

## ABSTRACT

Cognitive and affective processes of test anxiety: an exploratory study through the achievement cycle

*The present study was designed to explore differences between high and low-test anxiety college students, before, during and after a midterm test. Specifically, the purpose was to investigate the differences in the students' cognitive and affective processes and factors, as well as to identify their cognitive and emotional behavior through the different moments of the achievement cycle. A sample of 70 college students has been followed through the achievement cycle of a midterm test, from three weeks before the test, to a test-taking phase, and finally to a test outcome reaction stage. The results suggest some cognitive and affective factors that may differentially underlie students with high and low test anxiety levels, in different moments of the achievement cycle.*

## RÉSUMÉ

Processus cognitives et affectives de l'anxiété dans les tests scolaires: une étude au long du cycle de réalisation

*Cette étude s'est proposé d'explorer, avant, pendant et après la réalisation d'un test scolaire, les différences entre des étudiants universitaires ayant de hauts et bas niveaux d'anxiété dans les tests. On a prétendu, plus concrètement, rechercher les différences dans les processus et facteurs cognitifs et affectifs des étudiants, ainsi que caractériser leur comportement cognitif et émotionnel tout au long des différentes étapes du cycle de réalisation d'un test scolaire. Pour cela, un échantillon de 70 étudiants universitaires, des deux sexes, a été évalué au long du cycle de réalisation d'un test et à quatre moments: a) trois semaines avant le test; b) immédiatement avant le test; c) immédiatement après le test; et d) immédiatement après la divulgation de la note obtenue à ce test. Les résultats obtenus ont permis d'identifier quelques facteurs cognitifs et affectifs qui semblent différencier, à des moments différents du cycle de réalisation, des étudiants ayant de hauts et bas niveaux d'anxiété dans les tests.*

# «STRESS» E CRENÇAS IRRACIONAIS NOS PROFESSORES: UM ESTUDO PRELIMINAR

JOSÉ FERNANDO AZEVEDO CRUZ

UNIVERSIDADE DO MINHO

*O presente estudo preliminar teve como objectivo a identificação e análise da frequência de crenças irracionais partilhadas por professores (N = 135) com elevados e baixos ou moderados níveis de «stress». Os resultados sugerem que os professores que experienciavam elevados níveis de «stress» no exercício da sua profissão partilhavam mais frequentemente crenças e ideias irracionais, avaliadas pelo «Inventário de Ideias do Professor» (Bernard, Joyce & Rosewarne, 1983). Os resultados são discutidos e a abordagem racional-emotiva é apresentada como uma perspectiva útil, não só para a compreensão do «stress» nos professores, mas também para a formação psicológica de professores.*

## INTRODUÇÃO

Várias investigações efectuadas em diferentes países evidenciam bem a elevada incidência de stress e ansiedade nos professores, independentemente da sua categoria profissional ou do nível de ensino em que leccionam (Bartell, 1984; Bartell & Brenner, 1984a,b; Dunham, 1978, 1980, 1984; Forman & Cecil, 1986; Forman & O'Malley, 1984; Keavney & Sinclair, 1976; Kyriacou, 1980a,b, 1981, 1987; Kyriacou & Sutcliffe, 1978a,b; Laughlin, 1984; Nysta, 1979; Parsons, 1972; Payne & Furnham, 1987; Smilansky, 1984; Mykleitun, 1984). Num estudo realizado em Portugal, com mais de duas centenas de professores do ensino secundário, os dados obtidos indicaram que cerca de 50% dos professores experienciavam geralmente «bastante» ou «muito stress» (Cruz, 1987a; Cruz & Freitas, no prelo).

Ao reverem a literatura existente no domínio da ansiedade nos professores, Coates e Thoresen (1976) concluíram que «a ansiedade parece ocorrer com considerável frequência e é uma importante preocupação entre os professores no início da carreira e entre os mais experientes» (p. 175). E acrescentavam: «Os problemas de stress e tensão experienciados pelos professores são reais, prevalentes e potencialmente prejudiciais para professores e alunos» (p. 176).

Por outro lado, várias investigações têm vindo também a verificar a relação existente entre o stress nos professores e a sua saúde mental (Pratt, 1978; Telleckenback et al., 1983; Kyriacou & Pratt, 1985; Sutton, 1984).

No contexto mais amplo do movimento cognitivista, em geral, e das recentes abordagens ao estudo do *stress* e da ansiedade, em particular, o sistema da terapia racional-emotiva (Ellis, 1971; Ellis & Bernard, 1985) tem vindo a oferecer importantes contribuições neste domínio (ver Cruz, 1987a; 1988).

Com efeito, nos últimos anos, tem-se assistido à aplicação da terapia racional-emotiva (TRE) e de outras abordagens derivadas da teoria de Ellis, em contextos educativos. Concebida como uma abordagem terapêutica e preventiva, adoptando um modelo educacional, a TRE e a educação racional-emotiva (ERE) têm vindo a ser introduzidas com algum sucesso nas escolas primárias e secundárias, sob a forma de unidades curriculares, ou como actividade extra-curricular, não só junto dos alunos, mas também integrada nos programas de formação de professores (ver Cruz, 1987b; Knaus, 1974, 1977; Forman & Forman, 1978, 1980; Gonçalves, 1986; Bernard & Joyce, 1984; Vernon, 1980; Bernard et al., 1983).

Desenvolvida por Ellis (1962, 1977, 1980), a terapia racional-emotiva (TRE) visa ajudar as pessoas a aprenderem como resolver os seus problemas e como viver a vida de forma mais eficaz. De acordo com esta perspectiva, os nossos pensamentos, sentimentos e comportamentos são mutuamente interdependentes. No entanto, são as nossas estruturas e processos cognitivos que determinam em grande parte os nossos sentimentos e comportamentos. Por outras palavras, como referem Forman & Forman (1978), «a TRE baseia-se na hipótese de que não são os factos ou acontecimentos, por si só, que causam as perturbações emocionais, mas o modo como as pessoas vêem tais factos ou acontecimentos» (p. 401). As reacções emocionais e sentimentos são assim conceptualizadas como consequência dos pensamentos, interpretações e avaliações, e as disfunções emocionais são em grande parte devidas a padrões cognitivos errados ou irracionais (crenças, atitudes, valores, filosofias de vida).

A influência nefasta de algumas ideias e crenças no comportamento e nas emoções parece ser evidente. Apesar de muitas vezes serem implícitas, tais crenças resultam frequentemente de conclusões formuladas pelas pessoas com base em dados ou evidências limitadas e do uso de tais conclusões como regras inquestionáveis e orientadoras do comportamento posterior. Tais regras (sejam elas racionais ou irracionais) acabam por fixar-se firmemente e por se tornarem parte integrante da perspectiva fenomenológica das pessoas, constituindo assim uma base para as auto-avaliações, para as exigências colocadas nas outras pessoas e para as interpretações que fazem do comportamento dos outros (Bernard, 1984).

#### A base cognitiva do *stress* e da ansiedade

Na perspectiva racional-emotiva, o conceito de *stress* pode ser visto em termos de três dimensões da experiência humana: cognição, emoção e comportamento. Para Bernard e colaboradores (1983), em termos cognitivos, o *stress* pode ser visto como uma função da interpretação individual de uma situação como exigente ou ameaçadora, da expectativa individual de ser capaz de lidar com a exigência ou ameaça percebida e da avaliação individual, não só da percepção de uma ameaça ou exigência, mas também das suas consequências pessoais

e interpersonais» (p. 418).

A intensidade da reacção de *stress* explicar-se-ia assim através da relação entre o grau de exigência ou ameaça percebida, a percepção dos recursos disponíveis para enfrentar a situação e o nível de crença no carácter intolérável ou inaceitável da incapacidade para enfrentar a situação. Deste modo, para a perspectiva racional-emotiva, «a maior parte do *stress* psico-social deriva do modo como o indivíduo avalia e pensa acerca da situação» (Bernard et al., 1983, p. 418). De resto o próprio Ellis (1978) escreveu: «Uma premissa fundamental da terapia racional-emotiva (e de muitas outras formas de terapia comportamental e cognitiva), postula que as condições de *stress* não existem por direito próprio, mas variam significativamente em relação às percepções e cognições daqueles que reagem a essas condições» (p. 210).

É neste contexto que a teoria racional-emotiva sugere o impacto de algumas crenças irracionais como fontes de *stress*, ao imporem exigências absolutistas às pessoas: é o tipo de crenças insustentáveis e dogmáticas do tipo «ter que...», «dever...», «ser obrigado a...» ou, como lhes chama Ellis (1978), crenças «musturatórias» (do inglês *must* — «dever, ter que»). Este é o tipo de crenças e de «filosofia de vida» rígida e incondicional que origina as avaliações auto-derrotistas que vão criar uma excessiva activação emocional e perturbações do comportamento. Walen, DiGiuseppe e Wessler (1980) referem as principais características das crenças irracionais: a) não são verdadeiras; b) são um «comando» e representam uma filosofia absolutista; c) originam emoções disfuncionais e perturbações; e d) não ajudam a obtenção ou concretização dos objectivos pessoais.

Bernard, Joyce e Rosewarne (1983) e Forman & Forman (1978), referem algumas crenças irracionais subjacentes ao comportamento de alguns professores e que os impedem de atingir os seus objectivos e de recorrerem às suas competências e conhecimentos quando se confrontam com situações problemáticas: «Um professor tem que ter constantemente a aprovação de outras pessoas significativas como os alunos ou os colegas»; «Para ser um professor eficaz tenho que ter constantemente o controlo total das minhas turmas»; «Os alunos devem comportar-se sempre bem»; «A escola tem que ser sempre justa»; «Os alunos não devem ser frustrados»; «As pessoas (alunos e professores) que se comportam mal, cometem erros ou actuam injustamente não têm valor e merecem ser severamente castigadas»; «Um professor eficaz nunca deve pedir ajuda a outra pessoa para resolver problemas pessoais ou interpersonais na escola»; «O valor pessoal de uma pessoa depende do seu rendimento escolar, como aluno, ou do seu rendimento no ensino, como professor»; «O passado de um aluno (ou o seu próprio passado) tornam impossíveis as mudanças no presente»; «O modo como me sinto na escola é sempre provocado pelos colegas, pelos alunos ou por situações problemáticas»; «Não suporto nem tolero que os alunos sejam tratados injustamente ou que tenham problemas»; «Eu tenho que encontrar a solução perfeita para todos os problemas»; «Os pais são os culpados dos problemas dos seus filhos na escola»; «Eu tenho que ser um professor perfeito e nunca posso cometer erros»; «É melhor evitar os problemas ou dificuldades que aparecem durante o dia na escola, do que ter de me confrontar com eles».

Nesta perspectiva, o presente estudo procurou identificar e analisar a frequência de algumas crenças irracionais partilhadas por uma amostra de professores de diferentes níveis de ensino e, por outro lado, comparar a frequência de crenças irracionais subjacentes às respostas

comportamentais e emocionais de professores que experienciaram altos e baixos ou moderados níveis de *stress* no exercício da profissão.

## METODOLOGIA

### Sujeitos

Participaram no estudo 135 professores de ambos os sexos (35 do sexo masculino e 100 do sexo feminino), com idades compreendidas entre os 23 e os 53 anos ( $M = 36.6$ ;  $DP = 7.92$ ). Estes professores leccionavam no ensino básico (13.9%), secundário (80.6%) e superior (5.6%); cerca de 3% dos professores eram estagiários, 8% eram provisórios e 83% eram efectivos.

### Instrumento

Foi administrada a todos os sujeitos uma versão adaptada do «Teacher Idea Inventory» (Bernard et al., 1983). Este instrumento, ainda em fase de estudo pelos autores, é constituído por 45 itens, correspondentes a outras tantas ideias irracionais (Ex.: «É muito importante que os outros professores me aprovem»). O grau de acordo/desacordo com cada ideia é avaliado numa escala tipo Likert, que varia entre 1 e 4 (1 = Totalmente em desacordo; 4 = Totalmente de acordo). O facto de este instrumento se encontrar ainda em fase de desenvolvimento justifica a ausência, até ao momento, de quaisquer estudos publicados que tenham feito uso deste inventário. Paralelamente, foi avaliado também o nível de *stress* que geralmente os professores experienciavam no exercício da sua profissão, através de uma escala de avaliação que variava entre 1 e 5 (1 = Nenhum *stress*; 5 = Muito *stress*).

## RESULTADOS

As respostas à questão «Qual o nível de *stress* que, em geral, experienciam no exercício da sua profissão?» permitiram verificar os elevados níveis de *stress* experienciados pelos professores que participaram neste estudo ( $M = 3.59$ ;  $DP = 0.56$ ). Mais concretamente, cerca de 62.5% dos professores experienciavam «bastante» ou «muito» *stress* no exercício da sua profissão. Tais níveis de *stress* eram mais evidentes nos professores do sexo feminino, nos professores do ensino básico e nos professores estagiários e provisórios.

O Quadro 1 permite visualizar as principais ideias irracionais, e os respectivos valores médios, partilhados pelos professores. Com efeito, os itens que receberam maior acordo por parte dos professores foram, por ordem decrescente, os seguintes: «Os pais têm que saber melhor como promover o desenvolvimento dos seus filhos»; «Eu fico extremamente perturbado(a) quando vejo um aluno a ser tratado injustamente»; «Os alunos não devem ser frustrados» e «Eu tenho que ter sempre o respeito dos meus alunos».

Quadro 1

Valores médios, ordenação e percentagem de professores em acordo total ou quase total com as ideias irracionais mais frequentes

ITEM	M	DP	ORD	%(*)
2. Eu luto muito para ser um(a) professor(a) perfeito(a).	3.22	.53	6	94.4
4. Eu fico extremamente perturbado(a) quando vejo injustiças na escola.	3.54	.60	2	91.7
16. Para mim, é da máxima importância que os alunos me aprovem.	3.19	.62	7	88.9
25. Os pais têm que saber melhor como promover o desenvolvimento dos seus filhos.	3.56	.55	1	97.2
27. Na escola, sinto-me frequentemente «em baixo» quando não lido tão bem como gostaria com determinada situação.	3.10	.63	9	72.2
28. Fico muito perturbado(a) quando os outros professores não se comportam como profissionais.	3.06	.91	10	69.4
30. Os alunos não devem ser frustrados.	3.26	.78	4	80.6
32. O valor dos professores pode, muitas vezes, ser determinado pela sua eficácia junto dos alunos.	3.17	.66	8	83.3
43. Eu tenho que ter sempre o respeito dos meus alunos.	3.24	.73	5	83.3
44. Eu não sou capaz de tolerar quando vejo um aluno a ser tratado injustamente.	3.39	.64	3	91.7

(\*) Percentagem de professores que assinalaram estar «muito» ou «totalmente» de acordo.

Paralelamente, o Quadro 1 permite identificar a percentagem de professores que referiram estar «muito» ou «totalmente de acordo» com as ideias irracionais mais partilhadas. Especificamente, é particularmente significativa a percentagem de professores em acordo total ou quase total, com ideias irracionais como «Os pais têm que saber melhor como promover o desenvolvimento dos seus filhos» (97.2%); «Eu luto muito para ser um(a) professor(a) perfeito(a)» (94.4%); «Não sou capaz de tolerar quando vejo um aluno a ser tratado injustamente» (91.7%); «Fico extremamente perturbado(a) quando vejo injustiças na escola» (91.7%) e «Para mim, é da máxima importância que os alunos me aprovem» (88.9%).

Com o objectivo de verificar se existiam diferenças significativas no grau de acordo com as ideias «irracionais» partilhadas por professores com diferentes níveis de «*stress*» no exercício da sua profissão, a amostra do presente estudo foi dividida em dois grupos, com base nas respostas à escala de avaliação do nível de *stress* geralmente experienciado: a) um grupo

*Diferenças significativas entre professores com moderados e elevados níveis de stress*

ITEM	MNS	ENS	t	p
2. Eu luto muito para ser um(a) professor(a) perfeito(a).	3.17	3.40	2.47	.01
13. Eu evito tomar decisões na escola.	1.70	2.00	2.30	.02
14. Como professor(a) devo ter o poder de ser capaz de fazer da minha turma aquilo que quero.	2.30	2.58	2.22	.02
16. Para mim, é da máxima importância que os alunos me aprovem.	3.17	3.40	2.30	.02
18. É mais fácil evitar problemas u dificuldades que podem ocorrer no dia a dia, do que confrontar-se com elas.	2.33	2.75	2.16	.03
21. Sinto-me muitas vezes incapaz de resolver, por mim próprio(a), os problemas e dificuldades da escola.	2.40	2.76	2.38	.02
23. É quase impossível que os professores modifiquem a forma como lidam com os problemas na sala de aula.	1.41	1.77	2.81	.01
24. Quando alguma coisa, na escola, me perturba, tenho pouca capacidade para controlar os meus sentimentos.	1.90	2.25	2.37	.01
26. Preocupo-me muito com o nível de aprovação social que tenho das outras pessoas.	2.75	3.09	2.53	.01
28. Fico muito perturbado(s) quando os outros professores não se comportam como profissionais.	2.82	3.33	3.36	.01
30. Os alunos não devem ser frustrados.	1.22	1.52	2.92	.01
31. Na escola, geralmente «consulto» outra pessoa antes de tomar uma decisão final acerca do modo de lidar com um problema.	2.44	2.82	2.94	.01
34. Parece que e preocupo demasiado com as dificuldades que os alunos têm.	2.55	2.94	2.60	.01
35. Fico extremamente perturbado(a) com os pais que deviam tomar maior responsabilidade pelo desenvolvimento dos seus filhos.	2.76	3.14	2.79	.01
36. Preocupo-me demasiado com o nível de sucesso que terei futuramente.	2.37	2.81	2.58	.01
38. Quando tenho um conflito com um aluno, tenho tendência a evitar discuti-lo, esperando que ele se resolva.	1.40	2.00	4.73	.01
39. Para mim, é da máxima importância ter o controlo contínuo dos meus alunos.	2.40	2.75	2.90	.01

com elevados níveis de *stress* — ENS (M = 4.00); e b) um grupo com moderados níveis de *stress* — MNS (M = 2.90).

Foi utilizado o «t-test», disponível no programa «Statistical Package for Social Sciences — SPSS», para comparar os valores médios obtidos por ambos os grupos em cada um dos 45 itens do «Inventário de Ideias do Professor». Foram encontradas diferenças significativas em 17 dos 45 itens. O Quadro 2 permite visualizar as ideias irracionais para as quais foram encontradas diferenças significativas entre os professores que experienciavam elevados (ENS) e baixos ou moderados (MNS) níveis de *stress*.

### DISCUSSÃO

O presente estudo, de natureza preliminar e exploratória, permitiu não só evidenciar os elevados níveis de *stress* usualmente experienciados por um elevado número de professores dos diferentes níveis de ensino e de diversas categorias profissionais, mas também identificar algumas ideias e crenças irracionais partilhadas pelos professores, bem como atestar a sua elevada frequência, particularmente nos professores que experienciam elevados níveis de *stress* no exercício da sua profissão. Mais concretamente, os professores que participaram na investigação aqui apresentada, pareceram partilhar, com assinalável frequência, crenças e ideias irracionais relacionadas com: a) a necessidade de a escola ter que ser justa; b) a preocupação com a aprovação contínua e constante de outros significativos; c) a culpabilização dos pais pelos problemas dos seus filhos; d) a necessidade de ser perfeito, de nunca cometer erros e de ter que ter sempre solução para os problemas; e) a necessidade de nunca frustrar os alunos; f) a necessidade de ter sempre o controlo contínuo da sala de aula; g) o facto de fazer depender o valor pessoal da eficácia como professor; h) a dependência de outros para resolver problemas pessoais ou interpersonais na escola; e i) o evitamento de situações e/ou tarefas desagradáveis ou desconfortáveis.

Por outro lado, os resultados obtidos parecem sugerir que tais crenças e ideias irracionais são mais frequentemente partilhadas pelos professores que experienciam níveis elevados de *stress* no processo de ensino.

Assim, o presente estudo parece oferecer alguma evidência para a relevância de que se pode revestir a abordagem racional-emotiva não só para uma melhor compreensão do *stress* nos professores, mas também para a formação psicológica de professores, em preparação e em serviço.

A importância da abordagem racional-emotiva para os professores e para o processo de ensino é salientada por Bernard & Joyce (1984) ao assinalarem que os estilos de ensino do professor exercem uma poderosa influência nas características e processos cognitivos dos seus alunos, através da linguagem e de outros padrões de comunicação. Nesse sentido, Bernard e colaboradores (1983) sintetizam algumas das razões para a utilização na escola, pelos professores, da abordagem da terapia racional-emotiva (TRE): a) ajuda os professores a

resolverem os seus problemas pessoais, impedindo assim que venham a interferir com o acto de ensino; b) os professores estão na posição ideal para introduzirem a TRE ao aluno que, de tempos a tempos, experiencia problemas emocionais, comportamentais e escolares; c) a TRE pode ser utilizada pelos professores, de forma preventiva, às suas turmas (educação racional-emotiva), tendo em vista a promoção do crescimento sócio-emocional e pessoal dos alunos; d) o principal objectivo da TRE é educacional: ênfase no ensino (aos alunos) de um modelo de auto-ajuda na resolução de problemas pessoais e no confronto com os acontecimentos do quotidiano (do mesmo modo as técnicas e actividades utilizadas são de natureza educacional e são compatíveis com o processo educativo); e) a abordagem da TRE é compatível com o objectivo geral da educação pois também visa promover a independência, responsabilidade e auto-estima dos alunos; f) a TRE pode ser adaptada à estrutura de diversos sistemas educativos e às necessidades da sala de aula: como actividade curricular ou extra-escolar, como processo formal ou informal, breve ou extenso, individual ou de grupo; g) o programa da TRE, à semelhança do que é preconizado por muitos teóricos e educadores, reconhece que uma das formas mais eficazes de educar consiste na aprendizagem como acção cognitiva.

Vários estudos têm vindo já a confirmar as vantagens da aplicação da perspectiva racional-emotiva no âmbito dos programas de formação psicológica de professores (Kraus, 1974, 1977; Forman & Forman, 1978, 1980; Bernard & Joyce, 1984; Bernard et al., 1983). O impacto de tal tipo de programas na promoção do bem-estar e do desenvolvimento psicológico dos professores, bem como o seu potencial interesse e utilidade, foi também recentemente evidenciado no nosso país, no contexto da formação psicológica de professores em exercício (ver Cruz, 1988).

#### AGRADECIMENTOS

A preparação do presente artigo foi apoiada, em parte, por um subsídio da Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica (Projecto n.º 87526 — *Stress, ansiedade e rendimento em contextos educativos e de realização*).

O autor agradece a colaboração de todos os professores que participaram no estudo, bem como a ajuda e apoio prestados pela Ana Maria Nóvoa Faria e pela Paula Monteiro, na recolha e processamento dos dados e do texto original.

#### REFERÊNCIAS

- Bartell, R. & Bremner, S. O. (1984-b). Prevalence, sources and consequences of teacher stress in Canada and Sweden. *Stress Research Report*, N.º 171. Stockholm: Institute Karolinska.
- Beck, A. T. (1976). *Cognitive therapy and the emotional disorders*. New York: International Universities Press.
- Beck, A. T. (1984). Cognitive approaches to stress. In R. Woolfolk & P. Lehrer (Eds.), *Principles and practices of stress management*. New York: Guilford Press.
- Bernard, M. E. (1984). Childhood emotion and cognitive behavior therapy: a rational-emotive perspective. In P. C. Kendall (Ed.), *Advances in cognitive-behavioral research and therapy* (Vol. 3). NY: Academic Press.
- Bernard, M. E. & Joyce, M. (1984). *Rational-emotive therapy with children and adolescents: Theory, treatment strategies, preventive methods*. NY: Wiley.
- Bernard, M. E., Joyce, M. & Rosewarne, P. (1983). Helping teachers cope with stress: a rational-emotive approach. In A. Ellis & M. Bernard (Eds.), *Rational-emotive approaches to the problems of childhood*. NY: Plenum Press.
- Coates, T. J. & Thoresen, C. E. (1976). Teacher anxiety: a review with recommendations. *Review of Educational Research*, 46, 159-184.
- Cruz, J. F. (1987a). *Stress nos professores: uma abordagem cognitivista*. Braga: Universidade do Minho.
- Cruz, J. F. (1987b). *Ansiedade nos testes e exames: Teoria, investigação e intervenção*. Braga: Universidade do Minho.
- Cruz, J. F. (1988). Stress e ansiedade nos professores. In *Actas do I Encontro sobre Educação em Ciências*. Braga: Universidade do Minho.
- Cruz, J. F. & Freitas, M. J. (no prelo). Factores de «stress» no processo de ensino: um estudo com professores estagiários. In *Actas do I Encontro sobre Educação em Ciências*. Braga: Universidade do Minho.
- Dunham, J. (1978). Change and stress in the head of department's role. *Educational Research*, 21, 44-47.
- Dunham, J. (1980). An exploratory comparative study of staff stress in English and German comprehensive schools. *Educational Review*, 32, 11-20.
- Dunham, J. (1983). Coping with organizational stress. In Paisley, A. (Ed.), *The Effective Teacher*. London: Ward Lock Educational.
- Dunham, J. (1984). *Stress in Teaching*. London: Croom Helm.
- Elliot, G. R. & Eisdorfer, C. (Eds.) (1982). *Stress and human health: analysis and implications for research*. New York: Springer.
- Ellis, A. (1962). *Reason and emotion in psychotherapy*. New York: Lyle Stuart.
- Ellis, A. (1971). *Growth through reason*. North Hollywood, CA: Wilshire Books.
- Ellis, A. (1977). The basic clinical theory of rational-emotive therapy. In A. Ellis & R. Grieger (Eds.), *Handbook of rational-emotive therapy*. New York: Springer.
- Ellis, A. (1980). An overview of the clinical theory of rational-emotive therapy. In R. Grieger & J. Boyd (Eds.), *Rational-emotive therapy: A skills-based approach*. New York: Van Nostrand Reinhold.
- Ellis, A. & Bernard, M. (Eds.) (1985). *Clinical applications of rational-emotive therapy*. NY: Plenum Press.
- Forman, B. D. & Bernard, S. G. (1978). Irrational beliefs and personality. *Journal of Assessment*, 46, 613-620.
- Forman, S. G. & Forman, B. D. (1980). Rational-emotive staff development. *Psychology in the Schools*, 17, 90-96.
- Forman, S. G. & O'Malley, P. L. (1984). School stress and anxiety interventions. *School Psychology Review*, 13, 162-170.

- Bartell, R. (1984). Sources of stress and ways of coping in teaching: teacher perspective. In R. Schwarzer (Ed.), *The self in anxiety, stress and depression*. Amsterdam: Elsevier.
- Bartell, R. & Bremner, S. O. (1984a). The teacher stress process: a cross-cultural analysis. *Journal of Occupational Behaviour*, 5, 183-195.

Forman, S. G. (1982). Stress management for teachers: a cognitive-behavioral program. *Journal of School Psychology*, 20, 180-187.

Forman, S. G. & Cecil, M. A. (1986). Teacher stress: causes, effects, interventions. In T. R. Kratochwill (Ed.), *Advances in school psychology* (Vol. 5). Hillsdale, NJ: Brunner/Mazel.

Gonçalves, O. F. (1986). Formação psicológica de professores: perspectiva cognitivista. *Jornal de Psicologia*, 5, 21-26.

Keavney, G. & Sinclair, K. E. (1978). Teacher concerns and teacher anxiety: a neglected topic of classroom research. *Review of Educational Research*, 48, 273-290.

Knaus, W. J. (1974). *Rational-emotive education: A manual for elementary school teachers*. New York: Institute for Rational-Emotive Therapy.

Knaus, W. J. (1977). Rational-emotive education. In A. Ellis & R. Grieger (Eds.), *Handbook of rational-emotive therapy*. New York: Springer.

Kyriacou, C. (1980a). Sources of stress among British teachers: the contribution of job factors and personality factors. In C. L. Cooper and J. Marshall (Eds.), *White Collar and Professional Stress*. Chichester: Wiley.

Kyriacou, C. (1980b). Stress, health and school-teachers: a comparison with other professions. *Cambridge Journal of Education*, 10, 154-159.

Kyriacou, C. (1980c). Coping actions and occupational stress among school teachers's. *Research in Education*, 24, 57-61.

Kyriacou, C. (1980d). Occupational stress among school teachers: A research report. *Core*, 4, 3.

Kyriacou, C. (1981). Social support and occupational stress among school teachers. *Educational Studies*, 7, 55-60.

Kyriacou, C. (1987). Teacher stress and burnout: An international review. *Education Research*, 29, 146-152.

Kyriacou, C. & Pratt, J. (1985). Teacher stress and psychoneurotic symptom's. *British Journal of Educational Psychology*, 55, 61-64.

Kyriacou, C. & Sutcliffe, J. (1977). Teacher stress: A review'. *Educational Review*, 29, 229-306.

Kyriacou, C. & Sutcliffe, J. (1978a). A model of teacher stress. *Educational Studies*, 4, 1-6.

Kyriacou, C. & Sutcliffe, J. (1978b). Teacher stress: prevalence, sources and symptoms. *British Journal of Educational Psychology*, 48, 159-167.

Laughlin, A. (1984). Teacher stress in a Australian setting: the role of biographical mediators. *Educational Studies*, 10, 7-22.

Mykletun, R. J. (1984). Teacher stress: perceived and objective sources, and quality of life. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 28, 17-45.

New York State Teachers Association (1979). *Teacher stress survey*. Albany, NY: NYST Research and Educational Services.

Payne, M. A. & Furnham, A. (1987). Dimensions of occupational stress in West Indian Secondary School teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 57, 141-150.

Parsons, J. S. (1972). *Assessment of anxiety about teaching using the teaching anxiety scale: Manual and research report*. Austin, TX: RDCTE, University of Texas.

Pratt, J. (1978). Perceived stress among teachers: The effects of age and background of children taught. *Educational Review*, 30, 3-14.

Smilansky, J. (1984). External and internal correlates of teachers' satisfaction and willingness to report stress. *British Journal of Educational Psychology*, 54, 84-92.

Sutton, R. I. (1984). Job stress among primary and secondary school teachers. *Work and Occupations*, 11, 7-28.

Sylwester, R. (1983). The school as a stress reduction agency. *Theory into Practice*, 22, 3-6.

Tellenback, S., Brenner, S. & Lofgren, H. (1983). Teacher stress: Exploratory model building. *Journal of Occupational Psychology*, 56, 10-33.

Turk, D. C., Meeks, S. & Turk, L. M. (1982). Factors contributing to teacher stress: Implications for research, prevention, and remediation. *Behavioral Counseling Quarterly*, 2, 3-25.

Vernon, A. (1980). *Help yourself to a healthier you: Emotional education exercises for children*. Lanham, Md.: University Press of America.

Walton, S. R.; DiGiuseppe, R. & Wessler, R. (1980). *A practitioner's guide to rational-emotive therapy*. New York: Oxford University Press.

#### ABSTRACT

##### Teacher stress and irrational beliefs: a preliminary study

*The present preliminary study has as main goal the identification and analysis of the frequency of irrational beliefs endorsed by school teachers (N = 135) with high and low or moderate levels of stress. The results suggest that teachers who experience high levels of stress in their work endorse more frequently irrational beliefs and ideas, as measured by the «Teacher Idea Inventory» (Bernard, Joyce & Rosewarne, 1983). The results are discussed and the rational-emotive approach is presented as a useful framework for understanding teacher stress, as well as for psychological teacher education programs.*

#### RÉSUMÉ

##### Stress and croyances irrationnelles dans les professeurs: une étude préliminaire

*Cet étude a essayé d'identifier et d'analyser la fréquence des croyances irrationnelles partagées par des professeurs (N=135) avec des niveaux élevés et bas de «stress». Les résultats suggèrent que les professeurs qui expérimentent des niveaux élevés de stress dans son métier partagent plus fréquemment des croyances et des idées irrationnelles, d'après l'«Inventaire des Idées du Professeur» (Bernard, Joyce & Rosewarne, 1983). Après la discussion des résultats, l'approche rationnelle-emotive est présentée comme une perspective utile non seulement pour la compréhension du «stress» chez les professeurs mais aussi pour leur formation psychologique.*

O presente volume integra a maioria das Comunicações apresentadas ao «Encontro Internacional de Intervenção Psicológica na Educação», organizado pela Associação dos Psicólogos Portugueses (APPORT), que decorreu na cidade do Porto, nos dias 2, 3 e 4 de Julho de 1987.

Compõe-se de duas partes. A Parte I, integrando a maioria das conferências apresentadas, aborda modelos e programas de intervenção psicológica, e temas nos domínios da aprendizagem e desenvolvimento e da comunicação e relação interpessoal. A Parte II integra trabalhos de investigação e intervenção nas seguintes áreas: avaliação e intervenção em educação infantil, ensino-aprendizagem e realização escolar, avaliação e desenvolvimento psicológico, dificuldades de aprendizagem e necessidades educativas especiais, intervenções cognitivo-comportamentais, e programas e experiências em contextos educativos.

# PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO

José F. Cruz  
Rui Abrunhosa Gonçalves  
Paulo P. P. Machado

INVESTIGAÇÃO  
E INTERVENÇÃO

ASSOCIAÇÃO DOS PSICÓLOGOS PORTUGUESES

JOSÉ F. CRUZ  
RUI ABRUNHOSA GONÇALVES  
PAULO P. P. MACHADO

PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO  
INVESTIGAÇÃO E INTERVENÇÃO

ACTAS  
DO

ENCONTRO INTERNACIONAL DE INTERVENÇÃO  
PSICOLÓGICA NA EDUCAÇÃO

ASSOCIAÇÃO DOS PSICÓLOGOS PORTUGUESES  
PORTO, 2-4 DE JULHO DE 1987