiență profesională și networking. Angajatorii nu mai sunt doar interesați de note sau diplome, ci și de abilitatea de a adresa probleme complexe și capacitatea de adaptare la nevoile organizației.

Pe măsură ce tehnologia evoluează și piețele devin globale, competiția pe piața muncii devine tot mai acerbă. În multe domenii, numărul locurilor de muncă disponibile nu țin pasul cu numărul de candidați calificați, exemplu concursul de rezidentiat de la medicină unde sute de cadre medicale au luat examenul dar nu au avut posturi.(sursa Digi24)

În cadrul carierei, competiția acoperă promovarea, recunoașterea profesională și evoluția în cadrul unei organizații și se bazează pe abilități de leadership, capacitatea de a gestiona echipe și de a lua decizii strategice.

Pe piața muncii, competiția poate fi un motor pentru inovare și performanță, dar poate aduce și riscuri precum burnout-ul, stresul cronic și conflictele între angajați.

Diferențe între competiția academică și cea profesională

2.Competiția academică este centrată pe dobândirea de cunoștințe și performanțe, în timp ce pe piața muncii competiția este mai axată pe aplicarea acestor cunoștințe în mod practic și obținerea unor rezultate cuantificabile în cadrul unei echipe sau organizații.

3.Pe piața muncii, competiția este de obicei individuală, deși în unele industrii (ex: start-up-uri, industrii creative) colaborarea poate fi în sine, o formă de competiție, deoarece succesul unui grup sau al proiectului poate duce la succesul individual al fiecărui membru și dacă nu este gestionată corect, poate duce la epuizare și la conflicte interne în cadrul organizațiilor.

Competiția între indivizi este întâlnită frecvent în locurile de muncă, atunci când angajații concurează pentru avansări, recunoaștere sau premii de performanță.

Poate stimula performanța, inovația și eficiența, însă poate crea și un mediu de lucru stresant, unde angajații se simt presați de a performa continuu la cel mai înalt nivel.

Competiția între organizații are loc pentru a obține un loc pe piață, clienți, contracte sau alte beneficii economice.

Când profesioniștii concurează pentru acces la traininguri, burse de cercetare sau alte

forme de dezvoltare profesională apare competiția pentru resurse și recunoaștere.

În acest context, competiția poate ajuta la dezvoltarea abilităților și la creșterea nivelului de performanță, dar poate duce și la inechități în accesul la oportunitățile de învățare.

La nivel profesional, competiția poate conduce atât la o productivitate crescută, cât și la stres cronic și burnout. Studiile arată că presiunea competițională poate duce la epuizare și la scăderea satisfacției în muncă (Maslach & Leiter, 1997).

Conform cercetărilor lui Karasek și Theorell (1990), stresul la locul de muncă este adesea exacerbă de un „dublu control” — un mediu în care angajații nu au suficient control asupra sarcinilor și sunt supuși unei presiuni competiționale constante.

Beneficiile competiției:

4. Motivația și performanța crescută poate stimula indivizii să-și depășească limitele și să atingă obiective ambițioase. Când există o „recompensă” în joc, angajații pot fi motivați să lucreze din greu și să-și îmbunătățească abilitățile.

5. Inovația și îmbunătățirea proceselor prin competiție deoarece profesioniștii sunt forțați să găsească soluții creative pentru a-și depăși rivalii sau pentru a oferi servicii de calitate mai bună decât concurența. Organizațiile pot experimenta cu noi procese sau tehnologii pentru a îmbunătăți performanța și să rămână pe piață.

6. Dezvoltarea profesională continuă deoarece angajații sunt încurajați să participe la cursuri, să obțină certificări sau să dezvolte noi competențe pentru a rămâne notabili în domeniul lor.

Riscurile competiției:

7. Stresul și burnout-ul la care se poate ajunge prin presiunea constantă a competiției, angajații simt că nu sunt suficient de buni sau că nu vor obține avansarea dorită ajung la burnout, o stare de epuizare fizică și mentală.

8. Conflictul și atmosfera toxică, dacă competiția nu este gestionată corespunzător, poate duce la conflicte între colegi, invidie sau chiar sabotaj. Într-un mediu în care oamenii sunt prea preocupați de succesul personal, echipa poate suferi, iar colaborarea poate fi afectată.

9. Inechități în accesul la oportunități, dacă prin competiție sunt favorizate anumite grupuri, cum ar fi cei care au resurse mai bune sau acces la formare de top, ceea ce duce la inechități în carierele profesionale.

Competiția în domeniul arhitecturii

În domenii precum arhitectura sau artele, competițiile sunt adesea folosite pentru a încuraja

creativitatea, dar și pentru a impune un standard de performanță ridicat.

Studiile arată că, în ciuda beneficiilor acestei stimulări a creativității, aceasta poate duce la presiune psihologică semnificativă, iar un sistem competitiv excesiv poate încuraja comportamente toxice și invidie între colegi (Hogan, 2007).

De exemplu, studiile de caz în arhitectura urbană sugerează că unele concursuri de design pot stimula inovația, dar pot duce și la burnout creativ în rândul participanților (Leach, 2010).

Competiția în domeniul arhitecturii este un aspect fundamental care influențează atât dezvoltarea profesională a arhitecților, cât și inovațiile în construcții și în design-ul industrial pe piața muncii.

Aceasta se manifestă în cadrul licitațiilor pentru proiecte, concursurilor internaționale și dezvoltarea industriilor și implică dezvoltarea unor propuneri inovative care să răspundă cerințelor specifice ale clientului și să se încadreze în bugete și termene stricte.

De multe ori în specializările din arhitectură, competițiile sunt un motor al inovației, fiind necesare soluții creative care să îmbine estetica cu funcționalitatea.

Arhitectura este un domeniu extrem de competitiv pe piața muncii, cu mulți absolvenți care lucrează în birouri de specialitate sau încearcă să-și construiască propriile birouri. Competiția profesională pe piața muncii poate duce la creșterea calității lucrărilor și la adaptarea continuă la noile tehnologii și tendințe din industrie, dar și la stres și presiune pe cei care doresc să se afirme.

Colaborarea și competiția apare în cadrul echipelor de proiect, deoarece fiecare membru dorește să aducă o contribuție semnificativă și inovativă la proiectul final. Această dinamică poate conduce la îmbunătățirea procesului creativ, dar, dacă nu este gestionată corespunzător, poate duce la conflicte și la un mediu de lucru stresant.

Competiția stimulează nu doar dezvoltarea abilităților profesionale, dar și o înțelegere mai profundă a responsabilității sociale, deoarece arhitecții trebuie să răspundă la nevoile comunității, ale mediului și ale clienților.

Când devine competiția sănătoasă una toxică

Este important să facem distincția între competiția sănătoasă și cea toxică.

Competiția sănătoasă poate stimula performanța, încurajând colaborarea și învățarea din greșeli (Dweck, 2006). Motivație de a progresa, respect pentru competitori, menținerea unui echilibru între competiție și colaborare.

Competiția toxică caracterizată prin presiune excesivă și dorința de a înfrunța pe toți ceilalți,

poate duce la comportamente distructive, burnout și scăderea satisfacției la locul de muncă sau în școală (Dan Ariely, 2008). Studiile arată că competiția toxică poate afecta nu doar performanța individuală, ci și relațiile interpersonale (Alfie Kohn, 1986).

Competiția sănătoasă poate deveni toxică atunci când anumite condiții sau comportamente o transformă într-o presiune nesănătoasă și o sursă de disconfort emoțional sau psihologic, când duce la rivalitate excesivă, comportamente agresive, tendințe de izolare sau sabotaj.

Presiunea excesivă pentru performanță, când competiția se concentrează prea mult pe rezultate și succesul final, mai degrabă decât pe procesul de învățare sau îmbunătățire, aceasta poate duce la o presiune mare și chiar la burnout. De exemplu, așteptările nerealiste de a performa constant la cel mai înalt nivel pot eroda stima de sine și pot crea un mediu de stres continuu .

Comportamente negative și sabotaj, într-un mediu competitiv, indivizii pot începe să adopte comportamente dăunătoare, cum ar fi subminarea altora pentru a câștiga un avantaj. Acest comportament poate include „sabotajul” altora, ascunderea informațiilor sau manipularea rezultatelor, toate acestea fiind semne ale unei competiții care a devenit toxică .

În competițiile sănătoase, există un sentiment de sprijin și respect reciproc între participanți, chiar și atunci când aceștia concurează, iar când competiția devine toxică, indivizii pot deveni izolați și mai puțin dispuși să ajute sau să colaboreze. Astfel, competiția duce la o atmosferă de concurență directă, în loc să încurajeze dezvoltarea colectivă .

Comparația constantă și auto-desconsiderarea, cu alții sau când sunt nevoiți să se măsoare doar prin prisma succeselor altora, poate duce la anxietate și la scăderea încrederii în sine. Dacă individul percepe că nu poate înfrunta competiția la același nivel, sentimentul de inadecvare poate deveni paralizant .

Lipsa echilibrului între viața personală și profesională transformând competiția într-o prioritate absolută, poate duce la neglijarea altor aspecte ale vieții, cum ar fi familia, sănătatea și recreerea. Aceasta poate crea un dezechilibru care afectează nu doar performanța profesională, dar și sănătatea fizică și mentală a persoanei .

Cultura „fiecăre pentru sine” apare când competiția devine toxică, se promovează ideea că succesul altora este un obstacol pentru succesul propriu. Astfel, indivizii pot ajunge să fie mai preocupați de înfrângerea altora decât de îmbunătățirea personală. O astfel de cultură de competiție creează o atmosferă de invidie, resentimente și chiar conflicte între participanți .

Concluzie

Este important să facem diferența între competiția sănătoasă și cea toxică atât în cadrul educațional cât și cel profesional deoarece joacă un rol fundamental în progresul și succesul indivizilor, fiind esențial ca aceasta să fie echilibrată de colaborare și sprijin reciproc, pentru a

maximiza beneficiile și a preveni posibilele efecte negative.

Într-o lume ce se afla în continuă transformare datorită evoluției industriale și tehnologice, gestionarea sănătoasă a competiției va deveni o abilitate indispensabilă și avem nevoie de uneltele cu care să echilibrăm aceste forțe pentru a crea o societate performantă și echitabilă.

Bibliografie

1. Karasek, Robest; Theorell, Tores; Healthy Work: Stress, Productivity, and the Reconstruction of Working Life; New York; Basic Book Inc. Publishers ; 1990
2. Apter, Michael J.; Reversal Theory: Motivation, Emotion, and Personality; USA; Purdue University; 1989
3. Festinger, Leon; Theory of Social Comparison Processes (1954); hum.sagepub.com, 2007; <https://www.humanscience.org/docs/Festinger%20%281954%29%20A%20Theory%20of%20Social%20Comparison%20Processes.pdf>
4. Festinger, Leon; Schachter, Stanley; Back, Kurt; Social Pressures in Informal Groups; California, Standford University Press; 1950
5. Johnson, David W.; Johnson, Robert T.; The Impact of Cooperation, Competition and Individualistic Learning Environments on Academic Achievement; Minnesota, Hattie J & Anderman Ed.; 2010;
6. Porte, Michael E.; Competitive Advantage: Creating and Sustaining Superior Performance; New York; The Free Press; 1985
7. Ariely, Dan; Predictably Irrational: The Hidden Forces That Shape Our Decisions; New York HarperCollinsPublishers, 2008
8. Kohn, Alfie; No Contest: The Case Against Competition; Boston; Houghton Mifflin Company ,1986
9. Dweck , Carol; Mindset: The New Psychology of Success; New York, Random House, 2006
10. Hogan, Robert; Hogan, Joyce, Personality Inventory; USA, Hogan Assessment Systems; 2007
11. Maslach, Christina, Leiter, Michael P.; The Truth About Burnout: How Organizations Cause Personal Stress and What to Do About It; USA, HB Printing,1997
12. Butera, Fabrizio; Swiatkowski, Wojciech; Dompnier, Benoit; Competition in Education, <https://academic.oup.com>, 2021, <https://academic.oup.com/edited-volume/37081/chapter-abstract/323175028?redirectedFrom=fulltext&login=false>
13. Marcia, Stephen M.; Tor, Avishalom; Elliot, Andrew J.; The Oxford Handbook of the Psychology of Competition, <https://academic.oup.com> , 2024; <https://academic.oup.com/edi->

- ted-volume/37081
14. Haran, Uriel; Bereby-Meyer, Yoella; Competition in Psychology and Experimental Economics; <https://academic.oup.com>, 2022; <https://academic.oup.com/edited-volume/37081/chapter-abstract/362535961?redirectedFrom=fulltext&login=false>
 15. Butera, Fabrizio; Swiatkowski, Wojciech; Dompnier, Benoit; Competition in Education; <https://academic.oup.com>, , 2021; <https://academic.oup.com/edited-volume/37081/chapter-abstract/323175028?redirectedFrom=fulltext&login=false>
 16. Ryan, Richard M; Reeve, Johnmarshall; Intrinsic Motivation, Psychological Needs, and Competition: A Self-Determination Theory Analysis; <https://academic.oup.com>, ; 2021; <https://academic.oup.com/edited-volume/37081/chapter-abstract/323174560?redirectedFrom=fulltext>
 17. The Reversal Theory Society - Journal of Motivation, Emotion, and Personality Michael J. Apter Ken Smith
 18. Sîrbu, Ioan; ECOSISTEME: STRUCTURĂ ȘI FUNCȚII (ECOLOGIA SISTEMELOR SUPRAPOPULAȚIONALE; Sibiu; Universitatea “Lucian Blaga” din Sibiu Facultatea de Științe Specializarea Ecologie și Protecția Mediului; 2011;
 19. Chirila, Bianca; Sute de candidati, care au luat concursul de Rezidentiat, au fost respinsi, pentru ca nu sunt destule locuri; <https://www.digi24.ro>; 2023; <https://www.digi24.ro/stiri/actualitate/sute-de-candidati-care-au-luat-concursul-de-rezidentiat-au-fost-respinsi-pentru-ca-nu-sunt-destule-locuri-2367033>
 20. McCullen Aidan; Dr. Robert Hogan – The Dark Side of Leadership; www.youtube.com; 2020; <https://www.youtube.com/watch?v=FMK0i3e1fH8>



BURNOUT / 2024