

**THE IMPACT OF RATIONAL EMOTIONAL AND BEHAVIOUR EDUCATION  
INTERVENTION UPON EMOTIONAL DISTRESS IN THE CASE OF PRE-  
UNIVERSITY TEACHERS**

**Lucia Coșa, Assist. Prof., PhD, "Petru Maior" University of Tîrgu Mureș**

*Abstract: This paper presents the results of experimental research that has investigated the impact of Rational Emotional Behavioral Education (EREC) on distress to teachers in rural high schools. At the formative experiment included 24 teachers with high levels of distress and were assessed in three stages, in terms of level of distress and variables thought to mediate the effects of the Rational Emotional Behavioral Education.*

*The results obtained demonstrate the effectiveness of emotional distress intervention program Rational Emotional Behavioral Education.*

**Keywords: training, distress, teachers, automatic thinking, irrationality.**

**Distresul emoțional și managementul acestuia. Educația rațional emotivă și comportamentală.**

Abordarea stresului din perspectivă psihologică a condus la o reorientare și a studiilor legate de managementul acestuia. Această abordare corespunde paradigmei interacționiste potrivit căreia stresul este definit ca „o relație particulară de interacțiune între persoană și mediu, în care importantă este evaluarea solicitărilor din mediu care depășesc resursele proprii de adaptare și amenință starea de bine a persoanei; acest proces determină activarea unor mecanisme de coping, respectiv răspunsuri de tip feed-back la nivel afectiv-fiziologic, cognitiv și comportamental. Lazarus cit. în Baban, A., 1998, p. 189) După cum se poate observa, definiția are în centru câteva concepte cheie precum cel de „amenințare”, „tranzacție”, „evaluare”, „coping”. O analiză a literaturii de specialitate ne permite să constatăm că o mare parte din cercetările stresului din această perspectivă se bazează pe evaluare și coping

Evaluarea primară, după cum precizează Opre, A., citându-l pe Lazarus, – cuprinde gânduri automate vizând interacțiunea dintre stresor și persoană, rezultând modificări cognitive, comportamentale și biologice. Ca și consecință a acestor modificări, apare o trăire subiectivă primară (situația este etichetată ca fiind periculoasă sau nu).

Evaluarea secundară permite evidențierea resurselor și opțiunilor de coping ale persoanei. Smith, Ed., et al, 1993 cit de David, D., 2006 identifică următoarele variante: responsabilizarea celorlalți sau a propriei persoane, expectanțele pozitive sau negative față de viitor, potențialul de coping centrat pe problemă și potențialul de coping centrat pe emoție.

Emoția generată în urma evaluării conduce la adoptarea unor strategii de coping centrat pe problemă sau pe emoție. Dacă evaluarea primară și secundară corespund convingerilor din modelul cognitiv, calitatea emoției generate și copingul pus în funcție corespund consecințelor. În urma adoptării unor strategii de coping, apare o reevaluare pornind de la informațiile noi legate de relevanța și congruența evenimentului pentru scopurile persoanei și resursele persoanei de a le face față. Sau după cum afirmă Opre, A. evaluarea terțiară – vizează eficiența mecanismelor de coping mobilizate pentru a modifica

noua trăire emoțională. Așadar, evaluările intervin înainte sau după apariția trăirii subiective, în cascadă, ducând la aproximarea treptată a trăirii emoționale finale.

Chiar dacă în ultimii ani, conștienți fiind de impactul negativ al stresului asupra indivizilor și organizației, se investește din ce în ce mai mult în această direcție, totuși, aplicarea la întâmplare a tehnicilor și lipsa de congruență între modelele teoretice ale stresului și programele manageriale aplicate, scade eficiența acestora. În cazul personalului didactic din învățământ, programele de management al stresului sunt relativ puține. În România, deși în ultimii ani s-a investit mult în programe de formare profesională a cadrelor didactice, programele de management al stresului aproape lipsesc.

Pornind de la această paradigmă a stresului, programele de management vizează formarea competențelor și resurselor individuale care cresc capacitățile de evaluare cognitivă (evaluarea secundară și primară) prin intermediul terapiilor cognitive și comportamentale. Este abordarea pe care ne propunem să o avem și noi în atenție, prin construirea unui program de management eficient al stresului bazat pe educația rațional emotivă și comportamentală.

Educația rațional emotivă și comportamentală este o extensie a terapiei rațional emotive și comportamentale. Knaus (2004 cit. de Vernon, A., 2006, p Viii) vorbește despre Educația Rațional Emotivă și Comportamentală ca despre un program de intervenție psihologică pozitiv și preventiv. Programele de educație rațional emotivă fiind considerate de Vernon, A., (cit. de David, D., 2006, p. viii) *“cele mai eficiente strategii de alfabetizare emoțională”*

Asumția de la care pleacă Educația Rațional Emotivă este aceea, conform căreia este posibil și dezirabil să-i învățăm pe copii cum să se ajute pentru a face față vieții cât mai eficient (Vernon, A., 2004, p 3).

Conceptele cheie ale educației rațional emotive (Vernon, A., 2004, p. 2) sunt: acceptare de sine vs. stimă de sine, cogniții raționale și iraționale, emoții și comportamente.

*Programele de educația rațional emotivă și comportamentală includ activități ce permit identificarea emoțiilor, diferențierea acestora, acceptarea necondiționată, disputarea credințelor iraționale, creșterea toleranțe la frustrare, acceptarea imperfecțiunii, îmbunătățirea abilităților interpersonale (Vernon, A., 2006, 2004, Waters, V., 2003).* Prin dezvoltarea acestor capacități, individual uman va schimba gândurile automate disfuncționale și iraționalitatea gândirii și va utiliza strategii de coping mai eficiente, controlând astfel nivelul distresului emoțional.

## **Metoda**

### **2. 1. Scopul cercetării**

Construirea, implementarea și verificarea eficienței intervenției prin educație rațional emotivă și comportamentală asupra distresului emoțional la cadrele didactice cu un nivel ridicat al distresului

### **2.2. Obiectivele specifice**

O.1. Urmărirea efectelor intervenției prin Educație Rațional Emotivă și Comportamentală asupra nivelului distresului emoțional, pe termen scurt - imediat după finalizarea intervenției;

O.2. Urmărirea eficienței intervenției prin Educație Rațional Emotivă și Comportamentală, pe termen lung - după trei luni de la finalizarea intervenției;

### 2.3. Ipotezele studiului

Ip.1. Se prezumă faptul că există diferențe semnificative între nivelul distresului emoțional obținut înainte de intervenție și imediat după finalizarea intervenției prin Educație Rațional Emotivă și Comportamentală, în cazul cadrelor didactice din mediul preuniversitar cu distres ridicat;

Ip.2. Se prezumă faptul că nu există diferențe semnificative statistic între nivelul distresului emoțional obținut imediat după finalizarea intervenției și cel obținut la trei luni de la intervenției prin Educație Rațional Emotivă și Comportamentală;

Ip.3. Se prezumă faptul că există diferențe semnificative statistic între nivelul distresului emoțional obținut înainte de intervenție și după trei luni de la finalizarea acesteia;

### 2.4. Subiecții

Eșantionul utilizat este alcătuit din 24 de cadre didactice cu un nivel ridicat al distresului emoțional.

Cercetarea s-a desfășurat în perioada ianuarie – aprilie 2011 iar re-testarea (follow-up-ul) s-a realizat în luna iulie 2011. Tuturor participanților li s-a garantat confidențialitatea în legătură cu rezultatele probelor aplicate.

### 2.5. Instrumente:

Toți participanții la studiu au fost evaluați înainte de intervenție din perspectiva nivelului distresului și a unor variabile presupuse a media efectele intervenției iar apoi la finalul intervenției și după trei luni de la finalizarea acesteia cu următoarele instrumente:

1. *Chestionarul de gânduri automate* (Hollon și Kendall) măsoară frecvența gândurilor automate negat. Subiecții cotează pe o scală Likert de puncte frecvența cu care au experiențiat anumite gânduri într-un anumit interval de timp. Scorul obținut la ATQ indică frecvența gândurilor automate negative referitoare la propria persoană, în intervalul de timp dat.
2. *Scala de atitudini și convingeri*. (ABSs) reprezintă o măsură globală a iraționalității la vârsta adultă. Scala este astfel concepută încât itemii pot fi adaptați la diferite conținuturi, astfel încât să poată fi utilizată în situații specifice (ex., pentru a evalua credințele iraționale legate de boala de care suferă, la pacienții bolnavi de cancer etc.). În acest scop, se specifică în instrucțiune la ce situații să se refere persoana evaluată, când dă răspunsurile (ex., la propria boală).
3. *PDE - Profilul Distresului Emoțional* este o scală cu 26 de itemi care măsoară emoții negative disfuncționale și emoții negative funcționale, concepută în 2005 (*Opriș și Macavei*) pornind de la itemii Profilului Distresului Emoțional, varianta scurtă, la care li s-au adăugat cuvinte ce descriu emoții identificate cu ajutorul dicționarului de sinonime. Cei 26 de itemi care formează varianta finală a scalei, au rezultat în urma unei validări cu experți și a mai multor studii experimentale menite să stabilească relevanța lor și subscalele în care se încadrează.

### 2.6. Design

Cercetarea experimentală a fost structurată în trei etape, astfel:

- a) Etapa de pre-testare (cu evaluarea celor 24 de subiecților incluși în program)
- b) Etapa experimentului formativ – intervenția propriu-zisă, finalizată cu reevaluarea celor 24 de subiecți;
- c) Etapa de follow-up, realizată după trei luni de la finalizarea intervenției;

## 2.7 Procedura

S-a stabilit un protocol de intervenție care cuprinde 14 ședințe a câte 90 de minute, ședințe derulate în grup, pe parcursul a 14 săptămâni. (vezi programul amănunțit în Coșa, 2011). Pentru verificarea validității ipotezei am recurs la următoarele analize statistice: statistici descriptive : histograme pentru studierea formei distribuției scorurilor pentru fiecare variabilă, Testul Wilcoxon, Testul t pentru eșantioane perechi.

## 2.8. Rezultate obținute

*Ip. 1. Se prezumă faptul că există diferențe semnificative între nivelul distresului emoțional obținut înainte și cel obținut imediat după finalizarea intervenției prin EREC, în cazul cadrelor didactice din mediul preuniversitar cu distres ridicat;*

În urma studierii formei distribuției scorurilor am constatat că histogramele distribuțiilor sunt asimetrice și am decis să începem analiza datelor, folosindu-ne de testele neparametrice, mai precis Testul Wilcoxon pentru eșantioane perechi. Analiza ne-a permis identificarea unor diferențe semnificative între nivelul distresului emoțional obținut înainte și cel al distresului emoțional obținut după intervenția prin EREC. ( $N = 24$ ,  $z = -4,28$ ,  $p$  bidirecțional = 0,00).

Variabila	N	Media
Distres – test	24	<b>61,08</b>
Distres – posttest	24	<b>39,12</b>

Tabel 1. Indici statistici test – posttest - distres

Dar, cunoscând eficiența redusă a testelor neparametrice comparativ cu cele parametrice și ținând cont de faptul că celelalte condiții ale utilizării testelor parametrice erau îndeplinite (corelații puternice între variabile, date tip scor) am recurs și la Testul t pentru eșantioane perechi. În urma analizei cu ajutorul Testului t pentru eșantioane perechi, am obținut o diferență între valorile celor două medii D1 și D2 de 21,95. Intervalul de încredere de 95% pentru această diferență variază de la 18,70 la 25,21. Cele două medii diferă semnificativ în direcția anticipată  $t = 13,954$ , diferența = 23 cu un nivel de semnificație mai mic de 0,05,  $p$  unidirecțional = 0,00. Cu alte cuvinte, Testul t a confirmat existența unor diferențe semnificative la nivelul distresului emoțional în cazul profesorilor, înainte și după intervenția prin EREC.

După cum se poate observa, nivelul distresului la finalul intervenției este mic spre mediu.

Pentru a identifica celelalte variabile asupra cărora am intervenit (mediatorii distresului emoțional) am recurs la aceleași analize descriptive: histogramele pentru studierea formei distribuției scorurilor. Testul Wilcoxon pentru eșantioane perechi, Testul t pentru eșantioane perechi și corelații parțiale. Mediatorii supuși analizei au fost: iraționalitatea și gândirea automată.

Un prim mediator analizat a fost iraționalitatea. Deoarece am identificat aceeași distribuție asimetrică, am început analiza cu teste neparametrice după care am recurs și la Testul t pentru eșantioane perechi.

Rezultatele obținute cu ajutorul Testului Wilcoxon au evidențiat existența unor diferențe semnificative între valoarea iraționalității din cele două situații, test - posttest ( $N = 24$ ,  $Z = -4,123$ ,  $p$  bidirecțional = 0,00, vezi Tabel 2.

Variabile	Inainte de intervenție Rangul mediu	După intervenție Rangul mediu
Iraționalitate	<b>29,08</b>	<b>14,04</b>
Gândire automată	<b>33,15</b>	<b>18,85</b>

*Tabel 2 Comparație Rangul mediu înainte și după intervenție*

În urma analizei realizate cu ajutorul Testului t pentru eșantioane perechi, rezultatul a fost confirmat. Astfel, diferența dintre valoarea iraționalității din cele două situații test - posttest a fost de 3,416. Intervalul de încredere de 95% pentru această diferență variază între 2,582 și 4,251. Cele două medii diferă semnificativ în direcția anticipată:  $t = 8,469$  dif. 23 și un prag diferențial semnificativ  $p = 0,00$ .

Altfel spus, cadrele didactice participante la acest grup au un nivel semnificativ scăzut al iraționalității după intervenție comparativ cu cel al iraționalității înregistrate înaintea intervenției. (vezi Tabelul 3 și Tabelul 4)

Variabila	N	Media	Std.de v.	Min	Max
Iraționalitate- test	24	31,79	6,54	21	56
Iraționalitate- Posttest	24	35,50	3,29	28	42
Gândire automată-test	24	33,54	3,93	25	42
Gândire automată - Posttest	24	23,41	4,87	16	34

*Tabel 3. Indicatori statistici, media pentru variabilele: iraționalitate, gândire automată*

Paired Differences					t	df	Sig. (2- taile d)
Mea n	Std. Deviatio n	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
			Lower	Upper			
iratio n - irat2	3,416667	1,976309	,403412	2,582145	4,251189	8,469	23,000

Tabelul 4 – Testul t pentru eșantioane perechi

În cazul gândirii automate, Testul Wilcoxon a evidențiat diferențe semnificative între test și posttest ( $N = 24$ ,  $Z = -4,032$ ,  $p$  bidirecțional = 0,00). Testul t pentru eșantioane perechi a confirmat și în acest caz existența diferențelor dintre valoarea medie a gândirii automate din cele două situații. Valoarea medie a gândirii automate înainte de intervenție era de 33,54 iar după intervenție era de 23,41 (vezi Tabel 3) cu o diferență de 10,12. Intervalul de încredere de 95% variază între 7,10 și 13,14,  $t = 6,94$  și un prag de semnificație de 0,00 - diferența fiind semnificativă statistic.

Cu alte cuvinte, intervenția prin EREC a condus și la o scădere semnificativă a nivelului gândirii automate în rândul cadrelor didactice participante la grup. Este interesant de analizat acest rezultat în condițiile în care știm, dintr-un studiu anterior, (Coșa, Porkolab, 2010) că profesoarele cu vârsta de până la 35 ani au cele mai ridicate tendințe ale gândirii automate iar în cazul grupului nostru, 80% aveau sub 35 de ani.

În concluzie, intervenția prin EREC a condus la scăderea semnificativă a nivelului distresului, în cazul cadrelor didactice din mediul preuniversitar participante la studiu. Prin intermediul acestei intervenții am acționat în special asupra unor predictorii puternici ai distresului, respectiv mediatorii și moderatorii ai distresului, (Coșa, 2010) (iraționalitatea gândirii și gândirea automată) aspect de altfel evidențiat și prin diferențele la acest capitol între test și posttest. Eficiența pe termen lung a acestui tip de intervenție va fi validată de rezultatele obținute după trei luni de la intervenție.

Toate aceste date confirmă ipoteza potrivit căreia „există diferențe semnificative între valoarea distresului emoțional înainte și după intervenția prin educație rațional emotivă și comportamentală (REBT)”

. Ip.2. Se prezumă faptul că nu există diferențe semnificative între nivelul distresului emoțional obținut imediat după finalizarea intervenției și la trei luni de la finalizarea acesteia în cazul grupului EREC.

Pentru verificarea validității ipotezei am recurs la următoarele analize statistice: statistici descriptive: histograme pentru studierea formei distribuției scorurilor pentru fiecare variabilă, Testul Wilcoxon, Testul t pentru eșantioane perechi.

În urma studierii formei distribuției scorurilor, am decis să începem analiza datelor folosind-ne de testele neparametrice mai precis testul Wilcoxon pentru eșantioane perechi. Analiza ne-a permis identificarea faptului că nu există diferențe semnificative între nivelul distresului emoțional la finalul intervenției și la trei luni după finalizarea acesteia ( $N = 24$ ,  $z = -1,620$ ,  $p$  bidirecțional = 0,105)

<i>Variabila</i>	<i>N</i>	<i>Media</i>
<i>Distres – posttest</i>	24	39,125
<i>Distres – retest</i>	24	38,166
<i>Diferență</i>		0,959

*Tabel 5. Indici statistici retest – posttest - distres*

Dar, în urma analizei și cu ajutorul Testului t pentru eșantioane perechi, am obținut o diferență între valorile celor două medii  $D1$  și  $D2$  de 0,959. Intervalul de încredere de 95% pentru această diferență variază de la -2,237 la 0,320. Cele două medii nu diferă semnificativ în direcția anticipată  $t = 0,958$ , diferența = 23 cu un nivel de semnificație mai mare de 0,05,  $p$  unidirecțional = 0,135. Cu alte cuvinte, Testul t a confirmat faptul că nu există diferențe semnificative ale distresului emoțional între momentul finalizării intervenției și după trei luni de la aceasta în cazul profesorilor participanți la programul EREC.

După cum se poate observa, nivelul distresului la trei luni după finalizarea intervenției cunoaște o foarte ușoară scădere comparativ cu cel înregistrat la finalul intervenției. Pentru a identifica o posibilă explicație a acestui fapt am recurs la analiza evoluției celorlalți mediori avuți în atenție

În acest scop, am apelat la aceleași analize statistice Testul Wilcoxon pentru eșantioane perechi, Testul t pentru eșantioane perechi. Mediatorii supuși analizei au fost: iraționalitatea, și gândirea automată.

Un prim mediator analizat a fost iraționalitatea. Rezultatele obținute cu ajutorul Testului Wilcoxon nu au evidențiat existența unor diferențe semnificative între valoarea iraționalității în cele două situații, retest- posttest  $N = 24$ ,  $Z = -1,342$ ,  $p$  bidirecțional = 0,180. În urma analizei realizate cu ajutorul Testului t pentru eșantioane perechi, rezultatul a fost confirmat. Astfel, diferența dintre valoarea iraționalității din cele două situații retest posttest nu este semnificativă statistic.  $t = 366$  dif. 23 și un prag diferențial semnificativ  $p = 0,186$ . Altfel spus, cadrele didactice participante la acest grup au un nivel semnificativ ușor mai crescut al iraționalității după intervenție comparativ cu cel al iraționalității înregistrate la trei luni de la intervenție dar diferențele nu sunt semnificative statistic. (vezi Tabelul 6).

<i>Variabila</i>	<i>N</i>	<i>Media</i>
<i>Iraționalitate-Follow-up</i>	24	2,91
<i>Iraționalitate- posttest</i>	24	2,79
<i>Gândire automată- Follow-up</i>	24	23,25
<i>Gândire automată - posttest</i>	24	23,41

*Tabelul 6. –Testul t pentru eșantioane perechi*

În cazul gândirii automate, Testul Wilcoxon nu a evidențiat diferențe semnificative între Posttest și follow-up ( $N = 24$ ,  $Z = -1,696$ ,  $p$  bidirecțional = 0,103), Testul t pentru eșantioane perechi a confirmat și în acest caz inexistența diferențelor dintre valoarea medie a gândirii automate din cele două situații. Valoarea medie a gândirii automate înregistrată

imediat după intervenție era de 23,41 iar după trei luni de la intervenție era de 23,25 (vezi Tabel 6) cu o diferență de 0,16. Intervalul de încredere de 95% variază între 0,0370 și 0,0366,  $t = -1,696$  și un prag de semnificație de 0,103 - diferența fiind ne semnificativă statistic.

Cu alte cuvinte, remarcăm o scădere a nivelului gândirii automate în rândul cadrelor didactice participante la grup, după trei luni de la intervenție dar scăderea este ne semnificativă statistic.

În concluzie, intervenția prin EREC și-a dovedit eficiența și la trei luni de la finalizarea intervenției, atât nivelul distresului emoțional cât și valoarea celorlalți mediatori ai distresului asupra cărora s-a intervenit nesuportând schimbări semnificative statistic, odată cu trecerea timpului. Chiar dacă am remarcat o scădere a valorii distresului emoțional (ne semnificativă statistic) aceasta poate fi explicată analizând modificările înregistrate (ne semnificative statistic) la nivelul celor mai puternici mediatori ai distresului emoțional respectiv gândirea automată – tendințe scădere. De asemenea, nu trebuie să pierdem din vedere și faptul că majoritatea cadrelor didactice în perioada retestării intraseră deja în vacanță iar confruntarea directă cu agenții stresanți de la școală nu mai exista.

Toate aceste date confirmă ipoteza potrivit căreia „Se prezumă faptul că nu există diferențe semnificative între valoarea distresului emoțional la finalul intervenției și după trei luni de la finalizarea intervenției prin educație rațional emotivă și comportamentală (EREC)”

*Ip.3. Se prezumă faptul că există diferențe semnificative statistic între nivelul distresului emoțional obținut înainte de intervenție și la trei luni de la finalizarea acesteia în cazul grupului EREC*

Prin intermediul aceluiași analize statistice: Testul Wilcoxon și Testul t pentru eșantioane perechi am recurs la verificarea validității ipotezei.

Analizele realizate ne-au permis identificarea faptului că există diferențe semnificative statistic între nivelul distresului emoțional înregistrat înainte de intervenției și cel înregistrat după trei luni după finalizarea acesteia.

Variabila	N	Media
Distres – test	24	61,08
Distres – follow-up	24	38,16
Diferență		22,92

Tabel 8. Indici statistici test – posttest - distres

În urma analizei cu ajutorul Testului t pentru eșantioane perechi, cele două medii diferă semnificativ în direcția anticipată. Cu alte cuvinte, Testul t a confirmat faptul că existența diferențe semnificative ale distresului emoțional între evaluarea realizată înainte de intervenție și cea realizată după trei luni de la aceasta în cazul profesorilor participanți la programul EREC. Raportându-ne la etalonul Scalei PDE constatăm că nivelul distresului a scăzut în medie de la un distres ridicat la distres mic.



Deoarece între valoarea mediatorilor avuți în atenție imediat după intervenție și după trei luni de la finalizarea acesteia nu am remarcat diferențe semnificative statistic nu considerăm necesară o analiză amănunțită a evoluției fiecărui mediator după trei luni de la intervenție.

Toate aceste date ne conduc la concluzia că ipoteza este confirmată respectiv există o diferență semnificativă statistic între valoarea distresului emoțional înregistrat înainte de intervenție și cea obținută după trei luni de la finalizarea intervenției.

### **Concluzii.**

Intervenția prin Educație Rațional Emotivă și Comportamentală conduce la scăderea valorii distresului emoțional, scădere care se menține și după trei luni de la intervenție. De asemenea, mediatorii asupra cărora s-a acționat prin intermediul acestei intervenții, (iraționalitatea, gândirea automată) au cunoscut modificări semnificative care s-au menținut la rândul lor și după trei luni de la intervenție. Concluziile desprinse încurajează spre introducerea în programele de formare inițială a unor programe de management al stresului bazate pe Educație Rațional Emotivă și Comportamentală și spre extinderea aplicării programelor de management al stresului prin Educație Rațional Emotivă și Comportamentală în cât mai multe școli.

### **BIBLIOGRAFIE:**

- Baban, A, (1998) *Stres si personalitate*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca
- Coșa, L., *Porkolab Annamaria*, (2010) *Mediatori psihologici ai distresului emoțional la cadrele didactice din mediul preuniversitar* în Volumul Congresului Internațional de Psihologie de la Sibiu”Cercetarea modernă în psihologie. Studii psihologice actuale» mai 2010 Volum coordonat de Sasu R., Cercetarea modernă în psihologie, Editura Universitară, București ISBN : 978-606-591-028-7 ;
- Coșa, L. (2011) *Managementul stresului la profesori - teorii, modele aplicații*. Editura Etna, București;
- David, D., (2006) *Psihologie clinică și psihoterapie*, Editura Polirom, Iași.
- Opre, A., (coord.), (2004) *Dezvoltarea inteligenței emoționale prin educație rațional emotivă și comportamentală*, Suport de curs Universitatea „Babeș Bolyai”, Facultatea de Psihologie, Cluj Napoca.
- Opriș, D., și Macavei, B., (2007) *The profile emotional distress: Norms for the Romanian population. Journal of Cognitive and Behavioral Psychoterapies*, 7(2), 139-158
- Smit, Ed., Nolen, S., Fridrickson, B., (2004) *Introducere în psihologie*, Editura Tehnică S.A., București.
- Stone, A., Neale, J., (1984) *New measure of daily coping :development and preliminary results* , *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 892-906.
- Vernon, A., (2004) *Rational-emotive education*, *Romanian Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies*, 4(1), 23-37.

Waters, V., (2003) *Povești raționale pentru copii*, Editura Romanian Psychological Testing Services, Cluj Napoca.