



UNIVERSITATEA BABEȘ-BOLYAI CLUJ-NAPOCA
FACULTATEA DE PSIHOLOGIE ȘI ȘTIINTE
ALE EDUCAȚIEI

**Simțul coerenței în situațiile de predare
ca predictor al gradului de burnout la
profesorii debutanți**

**Teză de doctorat
Rezumat in extenso**

Coordonator:
Prof. Dr. Bocoș Mușata

Doctorand:
Einat Bracha

2014

Cuprins

	INTRODUCERE	1
Capitolul I	ANUL DE INSERȚIE PROFESIONALĂ ȘI BURNOUTUL LA PROFESORII DEBUTANȚI	9
	I.1. Procesul de socializare al profesorilor	10
	I.2. Profesorii debutanți – Profesori începători	15
	I.3. Anul de inserție profesională, componente și influențe	17
	I.3.1. Anul de inserție profesională în context internațional	17
	I.3.2. Anul de inserție profesională în Israel	21
	I.4. Dificultățile profesorilor debutanți – Cele patru domenii	29
	I.4.1. Domeniul predării conținutului pedagogic	31
	I.4.2. Domeniul elevilor și al caracteristicilor acestora	33
	I.4.3. Domeniul organizațional al sistemului ecologic	34
	I.4.4. Domeniul personalității	39
	I.5. Burnoutul la profesorii debutanți	42
	I.5.1. Stresul la profesorii debutanți	43
	I.5.2. Conceptul de Burnout – Abordări și implicații	45
	I.5.3. Burnoutul la profesori	53
	I.5.4. Burnoutul la profesorii debutanți	57
Capitolul II	SIMȚUL COERENȚEI ÎN SITUAȚIILE DE PREDARE CA ȘI RESURSĂ DE COPING	64
	II.1. Abordarea patogenică versus abordarea salutogenică	65
	II.2. Simțul Coerenței (SC)	68
	II.2.1. Cele trei componente ale Simțului Coerenței	68
	II.2.2. Sursele de influență ale SC	72
	II.2.3. Simțul Coerenței ca și senzație dinamică în curs de dezvoltare	75
	II.2.4. Simțul Coerenței la viitorii profesori	77
	II.3. Simțul Coerenței în situațiile de predare	81
	II.4. Stadiul actual al cunoașterii	84
	II.5. Cadrul conceptual	86
Capitolul III	DESCRIEREA CERCETĂRII "SIMȚUL COERENȚEI ÎN SITUAȚIILE DE PREDARE CA PREDICTOR AL GRADULUI DE BURNOUT LA PROFESORII DEBUTANȚI"	92
	III.1. Scopul cercetării	92
	III.2. Întrebările cercetării	93
	III.3. Ipotezele cercetării	
	III.4. Variabilele cercetării	94

	III.5. Eșantionul de participanți	94
	III.6. Metodologia cercetării	95
	III.7. Paradigma cercetării	98
	III.8. Strategia cercetării	101
	III.8.1. Etapele cercetării	105
	III.8.2. Analiza datelor	105
	III.9. Metode de culegere a datelor – validitate și fidelitate	105
	III.9.1. Surse calitative	108
	III.9.2. Surse cantitative	108
		114
Capitolul IV	REZULTATELE CERCETĂRII	119
	IV.1. Rezultatele privind prima întrebare a cercetării (întrebare cantitativă) și ipoteza cercetării și relația între caracteristicile personale ale profesorilor debutanți și SCISP și gradul de burnout.....	119
	IV.2. Rezultatele privind a doua întrebare a cercetării (întrebare calitativă)	131
	IV.3. Rezultatele privind a treia întrebare a cercetării (întrebare calitativă)	138
	IV.3.1. Inteligibilitatea - factori favorizanți	144
	IV.3.2. Inteligibilitatea - factori inhibitori	148
	IV.3.3. Controlul – factori favorizanți	152
	IV.4.2. Controlul - factori inhibitori	157
	IV.5.1. Semnificația - factori favorizanți	160
Capitolul V	IV.5.2. Semnificația- factori inhibitori	167
	DISCUȚII PRIVIND REZULTATELE	167
	V.1. Introducere	
	V.2.2. Cele trei componente ale SCISP: Inteligibilitate, Control și Semnificație în raport cu emoțiile profesorilor debutanți	173
	V.3. Burnoutul la profesorii debutanți în anul de inserție profesională	177
	V.4.2. Controlul și Inteligibilitatea ca și predictor ai burnoutului	191
	V.4.4. Relația între caracteristicile profesorilor debutanți și SCISP și burnout	197
	V.5. Factorii favorizanți și inhibitori ai Simțului Coerenței în Situațiile de Predare în raport cu starea de burnout la profesorii debutanți	202
Capitolul VI		208
	CONCLUZII	208
	VI.1. Concluziile desprinse din cercetare	208
	VI.2. Concluzii generale	218

VI.3. Relevanța și limitele cercetării, recomandări pentru cercetări ulterioare	220
Bibliografie	226
ANEXE	247
Anexa 1. Scrisoarea de aprobare de la Autoritatea de Cercetare & Dezvoltare	247
Anexa 2. Chestionarul 1- SCISP	248
Anexa 3. Chestionarul 2 - Burnout	251
Anexa 4. Acceptul de a participa la interviul semistrukturat	252
Anexa 5. Interviul semistrukturat cu DN	253

Rezumat

Profesorii debutanți sunt profesori care se află în primul an de muncă, anul inserției profesionale. Predarea a fost caracterizată ca fiind o ocupație inerentă, complexă pentru cadrele didactice cu experiență, iar, pentru cele debutante, cauzatoare a frustrării și burnoutului, chiar în prima etapa a profesoratului.

Conform premisei care stă la baza acestei cercetări Simțul Coerenței în Situațiile de Predare (SCISP) reprezintă o resursă interioară, care susține profesorii debutanți în a face față dificultăților întâmpinate în situațiile de predare și prezice gradul de burnout, servind ca un mediator în fața acestei stări.

Cu toate că Simțul Coerenței a fost considerat ca fiind un factor important în a face față stresului, ca și mediator între stres și burnout, doar câteva studii au fost realizate pe studenți și chiar mai puține pe profesorii debutanți. Mai mult, nu există cercetări proiectate în mod specific pentru a explora Simțul Coerenței în Situațiile de Predare la profesorii debutanți în anul de inserție profesională.

Prin urmare, *această cercetare urmărește să studieze legătura între Simțul Coerenței în Situațiile de Predare (SCISP) și Burnout la profesorii debutanți.*

Pentru acest studiu au fost alese *instrumentele și metodele de cercetare mixte*, cu scopul de a aduna informații privind legătura dintre SCISP și burnout. Cercetarea a fost realizată în două etape: (1) – Abordarea calitativă: utilizând cele două chestionare SCISP (Bracha și Hoffenbartal 2011) și Burnout (Friedman, 1999), care au fost administrate la 144 de profesori debutanți care au studiat în cadrul diferitelor programe de formare a cadrelor didactice la colegii din centrul Israelului.

(2) – Profesorii debutanți, care au dorit în mod voluntar, au participat la interviul semistructurat, ale cărui întrebări au fost derivate de la definițiile SCISP și a componentelor sale.

Principalele rezultate cantitative arată un nivel destul de ridicat al SCISP la profesorii debutanți. În privința componentelor specifice ale SCISP, cel mai ridicat nivel l-a înregistrat Semnificația, urmată de Control, în timp ce Inteligibilitatea a înregistrat cel mai scăzut nivel. În acord cu așteptările noastre, a fost identificată o relație negativă între SCISP și gradul de burnout. Controlul poate să prezică burnoutul mai mult decât Inteligibilitatea, iar Semnificația va prezice burnoutul mai mult decât Controlul. În privința relației între caracteristicile debutanților, SCISP și burnout, poziția de la locul de muncă a fost identificată ca fiind cel mai influent factor.

Cercetarea calitativă a identificat manifestări care atestă un scor înalt al Simțului Coerenței la profesorii debutanți, atât în general, cât și în raport cu fiecare componentă în parte. Aceeași patru factori au fost identificați ca favorizând și inhibând Simțul Coerenței în Situațiile de Predare.

Cea mai relevantă contribuție a cercetării este îmbogățirea cunoștințelor teoretice existente referitoare la SC și demonstrarea faptului că SCISP poate fi un amortizor pentru dezvoltarea unui grad de burnout la debutanți. Modelul prezentat, referitor la cele patru arii, care pot favoriza sau inhiba dezvoltarea SCISP explică relația între SCISP și gradul de burnout. De asemenea, cercetarea permite proiectarea unui

program pentru stimularea Simțului Coerenței în Situațiile de Predare ca și resursă de coping în fața stărilor de stres și criză și ca un amortizor pentru burnoutul la debutanți.

Cuvinte cheie: profesori debutanți; anul de inserție profesională; patru domenii majore de dificultate (predarea conținutului pedagogic; educații și caracteristicile acestora; domeniul organizațional al sistemului ecologic și domeniul personalității); stres ; burnout; burnoutul la profesorii debutanți; SC; SCISP.

I. Introducere

Această lucrare se concentrează pe predarea la profesorii debutanți, aflați în anul de inserție profesională, dar și pe Simțul Coerenței în Situațiile de Predare pentru a preveni starea de epuizare, de burnout. Cercetările arată că profesura ca și meserie este foarte solicitantă din punct de vedere emoțional și reprezintă una dintre cele mai stresante ocupații din ultimii ani (Billingsley, 2004; Montgomery & Rupp, 2005; Yu, 2005; Chaplain, 2008; Shukla & Trivedi, 2008; Pithers & Soden, 1998 in Jacobs, 2010). În plus, profesorii debutanți au simțit că munca lor este solitară, impunându-se să fie experți și independenți în predare, încă din primul an de muncă (Kardos & Johnson, 2007). Aceștia întâmpină numeroase dificultăți în timpul anului de inserție profesională, iar aceste dificultăți cauzează apariția stării de burnout încă din primul an de muncă. Aceasta poate conduce la o stare de insatisfacție, alienare, la probleme ale sănătății fizice și mentale și în cele din urmă – la abandon (Friedman și Gavish (2007, 2010; Fisher, 2007; Chan, 2011).

Cu toate acestea, există debutanți care nu percep starea de burnout și rămân entuziasmați în privința predării. Acest aspect ne face să ne întrebăm cum anume au prezentat aceste rezultate o imagine contradictorie și cum poate fi aceasta explicată. Unul dintre răspunsuri este modelul salutogenic al lui Antonosky (1998), în care conceptul principal este Simțul Coerenței (SC), care este o resursă internă care susține individul în a face față situațiilor stresante.

Astfel, prezentul studiu s-a axat pe studiul Simțului Coerenței în contextul situațiilor de predare ca și predictor la gradului de burnout la profesorii debutanți. Pentru a realiza acest studiu au fost utilizate instrumente și metode de cercetare specifice abordării mixte.

Capitolul II. Fundamentare teoretică (Capitolele I și II din teză)

II.1. Anul de inserție profesională și burnoutul la profesorii începători

De la vis la realitate; de la dorința de a preda la implementarea acesteia, drumul către a fi profesor a reprezentat o provocare atât pentru studenții viitori profesori, cât și pentru profesorii acestora. În întreaga lume, profesorii debutanți sunt profesori aflați în primul an de muncă (și-au încheiat studiile superioare), an cunoscut sub denumirea de an de inserție profesională. În Israel situația este diferită. În conformitate cu Ministerul Educației din Israel, profesorii debutanți sunt studenți, viitori profesori, în al patrulea an de studii și în an de inserție profesională totodată.

Anul de inserție profesională reprezintă o denumire generală pentru sistemul de sprijin foarte bine organizat (programele de internship), dar și pentru o formă completă a unei etape în cadrul dezvoltării profesionale, care are drept scop susținerea debutanților și încorporarea acestora în școli. Se pornește de la premisa conform căreia programele de inserție se pot baza pe învățarea continuă și pe dezvoltarea personală prin practică reflexivă (Fulton et al. 2005; Wong, Britton, & Ganser, 2005; Schatz-Oppenheimer et. al (2011).

Procesul dezvoltării unui cadru didactic este holistic și complex (Watzke, 2007). Există diferite teorii care permit descrierea etapelor în procesul de socializare a cadrului didactic, de la student viitor profesor la profesor cu experiență, pornind de la combinarea a trei dimensiuni: personală – profesională (dezvoltarea capacităților profesionale și a identității profesionale) – și environmental ecologică. Cele trei dimensiuni sunt acompaniate de faptul că debutanții învață despre sine și realizează că învățarea și predarea nu sunt doar activități intelectuale, ci implică și "muncă" emoțională. Toate acestea constituie baza pe care debutanții vor crește, se vor dezvolta până la construcția profesională a "Eu" – "Eu sunt profesor!"

Predarea a fost caracterizată ca fiind o ocupație complexă prin natura sa, caracteristică nu doar pentru profesorii cu experiență (Kane & Mallon, 2006; Tuval și Or, 2008), ci și pentru cei debutanți. Astfel, fără ghidare și dirijare, debutanților le va fi greu să își facă meseria și să fie efectiv absorbiți în sistem (Ingersoll, 2007a, 2007b). Cu scopul de a răspunde nevoilor debutanților, au fost construite **programe de internship** pentru profesori atât în Israel, cât și în alte țări, având drept scop prevenirea renunțării acestora la sistemul educațional pe măsură ce încep primul an de muncă.

Componentele principale ale programului sunt: Mentor – care oferă suport emoțional și profesional, feedback și evaluare și stimulează debutanții să reflecteze și să își dezvolte capacitatea de autocritică, care este considerată a fi un instrument important pentru dezvoltarea profesională (Lindgern, 2005; Gilbert, 2005; Ripon & Martin, 2006; Simpson et al.2007; Roehrig, 2008). Workshopuri de mentorat – un workshop de formare are loc o dată pe an în Israel, fiind ghidat de către un formator al instituțiilor de pregătire a cadrelor didactice. Debutanții trebuie să participe la workshop în anul de inserție profesională și apoi încă un an; Materiale de studiu și ghiduri; Evaluare formativă și sumativă (Schatz-Oppenheimer et al. Eds. 2011; Smith & Reichenberg 2008).

O trecere în revistă a programelor de internship existente în prezent în diferite țări a permis identificarea unor componente similare, majoritatea programelor axându-se pe internship și pe promovarea competențelor didactice, dar și a unor diferențe privind intensitatea, frecvența și natura activităților, precum și a mediilor educaționale în care acestea sunt implementate (Ingersoll, & Strong, 2011).

Cercetările realizate în Israel privind suportul și absorbția programului în cadrul programelor de inserție permit identificarea satisfacției debutanților și a faptului că workshopul de internship și activitățile de mentorat oferă ajutor semnificativ profesorilor debutanți. (Nasser, Reichenberg și Fresco, 2006; Shimoni, Gonen & Yaakobi 2006; Raingold, 2009),

Este important să remarcăm faptul că și în contextul primirii unui sprijin efectiv, debutanții se află tot la un nivel de limită și sunt în mare parte compleșiți de multiplele cereri de la locul de muncă, fiindu-le dificil să muncească fără ajutor (McCormak & Thomas, 2003 in Abbott, et al, 2009). Cu alte cuvinte, tranziția de la student viitor profesor la profesor independent este rapidă, complexă și dificilă, fiind însoțită de procese psihologice extrem de solicitante, iar debutantul se simte precum un "strain într-o țară nouă " (Strahovski et. al., 2002 in: Kizel, 2010; Pritzker, & Hen, 2010). Sunddip (2010) arată că debutanții nu realizează neapărat cât de complexă este această profesie, iar de aceea întâmpină numeroase dificultăți.

Diverși cercetători au descris **dificultățile debutanților** într-o varietate de moduri (Fuller, 1969 in Sagi și Regev, 2002). Schatz-Oppenheimer (2011) s-a bazat pe Vonk (1995) și și-a extins domeniile ajungând la **patru domenii majore** care ne ajută să

înțelegem caracteristicile acestor dificultăți: domenii interne, externe, personale și organizațional-profesionale:

- **Domeniul predării conținutului pedagogic** - domeniile cunoașterii sunt vaste și complexe, iar cunoștințele unui cadru didactic sunt doar parțiale (Hillel-Lavian, 2008), iar debutanții au dificultăți în traducerea cunoștințelor academice în cunoștințe active (Tam in Strahovski et. al., 2002). Ca urmare, cercetătorii au identificat următoarele dificultăți: cunoașterea disciplinei de specialitate, competențele didactice, managementul timpului, supraîncărcarea și integrarea cunoștințelor tehnologice.

- **Domeniul elevilor și al caracteristicilor acestora** - Dificultăți în predarea la clase eterogene și satisfacerea nevoilor elevilor.

- **Domeniul organizațional al sistemului ecologic** constituie decalajul dintre expectanțele reciproce ale sistemului și cele ale debutanților. Dificultățile debutanților se exprimă prin următoarele elemente: relația dintre debutant și sistemul școlar ca și organizație educațională; relația dintre debutant și managerul școlii, părinți și mediul fizic al școlii.

- **Domeniul personalității cu privire la dezvoltarea identității profesionale a debutanților.** Debutanții sosesc la școli cu așteptări înalte față de sistem, modalitățile acestuia de a-și desfășura activitatea în raport cu abilitatea acestora de a-l sprijini. În realitate însă, debutanții își imaginează diferite scenarii ale modului în care se vor comporta în școală (Kizel, 2010). Decalajul dintre așteptări și realitate poate conduce la dificultăți în cadrul identității personale și profesionale; la concepții greșite față de școală și predare, la lipsa reconstruirii ideilor preconceptuate și la ambiguitate privind identitatea profesională, încă nedefinită.

Dificultățile prezentate reflectă faptul că o multitudine de interacțiuni se influențează reciproc și permanent (Keizel, 2010).

Dificultățile debutanților ne permit să numim primul an "an de supraviețuire". Debutanții experiențiază un "șoc al realității" atunci când intră în contact cu realitatea din clasa de elevi, care este diferită față de ceea ce aceștia au anticipat (Murshidi, Konting, Elias, și Fooi, 2006; Melnick & Meister, 2008).

Multitudinea de dificultăți experiențiate de către debutanți, a condus la apariția distresului emoțional la aceștia, care se exprimă prin emoții de stres și care are drept rezultat un anumit grad de burnout. Mai mult, Kane & Mallon (2006) arată că multitudinea de solicitări la care debutanții trebuie să răspundă, complexitatea

activității de predare și amplificarea expectanțelor față de aceștia pot să cauzeze stres chiar și cadrelor didactice cu experiență. Astfel, este de înțeles faptul că debutanții experiențiază un stres enorm și sunt puși în fața unor numeroase situații complexe, în care aceștia se gândesc foarte serios dacă să renunțe sau să continue (Gujarati, 2012).

Stresul este definit în diverse moduri: o experiență emoțională negativă precum frustrarea, tensiunea, grija sau anxietatea; o tensiune experiențiată atunci când un eveniment este perceput ca fiind periculos, amenințător sau provocator pentru sentimentele și starea de bine a persoanei (Sanderson, 2004 at Jacobs, 2006; Abel & Sewell, 1999, in Zidan & Bitar, 2013) sau ca și inabilitatea de a face față unei amenințări (reală sau imaginară) (Oswalt et al. 2006). Numeroase studii arată că studenții viitori profesori percep viața academică (studiul și experiența practică în domeniu) ca fiind stresantă, ca urmare a combinării presiunilor externe și a expectanțelor personale (Fischl & Sagy 2009), solicitând mecanisme de coping care sunt influențate de o întreagă serie de variabile (Heiman, 2004). În privința debutanților, Friedman (in Zuzovsky et. al, 2005) explică faptul că există o discrepanță între percepția subiectivă a debutantului asupra capacității sale profesionale și succesul sau eșecul său real. Procesul poate fi sintetizat ca și un decalaj între ceea ce este 'anticipat' și ceea ce este 'perceput' (Friedman 2000; Hilel-Lavian, 2012). Această discrepanță crează o senzație de stres personal în predare și contribuie la formarea unui grad de burnout.

Burnoutul este definit ca fiind răspunsul emoțional-experiențial la stres (Shirom, 1977 in: Pritzker & Hen, 2010). Burnoutul, este de fapt o continuare directă a fenomenului de stres de la locul de muncă, iar de aceea merită atenția noastră. Există numeroase modalități de definire a burnoutului. Acestea reflectă diferitele perspective și atitudini ale cercetătorului față de burnout și s-au dezvoltat de la prima definiție a burnoutului, concepută de Freudenberg (1974). Acesta a definit burnoutul ca o stare de oboseală și epuizare a forțelor fizice și mentale, o stare de uzură ca urmare a unei dorințe excesive a individului de a atinge scopuri ireale.

Această lucrare prezintă trei abordări pentru înțelegerea conceptului de "burnout", care vor constitui fundamentul pentru înțelegerea burnoutului la profesorii debutanți în anul de inserție profesională.

Prima abordare, cea psiho-socială (Freudenberger, 1974; Maslach and Jackson, 1981; Malach-Pines, 1984, 2011) se centrează pe individ și consideră că sursa burnoutului este eroziunea mentală personală continuă, care include trei caracteristici: epuizarea fizică și mentală, depersonalizarea și autorealizarea limitată (neîmplinire). Cea de-a doua abordare, cea organizațională, explică burnoutul ca fiind rezultatul decalajului între percepțiile și atitudinile individului și realitatea din cadrul organizației, fiind denumită Teoria conservării resurselor (CR) (Cherniss, 1980; Hobfoll & Freedy, 1993; Hobfoll & Shirom, 2000; Shirom, 2003; Rafaeli et al. (2005). Cea de-a treia, Percepția auto-eficienței îmbină aspectele psihologice cu cele organizaționale. În cadrul acestei abordări burnoutul este privit ca fiind o criză în sensul auto-eficienței, un colaps în percepția individului asupra auto-eficienței în domeniul profesional (Leiter, 1992).

În privința eșantionului de participanți ai prezentei cercetări, burnoutul la profesorii debutanți reprezintă un proces dinamic continuu, care nu începe în anul de inserție profesională, ci mai degrabă în timpul studiilor la colegiu (Gavish și Friedman, 2003, 2010). Starea de burnout debutează atunci când majoritatea profesorilor percepe decalajul ca fiind de neînțeles și imposibil de rezolvat, iar ca urmare, aceștia experiențiază epuizare fizică, stres mental și social, precum și probleme personale. Înțelegerea dificultăților și sentimentelor profesorilor debutanți ne permite să înțelegem rezultatele cercetărilor care au studiat inserția profesională. În Israel, precum și în întreaga lume, rata de renunțare la absolvenții viitori profesori este de 30% - 50%, între primul și al cincilea an de muncă (Kfir et. al., 2006 in: Raingold, 2009; Berger and Toren, 2010; Arbiv, Elyashiv & Zimmerman, 2013).

Cu toate acestea, există și debutanți bucuroși și entuziaști față de munca lor (Roth, Assor, Kanat-Maymon & Kaplan, 2007). Faptul că profesorii debutanți simt fie entuziasm, fie burnout, ne permite să ne întrebăm cum pot fi explicate rezultatele cercetărilor, din moment ce prezintă imagini atât de contradictorii ale problematicii studiate. Una dintre explicații este modelul salutogenic al lui Antonovsky, în care conceptul principal este Simțul Coerenței (SC), care reprezintă o resursă internă care susține individul în a face față situațiilor stresante (Antonovsky, 1987, 1979).

II.2. Simțul Coerenței (SC) și Simțul Coerenței în Situațiile de Predare – (SCISP)

II.2.1. Simțul Coerenței - SC este un simț definit ca și orientare globală care exprimă măsura în care individul deține un simț pătrunzător, constant și dinamic al încrederii într-un cadru predictibil, familiar și credința că poate face față astfel încât evenimentele din viață se vor dovedi ca fiind bune" (Antonovsky, 1979a, p.123). SC reprezintă o modalitate de evaluare a lumii atât din punct de vedere cognitiv, cât și emoțional. SC permite individului să fie flexibil în selectarea strategiilor potrivite pentru a face față stresorilor și pentru a favoriza comportamentul în vederea unei adaptări sociale optime (Antonovsky, 1987; 1996; Strümpfer, 1990, 1995 in Jacobs 2010 pp.43, 44).

SC include componente comportamentale, emoționale și cognitive referitoare la viață ca și un tot, și nu ca și domenii, situații sau intervale specifice. Unicitatea constă în combinarea celor trei componente: Inteligibilitatea – componenta cognitivă, Control – componenta comportamentală; Semnificația – componenta emoțională.

Premisa care stă la baza abordării SC este că o persoană cu un Simț al Coerenței înalt va fi motivată să facă față situațiilor stresante (Semnificația), va înțelege provocarea (Inteligibilitate) și va considera că are resursele necesare pentru a face față acelei provocări (Control) (Antonovsky, 1998). În multiple cercetări realizate la nivel internațional, s-a identificat faptul că SC poate fi considerat ca moderator al impactului asupra sănătății a evenimentelor de viață stresante, ceea ce înseamnă că SC amortizează impactul evenimentelor de viață recente și stresante (Cohen & Kanter, 2004; Richardson and Ratner's, 2005; Braun-Lewensohn, et. al. 2011).

Cercetările care s-au concentrat pe studenți au arătat că SC mediază în mod semnificativ stresul și burnoutul (Heiman, 2004; Grayson, 2008; Austin et. al., 2010).

II.2.2. Simțul Coerenței în Situațiile de Predare - SCISP

Această cercetare studiază profesorii debutanți cu scopul de a investiga SC la aceștia, iar de aceea s-a utilizat conceptul de "Simț al Coerenței în Situațiile de Predare" – SCISP. SCISP reprezintă un concept unic care a fost construit de către cercetătoare și colega acesteia, Hoffenbartal, B (Bracha & Hoffenbartal, 2011). SCISP reprezintă o resursă internă de coping, la fel ca și SC. Acesta nu are o orientare globală, ci una specifică. SC arată măsura în care profesorul deține simțul încrederii în situații de predare predictibile, familiare și are credința că poate face față, respectiv că poate

controla situațiile de predare în cel mai bun mod posibil. SCISP are trei componente: Inteligibilitate (componenta cognitivă): măsura în care profesorul percepe situațiile de predare ca fiind semnificative și predictibile din punct de vedere cognitiv. Controlul (componentă comportamentală): măsura în care profesorul percepe resursele disponibile ca fiind satisfăcătoare pentru a răspunde solicitărilor stimulilor interni și externi în cadrul problemelor apărute în situațiile de predare. Semnificația (componenta motivațional-emoțională): măsura în care profesorul simte că situațiile de predare sunt semnificative din punct de vedere emoțional și cel puțin o parte dintre solicitările zilnice sunt mai mult o provocare și nu o povară grea. Precum am menționat mai devreme, conceptul este relativ nou, iar utilizarea sa în domeniul profesorilor debutanți este, de asemenea, nouă. Cu toate acestea, intenția noastră este de a utiliza acest concept pentru a înțelege influența SCISP la profesorii debutanți în anul de inserție profesională, din perspectiva acestora. Informațiile obținute și interpretarea acestora ne vor permite să acționăm în direcția reducerii intensității stresului și prevenirii burnoutului la profesorii debutanți aflați în anul inserției profesionale.

II.3. Stadiul actual al cunoașterii

Prezenta cercetare a fost realizată pe un grup de profesori debutanți din Israel, aflați în anul de inserție profesională și a implicat examinarea relației dintre SCISP și gradul de burnout. Există un decalaj în cunoașterea referitoare la problematica aleasă pentru studiu în acest caz, informații privind SC și SCISP la profesorii debutanți.

Cu alte cuvinte, în comparație cu numeroasele cercetări realizate pe burnoutul la profesori, există foarte puține cercetări realizate pe burnoutul la profesorii debutanți (Friedman și Gavish (2007).

Cu toate că SC este considerat un factor important în a face față stresului, fiind un mediator între stres și burnout, (Austin et al.,2006) doar câteva cercetări au fost realizate în rândul studenților (Heiman, 2004; Eriksson & Lindstrom, 2006; Oswalt et al. 2007; Grayson, 2008; Togari et. al. 2008; He, 2011) și chiar și mai puține în rândul profesorilor debutanți. Acest fapt conduce la crearea unui decalaj în înțelegerea resurselor de coping ale acestora, a SC la aceștia.

În cadrul prezentei cercetări a fost utilizat chestionarul lui Antonovsky (1987). Aceasta a fost proiectat pentru a studia viața umană în general. Nu a existat vreo cercetare proiectată în mod special pentru a explora Simțul Coerenței în Situațiile de

Predare. Acest lucru crează un decalaj în cunoașterea referitoare la SCISP la profesorii debutanți și la legătura dintre acesta și burnout.

Capitolul III. Descrierea cercetării "Simțul Coerenței în Situațiile de Predare ca predictor al gradului de burnout la profesorii debutanți"

III.1. Scopul cercetării

Scopul cercetării a fost de a studia legătura dintre Simțul Coerenței în Situațiile de Predare și Burnout la profesorii debutanți.

Cercetarea a fost proiectată astfel încât să răspundă următoarelor întrebări de cercetare:

III.2. Întrebările cercetării

Întrebarea cantitativă

1. Care este relația între "Simțul Coerenței în Situațiile de Predare" (SCISP) și gradul de burnout la profesorii debutanți?

Întrebările calitative

2. Care sunt manifestările Simțului Coerenței în situațiile de predare, incluzând toate componentele acestuia, cu privire la gradul de burnout la profesorii debutanți?
3. Care sunt factorii favorizanți și inhibitori ai Simțului Coerenței în Situațiile de Predare, incluzând toate componentele acestuia, cu privire la gradul de burnout la profesorii debutanți?

III.3. Ipotezele cercetării

Ipotezele cercetării s-au bazat pe teoriile prezentate în această lucrare și au fost derivate de la întrebările cercetării.

1. Se va identifica o relație negativă între SCISP și gradul de burnout.
2. Controlul prezice burnoutul mai mult decât Inteligibilitatea.
3. Controlul prezice burnoutul mai mult decât Semnificația.

III.4. Variabilele cercetării

Variabila Nr. 1 – Simțul Coerenței în Situații de Predare la profesorii debutanți, cu cele trei component ale sale: Inteligibilitate, Control și Semnificație în situațiile de predare.

Variabila Nr. 2 - Gradul de Burnout în Predare.

Caracteristicile profesorilor debutanți:

- **Programul:** școala primară / școală gimnazială / educație specială în Israel.
- **Anul de studiu:** 4 cu specializarea în predare / 5 cu specializarea după absolvire.
- **Poziția la locul de muncă:** profesor diriginte / profesor al unei discipline
- **Tipul angajării:** jumătate de normă / normă întreagă

III.5. Eșantionul de participanți

Chestionarul utilizat în prezenta cercetare a fost administrat la un eșantion de 144 de profesori debutanți care au urmat colegiul pedagogic din centrul Israelului. Toți participanții la cercetare lucrează ca și profesori. O parte dintre aceștia (58%) sunt încă studenți, iar restul (42%) sunt profesori care și-au încheiat studiile superioare.

III.6. Metodologia cercetării

Pentru a verifica ipotezele cercetării și a răspunde întrebărilor acesteia am utilizat **abordarea cercetării prin instrumente și metode de cercetare mixte** (Creswell, 2009, Creswell & Plano Clark, 2011). Pentru o parte a studiului am utilizat metodele de cercetare cantitative, administrând două chestionare profesorilor debutanți: SCISP = Simțul Coerenței în Situațiile de Predare (Bracha & Hoffenbartal, 2011) și chestionarul referitor la Burnout (Friedman, 1999). Cealaltă parte a studiului a fost calitativă și a implicat utilizarea interviului semistructurat. Întrebările interviului au fost derivate de la definiția conceptului de SCISP și a componentelor acestuia.

Cercetarea cantitativă va reflecta SCISP la profesorii debutanți și va permite: comparații statistice între cele două chestionare; examinarea relațiilor dintre variabile; generalizări pe baza eșantionului de profesori debutanți din cadrul studiului, pentru întreaga populație de profesori debutanți din Israel.

Cercetarea calitativă va permite inițial identificarea manifestărilor SCISP, inclusiv a tuturor componentelor sale, precum și a factorilor favorizanți sau inhibitori ai SCISP, inclusiv a tuturor componentelor acestora, care au legătură cu gradul de burnout la profesorii debutanți.

Abordarea metodelor mixte în cadrul prezentei cercetări prezintă avantajul concentrării asupra aceluiași fenomen și furnizarea unei mai bune înțelegeri a populației investigate – profesorii debutanți. (Johnson & Onwuegbuzie, 2004; Creswell & Plano Clark, 2011).

Designul cercetării

- **Permisiunea de a efectua studiul:** Cercetătorul a primit permisiunea de a efectua prezenta cercetare de la autoritatea de cercetare a colegiului. În plus, cercetătorul a primit consimțământul de la fiecare interviuat din cadrul cercetării.
- **Eșantionarea:** *Datele cantitative* au fost colectate fără eșantionare, de la toți profesorii debutanți din cadrul diferitelor programe ale colegiului pedagogic din centrul Israelului. Această procedură a permis cercetătorului obținerea a cât mai multe date posibil (Creswell, 2008). Această procedură va permite cercetătorului generalizarea rezultatelor pentru întreaga populație de profesori debutanți din Israel (Patton, 2001, Merriam, 2009).

Datele calitative au fost colectate prin intermediul unei eșantionări intenționate, eșantionare bazată pe metodele mixte. Debutanții care au completat cele două chestionare au fost rugați să participe voluntar la interviul semistrukturat. Această eșantionare a fost utilizată, deoarece toți cei care au dorit să participe au experiențiat diverse caracteristici ale anului de inserție profesională (Teddlie & Yu, 2007, Sullivan et al. 2012).

- **Proceduri:** Designul în două etape din cadrul prezentului studiu a facilitat o mai bună înțelegere a SCISP ca și resursă de coping pentru a face față burnoutului:
Etapa I – Abordarea și instrumentele cantitative: Cele două chestionare, cel pentru SOCITS (Bracha și Hoffenbartal 2011) și chestionarul privind Burnoutul (Friedman, 1999) au fost administrate profesorilor debutanți în cadrul workshopului de internship în Ianuarie 2013, anul inserției profesionale a acestora.
Etapa a II-a – Cercetarea și instrumentele calitative: Prezentul studiu urmărește să faciliteze înțelegerea SCISP la profesorii debutanți în anul de inserție

profesională a acestora; sentimentele acestora în privința înțelegerii diferitelor situații de predare. A doua etapă a prezentei cercetări a fost realizată după analiza datelor cantitative, în Aprilie, același an. În cea de-a doua etapă, debutanții care au dorit au participat la interviul semistrukturat. Întrebările interviului au fost formulate pe baza teoriei referitoare la Simțul Coerenței în domeniul predării și la componentele acestuia. Interviurile au fost înregistrate și transcrise, menținându-se procedurile etice în vigoare referitoare la cercetare.

Proceduri etice: La începutul interviurilor cercetătorul a comunicat intervievaților tema cercetării și modul în care vor fi utilizate informațiile furnizate de către aceștia. Pentru a proteja datele confidențiale, private, ca și parte a procedurii etice, numele participanților nu au fost dezvăuite, înregistrându-se doar prima literă a numelui acestora. Toate datele au fost păstrate în siguranță, într-un cabinet închis, iar sondajele au fost codate cu ajutorul numerelor alocate fiecărui debutant.

III.7. Paradigma cercetării

Colectarea și analiza datelor cantitative și calitative nu este suficientă, iar de aceea în cadrul prezentei cercetări a fost utilizată abordarea metodelor mixte. Scopul acestei abordări nu este de a înlocui una dintre cele două abordări, ci acela de a utiliza punctele forte ale ambelor tipuri de metode și de a minimaliza punctele slabe ale acestora în cadrul studiului. Paradigma metodelor de cercetare mixte poate completa decalajul existent între cercetarea cantitativă și cea calitativă. Această abordare va permite înțelegerea deplină a fenomenului (Johnson & Onwuegbuzie, 2004; Creswell & Plano-Clark 2006). De asemenea, poate oferi răspunsuri complete la întrebările cercetării, mergând dincolo de limitele unui singur tip de abordare.

Pentru a înțelege lumea profesorilor debutanți nu este suficientă identificarea factorilor estimativi precum SCISP sau măsurarea gradului de burnout prin metode de cercetare cantitative. Debutanților ar trebui să le fie permis să vorbească despre lumea lor care este bogată în dificultăți. Metodele de cercetare calitativă vor permite identificarea perspectivei proprii a debutanților referitoare la SCISP și la gradul lor de burnout. Astfel, pentru prezenta cercetare a fost utilizată paradigma metodelor mixte. Combinarea tuturor instrumentelor de cercetare va permite înțelegerea fenomenului ca și întreg (Pritzker & Hen 2010; Creswell & Plano Clark, 2011).

Tipul designului metodelor mixte care a fost utilizat în cadrul prezentei cercetări a fost "designul explicativ", care permite cercetătorului să explice rezultatele obținute în

profundzime (Creswell, 2005, p. 521). *Principalul punct forte* al abordării metodelor mixte, în raport cu literatură de specialitate, (Creswell, 2006, 2008; Johnson & Onwuegbuzie, 2004; Creswell & Plano Clark, 2011) care poate susține prezentul studiu este: utilizarea metodelor de triangulare statistică (de la ambele chestionare: SCISP și Burnout). Rezultatele cantitative și follow-upul prin interviurile individuale semistructurate permit o mai bună înțelegere a problemei de cercetare și descoperirea unor aspecte care ar fi fost omise dacă s-ar fi utilizat un singur tip de abordare. Procesul cercetării alcătuit din două etape facilitează, de asemenea, implementarea sa, deoarece cercetătorul nu poate realiza el însuși cele două etape, concomitent. Designul de față permite unui singur cercetător să colecteze toate datele și să conducă întregul demers. În plus, datorită faptului că raportul final poate fi redactat în două etape, cercetarea va fi mai ușor de descris, de raportat și de explicat pentru cititori.

III.8. Analiza datelor

Cercetarea cantitativă – Pentru a examina relația dintre SCISP și gradul de burnout a fost realizată corelația Pearson. Pentru a prezice gradul de burnout pe baza celor trei componente ale SCISP, a fost realizată o regresie multiplă, având burnoutul ca și criteriu și cele trei componente ale SCISP ca și predictorii. Relația dintre caracteristicile personale ale profesorilor debutanți și SCISP și gradul de burnout au fost, de asemenea, realizate prin intermediul unei analize multivariate (MANOVA).

Cercetarea calitativă: Analiza datelor în cadrul acestei cercetări s-a realizat cu ajutorul analizei de conținut bazată pe metodologia care se fundamentează parțial pe datele cercetării. Teoria – analiza pe baza tematicii este folositoare atunci când cercetătorul are un set de concepte teoretice (Sullivan et al. 2012), cum a fost cazul și în cercetarea de față. Scopul acestei analize a fost de a identifica manifestările Simțului Coerenței în Situațiile de Predare, inclusiv a tuturor componentelor sale, în privința gradului de burnout la profesorii debutanți. Această cercetare a fost realizată în patru etape, așa cum propune și Shkedi (2011): crearea categoriilor de analiză, lectura și aranjarea datelor, stabilirea categoriilor, actualizarea categoriilor și categorizarea.

III.9. Metode de culegere a datelor – validitate și fidelitate

Precum am explicat anterior, colectarea datelor în cadrul prezentei cercetări s-a efectuat în două etape: *Datele cantitative* – chestionarul SCISP (Bracha și

Hoffenbartal 2011) și chestionarul referitor la burnout (Friedman, 1999) - date colectate fără eșantionare. Această procedură a permis cercetătorului să obțină cât mai multe date posibil (Creswell, 2008). De asemenea, această procedură va permite cercetătorului să generalizeze rezultatele cercetării la întreaga populație de profesori debutanți (Patton, 2001, Merriam, 2009).

Chestionarul SCISP este un chestionar valid și fidel construit de către Bracha și Hoffenbartal (2011). Include 25 de itemi pe o scală de tip Likert cu 6 variante (Clark și Watson, 1995, Schuman și Presser, 1996 in Lam, Allen și Green, 2010), unde 1 înseamnă deloc, iar 6 – într-o mare măsură. Scorul general variază între 25 și 150. Scorurile înalte indică un Simț al Coerenței mai ridicat în situațiile de predare.

Itemii sunt divizați în raport cu cele trei componente, și anume Inteligibilitate, Control și Semnificație în situațiile de predare.

Codarea itemului care a fost formulat negativ a fost modificată pentru a îl egaliza cu direcția generală a scalei (Itemul 25).

Scala pentru **burnoutul la cadrele didactice** s-a bazat pe inventarul de burnout al lui Maslach & Jackson's (1981), care a fost tradus și ajustat pentru cadrele didactice din Israel de către Friedman (1999). Scala conține 14 itemi pe o scală de tip Likert cu 6 variante. Acești itemi includ trei subscale: epuizare fizică și mentală, nerealizarea și depersonalizarea. Instrumentul este foarte fidel și satisfăcător în raport cu coeficientul Cronbach alpha.

Datele calitative au fost colectate prin intermediul unei eșantionări intenționate bazată pe metodele mixte, cu scopul de a răspunde la întrebările cercetării. Interviuul semistrukturat din prezenta cercetare a început cu întrebări mai generale, îndreptându-se apoi către întrebări mai specifice referitoare la cele trei componente ale SCISP, mai ales în cazurile în care debutanții ofereau răspunsuri scurte, care nu erau foarte descriptive.

Capitolul IV. Rezultatele cercetării

IV.1. Rezultatele privind prima întrebare a cercetării (cantitativă) și ipotezele cercetării

Întrebarea cercetării a fost: Care este relația între "Simțul Coerenței în Situațiile de Predare" (SCISP) și gradul de burnout la profesorii debutanți?

A. Statistici descriptive

Datele obținute în urma investigației au fost analizate utilizând statisticile descriptive (medii și abaterile standard ale variabilelor studiului – Simțul Coerenței în Situațiile de Predare și gradul de burnout) și sunt prezentate în Tabelul IV.1. Mediile la SCISP sunt prezentate în Figura Nr. 1.IV. și cele privind BURNOUTUL se regăsesc în figura Nr. 2.IV.

Tabelul 1.IV: Mediile și abaterile standard ale SCISP și gradul de burnout indice (N=144)

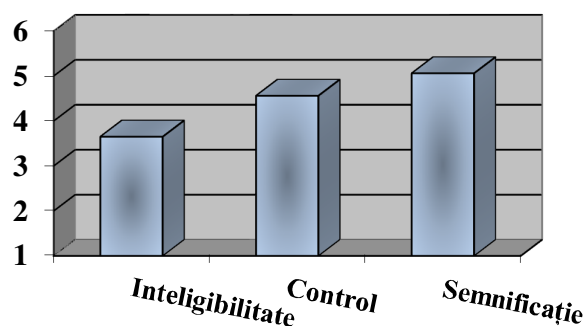


Figura Nr 1.IV. Mediile componentelor SCISP

Scorul general al SCISP este **4.61** pe scala cu șase puncte. Acest scor indică un nivel destul de înalt al SCISP la profesorii debutanți. În privința componentelor specifice ale SCISP s-a identificat un nivel relativ înalt al Semnificației – 5.06 precum și un nivel înalt al Controlului – 4.56 și un nivel moderat al Intelligibilității - 3.36, cel mai scăzut dintre cele trei dimensiuni.

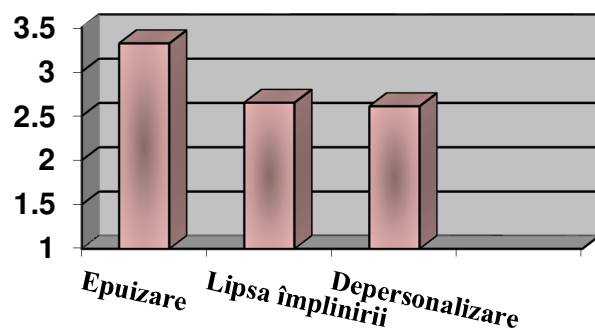


Figura 2.IV: Medii ale componentelor burnoutului

Scorul general al burnoutului este **2.92** pe o scală cu șase puncte. Acest scor indică un nivel scăzut spre intermediar al burnoutului la profesorii debutanți din cadrul

acestui studiu. Cel mai înalt scor mediu a fost înregistrat pentru dimensiunea epuizării mentale și fizice - 3.32; dimensiunea neîmplinirii a înregistrat un scor scăzut - 2.65, iar dimensiunea depersonalizării a înregistrat scorul de 2.61, cel mai scăzut scor dintre cele trei dimensiuni.

B. Testarea ipotezelor cercetării

Prima ipoteză a cercetării

Prima ipoteză a cercetării pretindea faptul că va fi identificată o relație negativă între scorul general al SCISP și nivelul general al scorului la burnout. Pentru a testa această ipoteză au fost calculați coeficienții de corelație Pearson între cele două scoruri generale.

Rezultatele sunt prezentate în Tabelul 1.IV.

Tabelul 1.IV: Corelațiile dintre dimensiunile Simțului Coerenței în Situații de Predare și dimensiunile stării de burnout N=144

Gradul de Burnout	Simțul Coerenței în Situații de Predare			
	Inteligibilitate	Control	Semnificație	Scor general
Epuizare mentală și fizică	-0.07	-0.17*	-0.27*	-0.28*
Neîmplinire	.029	-0.22*	-0.54**	-0.50**
Depersonalizare	.038	-0.32*	-0.40*	-0.46*
Scor general	-.015	-0.27*	-0.50**	-0.51**

Aceste rezultate arată o relație negativă semnificativă, de o intensitate moderată (-0.51**) între SCISP și gradul de burnout. Aceste rezultate susțin ipoteza cercetării. Astfel putem afirma că, cu cât este mai ridicat SCISP la debutanți, cu atât va fi mai scăzut gradul de burnout la aceștia. În plus, scorul general al SCISP este semnificativ și corelat negativ cu fiecare dintre cele trei componente ale burnoutului, la o intensitate medie spre ridicată. Cu alte cuvinte, atunci când nivelul SCISP la profesorii debutanți este ridicat, aceștia resimt mai puțină epuizare mentală și fizică, se simt mai puțin neîmpliniți și au o senzație mai estompată de depersonalizare față de elevii lor.

A doua ipoteză a cercetării

A doua ipoteză a cercetării susținea Controlul ca fiind un predictor mai bun al burnoutului, în comparație cu Inteligibilitatea. Pentru a testa această ipoteză au fost calculate semnificațiile diferențelor dintre corelațiile între: (1) Control și Burnout; (2) Inteligibilitate și Burnout. Aceste calcule au fost realizate pe baza scorului general al burnoutului la chestionarul privind burnoutul și pe fiecare dintre cele trei componente ale acestuia. Rezultatele sunt prezentate în Tabelul 3.IV.

Tabelul 2.IV: Corelațiile dintre Control și Inteligibilitate și scorurile la burnout

Burnout	Inteligibilitate	Control
Epuizare mentală și fizică	-0.07	-0.17*
Neîmplinire	.029	-0.22*
Depersonalizare	.038	-0.32*
Scor general	-.015	-0.27*

Scorul Controlului a fost semnificativ corelat cu scorul general al burnoutului și cu toate cele trei componente ale acestuia, în timp ce scorul Inteligibilității nu a fost semnificativ corelat cu toate măsurătorile burnoutului. Cu alte cuvinte, Controlul prezice gradul de burnout, mai mult decât Inteligibilitatea, atât în general, cât și la nivelul componentelor burnoutului în mod specific. Aceste rezultate confirmă cea de-a doua ipoteză.

A treia ipoteză a cercetării

A treia ipoteză a cercetării susține că factorul Control va prezice burnoutul mai mult decât Semnificația. Pentru a testa această ipoteză a fost calculată semnificația diferenței dintre corelațiile între: (1) Control și Burnout. (2) Semnificație și Burnout. Aceste calcule au fost realizate pe baza scorului general înregistrat la chestionarul referitor la burnout și pe baza fiecărei dintre cele trei componente. Rezultatele sunt prezentate în Tabelul 4.IV.

Tabelul 3.IV: Corelația dintre Control și Semnificație și scorurile la Burnout

Burnout	Control	Semnificație
Epuizare mentală și fizică	-0.17*	-0.27*
Neîmplinire	-0.22*	-0.54**

Depersonalizare	-0.32*	-0.40*
Scor general	-0.27*	-0.50**

Rezultatele din acest tabel arată că între Control și Burnout există un scor corelațional mai scăzut decât între Semnificație și Burnout. Cu alte cuvinte, simțul Semnificației prezice burnoutul mai mult decât Controlul.

Pentru a testa semnificația diferențelor dintre corelații a fost realizat testul Fisher al semnificației pentru fiecare dintre cei patru indicatori din chestionarul referitor la Burnout. S-a constatat că corelația dintre Semnificație și scorul general al burnoutului a fost semnificativ mai ridicată ($Z=3.67$, $p<0.01$) față de cea dintre Control și scorul general al burnoutului. În plus, corelația dintre Semnificație și neîmplinire a fost semnificativ mai ridicată ($Z=3.67$, $p<0.01$) față de corelația dintre Control și neîmplinire.

Aceste rezultate nu susțin a treia ipoteză.

C. Relația între caracteristicile personale ale profesorilor debutanți și SCISP și gradul de burnout a fost de asemenea studiată:

Pentru a compara cele două grupuri a fost realizată o analiză multivariată (MANOVA). Anul de studiu, poziția de la locul de muncă, programul (normă întreagă sau jumătate de normă) grupului au reprezentat predictorii, iar scorurile la SCISP și la burnout au reprezentat măsurile. Analiza a fost realizată pentru fiecare din aceste măsuri (SCISP și Burnout).

- **Anul de studiu:** Anul patru – studenții profesori se află în anul patru al studiilor superioare și și-au început munca de profesor într-o școală concomitent cu acestea. Anul cinci – profesorii debutanți și-au încheiat studiile superioare și încep să se dezvolte profesional ca și cadre didactice.
- **Poziția la locul de muncă:** Profesor diriginte; profesor al unei discipline.
- **Programul:** școală primară; școală gimnazială; educație specială.
- **Angajare cu jumătate de normă / cu normă întreagă:** Norma întreagă – profesorii debutanți din Israel lucrează 36 de ore, la fel ca și cei cu experiență, iar aceste ore sunt denumite muncă cu normă întreagă. Jumătate de normă – profesorii debutanți lucrează mai puține ore, numărul minim de ore pe săptămână fiind de 12.

Tabelul de mai jos prezintă relația dintre caracteristicile personale ale profesorilor debutanți și SCISP și gradul de burnout:

Tabelul 4.IV: Relația între caracteristicile personale ale profesorilor debutanți și SCISP și gradul de burnout

Caracteristicile personale ale profesorilor debutanți	SCISP	Burnout
Predictori	Măsuri:	
Anul de studiu	Nu a fost identificată nici o diferență semnificativă între cei doi ani. Cu alte cuvinte, debutanții aflați în anul patru al studiilor nu diferă de cei din anul cinci în privința nivelului SCISP.	Nu a fost identificată nici o diferență semnificativă între cei doi ani. Cu alte cuvinte, debutanții aflați în anul patru al studiilor nu diferă de cei din anul cinci în privința gradului de Burnout.
Poziția la locul de muncă	Profesorii diriginți au înregistrat un grad mai înalt al Controlului în comparație cu profesorii unei discipline.	Profesorii diriginți au fost mai epuizați, dar s-au simțit mai puțin depersonalizați în privința elevilor lor, în comparație cu profesorii unei discipline.
Programul	Cele trei programe nu diferă în privința SCISP.	Profesorii debutanți care predau în școlile gimnaziale au înregistrat un nivel mai înalt de depersonalizare față de cei care predau în școlile primare și în educația specială.
Angajare cu normă întreagă / jumătate de normă	Profesorii debutanți cu normă întreagă au înregistrat un nivel mai înalt al Controlului față de cei care sunt angajați cu jumătate de normă.	Cele două grupuri nu diferă în privința tipului de angajare.

IV.2. Rezultate calitative referitoare la a doua întrebare a cercetării

Manifestări ale Simțului Coerenței în Situațiile de Predare -

A doua întrebare a cercetării a fost: Care sunt manifestările Simțului Coerenței în situațiile de predare, incluzând toate componentele acestuia, cu privire la gradul de burnout la profesorii debutanți?

Rezultatele vor fi prezentate pe două nivele:

1. Simțul Coerenței în Situațiile de Predare ca și concept global:

Interviurile au permis identificarea a două expresii principale ale Simțului Coerenței în Situațiile de Predare:

▪ **Ca și componentă personală, internă și profesională:** Intervievații au raportat o componentă care le-a permis să rămână optimiști și să continue predarea chiar dacă experiențiau dificultăți: **L:** s-a referit la dificultăți și privește SC ca și componentă personală și profesională care îi permite să facă față situațiilor de predare: "*Coerența îmi dă putere, fără Simțul Coerenței nu aș putea să continuu să îmi fac meseria, pentru că ești pierdut ...fără coerență nu există nici o ordine a lucrurilor, coerența ca și trăsătură de caracter a unei persoane, trebuie să fie și profesională. Anul încă nu s-a încheiat și sper că va avea o continuare.*"

▪ **Ca și factor care previne dezvoltarea gradului de burnout și care ajută la crearea semnificației și a motivației:** profesorii debutanți raportează de asemenea că atunci când se simt epuizați din punct de vedere fizic și emoțional, Simțul Coerenței în Situațiile de Predare previne dezvoltarea unui anumit grad de burnout și oferă motivația de a persevera în cadrul profesiei: **H:** "*La început a fost un șoc pentru mine, indiferent de cât de mult m-au pregătit ... am fost foarte stresat ... m-am simțit epuizat din punct de vedere fizic și emoțional, exista o tensiune emoțională de care îmi amintesc ... dar a venit în etape ... acum cred că mă simt mai bine decât mă simțeam la începutul anului ... încă cred că învăț, deci resimt burnoutul mult mai puțin ... încă am motivație ...*"

2. Componentele Simțului Coerenței în Situațiile de Predare la profesorii debutanți:

▪ Manifestări ale Inteligibilității în situațiile de predare:

În cadrul acestui studiu am identificat expresii care ilustrează existența unui simț al Inteligibilității, care sunt reprezentate de **variații ale cuvântului "înțelege"**. Profesorii debutanți și-au exprimat sentimentul de Inteligibilitate în privința mai multor domenii: diferite situații de predare, metode de predare și caracteristicile elevilor. În plus, debutanții au arătat că înțeleg identitatea lor profesională – rolul acestora ca și profesori: **L:** "*Simt că înțeleg situațiile de predare... mai devreme în acest an, am fost șocat, total șocat și acum am învățat să manipulez solicitările ... și chiar înțeleg procesul și îmi observ progresul în clasă.*"

▪ **Manifestări ale Controlului în Situațiile de Predare:** Analiza interviurilor permite identificarea utilizării de către debutanți a expresiilor care reprezintă sentimentul Controlului, precum: coping, control, cred că pot să reușesc. Acestea

exprimă simțul Controlului în diferite domenii: sentimentul controlului unei clase în diferite situații de predare, controlul metodelor de predare, exprimarea flexibilității în procesele de predare, abilitatea de a construi programe de predare personale și generale. Unele cadre didactice debutante și-au exprimat abilitatea de a modifica metodele de predare astfel încât să răspundă cât mai bine caracteristicilor clasei: **K:** *"Nu există nici o îndoială că eu pot să controlez o clasă, 100%. Sunt cu adevărat mândru de mine. Predau la clase care diferă unele de altele și sunt flexibil în ceea ce privește curriculumul. Nu am nici o problemă în privința controlului clasei. Sunt meticulos și strict în privința disciplinei."* **H:** *"Cred că pot să controlez o clasă. Încerc din răspuțeri să fac predarea mai dinamică. De multe ori nu încep lecția dacă observ că elevii sunt emotivi și încerc să îi fac să se exprime, apoi îi întrerup și le propun să studiem ebraica."*

▪ **Manifestarea Semnificației în situațiile de predare:** Simțul Semnificației a fost exprimat în cadrul acestei cercetări de către profesorii debutanți în percepția acestora față de diferite situații de predare ca și mod de viață, o alegere personală care îi satisface. Expresiile arată faptul că aceștia privesc predarea ca fiind o provocare semnificativă, atât în privința încurajării elevilor, cât și în privința progresului lor personal. Mai mult decât atât, din datele culese, putem observa că din 14 intervievați, 13 au menționat **componenta Semnificației ca fiind pentru ei cea mai importantă dintre cele trei componente ale SCISP.** **A:** *"Mă trezesc în fiecare dimineață și știu că va fi o zi complexă de coping, pentru că predau unei populații extrem de dificile ... este semnificativ pentru mine. Aceasta mă face să îmi spun că ziua va fi dificilă, dar la finalul zilei va fi merituos, deci aceasta mă face să continuu."* **KE:** *"Pentru mine, predarea este viață, aerul pe care îl respir, nu pot trăi fără aceasta, îmi dă sens vieții. Dacă aș lucra într-un domeniu care nu ar implica copii sau oameni, nu ar fi semnificativ ...cu siguranță voi rămâne profesor și anul viitor. Sper că nu voi resimți starea de burnout și că voi rămâne profesor pentru mulți ani, continuând să influențez următoarele generații."*

Sumarizând, a doua întrebare a cercetării a examinat care sunt expresiile care ilustrează Simțul Coerenței în Situațiile de Predare la profesorii debutanți. Interviuurile au reliefat expresii care ilustrează faptul că profesorii debutanți percep Simțul Coerenței în Situațiile de Predare. În plus, au fost identificate expresii clare pentru fiecare componentă a SCISP: Inteligibilitate, Control și Semnificație. Mai mult decât

atât, putem observa că debutanții consideră Semnificația ca fiind cea mai importantă componentă a SCISP.

IV.3. Rezultate calitative referitoare la a treia întrebare a cercetării

A treia întrebare a cercetării a fost: Care sunt factorii favorizanți și inhibitori ai Simțului Coerenței în Situațiile de Predare, incluzând toate componentele acestuia, cu privire la gradul de burnout la profesorii debutanți?

Analiza interviurilor a ilustrat patru aspecte care influențează dezvoltarea componentelor Simțului Coerenței, așa cum sunt acestea definite în cadrul teoretic (Schatz-Oppenheimer, 2011). Cele patru componente sunt: (a) Conținutul pedagogic; (b) Caracteristicile elevilor; (c) Domeniul organizațional al sistemului ecologic; (d) Identități personale și profesionale.

Influența asupra acestor componente poate fi favorizantă sau inhibitoare. Cu alte cuvinte, analiza și lectura atentă a datelor ne sugerează faptul că fiecare dintre aceste domenii poate reprezenta atât un factor favorizant, cât și unul inhibitor. Putem, de asemenea, să considerăm că existența acestor factori favorizează SCISP, iar absența acestora inhibă sau întârzie dezvoltarea SCISP.

Tabelul 5.IV rezumă cei patru factori favorizanți și inhibitori în raport cu fiecare componentă a SCISP identificată în prezenta cercetare

Componentele SCISP	Factori favorizanți	Factori inhibitori
Inteligibilitate	Conținut pedagogic: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cunoștințe de specialitate ▪ Abilități de predare 	Conținut pedagogic: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Decalaj în cunoștințele de specialitate ▪ Deficite la nivelul abilităților de predare, ▪ Dificultăți în managementul timpului și supraîncărcare
	Caracteristicile elevilor: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cunoștințe despre aceștia și existența unei relații cu aceștia 	Caracteristicile elevilor: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Lipsa cunoștințelor despre elevi.
	Domeniul organizațional al sistemului ecologic: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Sprijinul școlii -(mentor, personalul școlii și alți debutanți) ▪ Sistemul ecologic – sprijinul părinților ▪ Școala ca și organizație educațională 	Domeniul organizațional al sistemului ecologic: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Diferențe în abordările școlii și ale debutanților
	Identități personale și profesionale: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Percepția iubirii față de profesie; ▪ Reconstrucția credințelor; 	Identități personale și profesionale: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Concepții eronate – Decalaj în cadrul expectanțelor

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Percepția trăsăturilor de personalitate ca și componentă internă a personalității care constituie un factor favorizant al identității profesionale ▪ Integrarea identității profesionale și a experienței personale a debutanților 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ambiguitate față de identitatea profesională nedefinită încă
Componentele SCISP	Factori favorizanți	Factori inhibitori
Control	Conținut pedagogic: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cunoștințe de specialitate și dragostea față de profesie ▪ Abilități de predare 	Conținut pedagogic: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Decalaj la nivelul cunoștințelor de specialitate ▪ Deficit la nivelul abilităților de predare, studiilor la colegiu și experienței personale ▪ Managementul timpului și supraîncărcare
	Caracteristicile elevilor: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cunoștințe despre aceștia și existența unei relații cu aceștia 	Caracteristicile elevilor: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Lipsa cunoștințelor despre caracteristicile elevilor ▪ Diferențe academice și comportamentale între elevi și probleme comportamentale. ▪ Numărul elevilor din clasă.
	Domeniul organizațional al sistemului ecologic: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Sprijinul școlii -management. ▪ Suportul părinților și relația cu aceștia 	Domeniul organizațional al sistemului ecologic: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Lipsa sprijinului din partea conducerii școlii ▪ Lipsa cooperării părinților cu profesorul
	Identități personale și profesionale: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Caracteristici personale ▪ Identități profesionale definite 	Identități profesionale: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Concepții eronate – decalaj la nivelul expectanțelor ▪ Decalaj în cunoaștere Identități personale: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Starea civilă
Semnificație	Conținut pedagogic: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cunoștințe de specialitate și dragostea față de acestea. ▪ Abilități de predare și dragostea față de predare ca și ocupație. 	Conținut pedagogic: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Poziția de la locul de muncă ca factor decisiv asupra abilităților de predare
	Caracteristicile elevilor <ul style="list-style-type: none"> ▪ Familiarizarea cu elevii ▪ Relația cu elevii, iubirea față de aceștia și dorința de a-i ajuta 	Această cercetare nu a identificat factori inhibitori în privința Caracteristicilor elevilor și a relației cu aceștia

	<p>Domeniul organizațional al sistemului ecologic:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Personalul școlii: mentori, profesori + manager favorizează sentimentul satisfacției și al apartenenței la școală 	<p>Domeniul organizațional al sistemului ecologic:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Lipsa familiarizării și a relațiilor cu personalul școlii și cu părinții elevilor
	<p>Caracteristici personale și identități personale:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Caracteristici personale: Debutanții sunt implicate, sunt indivizi la care le pasă, care cred în propria persoană. ▪ identități personale: Percepția rolului predării pentru a influența, ca și rol o varietate de domenii și responsabilitate 	<p>Identități profesionale:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Percepția identității profesionale – Lipsa simțului de realizare

IV.3. Capitolul V. CONCLUZII

V.1. Concluziile cercetării

V.1.1. Concluzii privind gradul de burnout

În numeroase studii realizate în întreaga lume, a fost identificat un grad ridicat al burnoutului la cadrele didactice. Un grad înalt de burnout a fost identificat la profesorii debutanți care se aflau în anul de inserție profesională, neînregistrându-se diferențe la nivelul gradului de burnout între începutul și finalul anului (Gavish & Friedman, 2007; Gavish, 2009). Există cercetări care arată că profesorii debutanți își încep cariera în școală cu un anumit grad de burnout anterior. Prezenta cercetare a condus la câteva concluzii majore ca și importanță:

- **Gradul de Burnout** – Unicitatea acestui studiu constă în faptul că indică, contrar altor studii, un grad scăzut spre moderat de burnout la profesorii debutanți. În concluzie, profesorii debutanți simt burnoutul, dar nu atât de puternic precum s-a constatat anterior.
- **Componentele Burnoutului** – Contrar altor studii asupra burnoutului realizate pe cadrele didactice în formare, care au identificat faptul că împlinirea personală este cauza unui anumit grad de burnout, prezenta cercetare a descoperit epuizarea fizică și mentală, șocul inițial al debutanților în tranziția către profesia de cadru didactic, realitatea predării în timpul anului de inserție profesională și volumul mare de muncă al profesorilor debutanți. În concluzie, epuizarea fizică și psihică reprezintă factori care conduc la apariția unui anumit grad de burnout.

În plus, pe baza prelucrării răspunsurilor debutanților la interviurile realizate în cadrul acestei cercetări, putem afirma că percepția acestora privind auto-eficacitate a reprezentat o modalitate de diminuare a gradului de burnout. Cu toate acestea, considerăm că auto-eficacitatea este o componentă importantă în dezvoltarea profesională și personală a profesorilor debutanți.

- **Sprijinul acordat profesorilor debutanți** – În cadrul prezentei cercetări a fost identificat faptul că sprijinul reprezintă un factor important, care influențează profesorii debutanți. Sprijinul în cadrul rutinei personale, oferit de profesorul mentor, de părinți și elevi, precum și în cadrul workshopurilor de internship din colegiu, ușurează și reduce gradul de burnout. Acest rezultat este compatibil cu rezultatele și informațiile existente în prezent din studii anterioare privind contribuția sistemului școlar ecologic (personalul școlii, părinți și elevi). Sprijinul intensiv acordat profesorilor debutanți de către toate sursele menționate anterior funcționează ca un factor facilitator și reduce gradul de burnout la profesorii debutanți.

V.1.2. Concluzii privind existența Simțului Coerenței în Situațiile de Predare (SCISP) la profesorii debutanți

Rezultatele acestui studiu privind noul concept SCISP susțin rezultatele altor studii în domeniul SC. Rezultatele prezentului studiu permit formularea următoarelor concluzii cu privire la conceptul SCISP:

- **Existența SCISP** – Inovația prezentată în acest studiu se referă la analiza Simțului Coerenței la profesorii debutanți într-o situație specifică, în cazul de față, diferite situații de predare. S-a observat, pe baza răspunsurilor acestora la un chestionar proiectat pentru a analiza acest sentiment, că profesorii debutanți percep Simțul Coerenței în raport cu situații de predare specifice. Datele obținute din chestionare și din interviurile individuale arată un nivel înalt al SCISP. De aici rezultă faptul că SCISP reprezintă o componentă personală internă la profesorii debutanți și devine o resursă de coping în situațiile stresante, de criză apărute în cadrul predării. Referitor la componentele conceptului de SCISP (Inteligibilitate, Control și Semnificație), se poate observa că Semnificația are cea mai semnificativă influență dintre toate cele trei componente ale SC și influențează abilitatea debutanților de a face față situațiilor stresante și burnoutului. Putem concluziona prin a afirma că SC

există într-adevăr în situațiile de predare la profesorii debutanți, iar componenta care influențează cel mai mult dezvoltarea acestuia la debutanți este Semnificația.

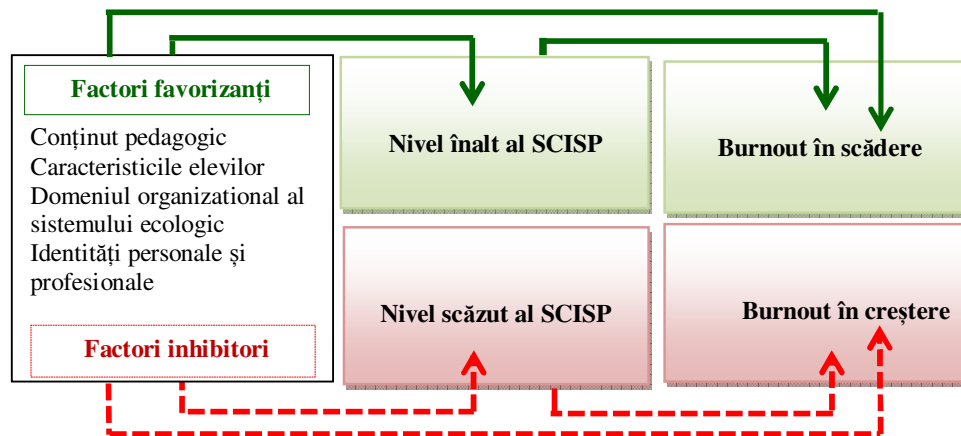
- **Corelația între SCISP și Burnout** – Această lucrare a confirmat întrebarea cercetării, prin identificarea unei corelații inverse între SCISP și gradul de burnout. Acest lucru înseamnă că SCISP este într-adevăr o resursă pentru profesorii debutanți în a face față situațiilor stresante și crizelor pe care le experiențiază în timpul anului de inserție profesională și reprezintă chiar un amortizor pentru burnout; cu alte cuvinte, cu cât mai înalt este SCISP, cu atât mai scăzut va fi gradul de burnout.
- **Corelația între componentele SCISP și Burnout** – Ne-am pus următoarea întrebare: care dintre componentele SCISP prezice burnoutul? S-a constatat că Controlul poate prezice cel mai bine burnoutul, mai mult decât Inteligibilitatea, iar Semnificația poate prezice burnoutul mai mult decât Controlul și Inteligibilitatea. Deci, simțul Semnificației reprezintă o sursă de rezistență în SCISP și poate prezice burnoutul la profesorii debutanți mai bine decât celelalte două componente ale SCISP.
- **Corelația între caracteristicile debutanților aflați în anul de inserție profesională, SCISP și Burnout** – Caracteristicile profesorilor debutanți care au fost analizate sunt: anul de studiu, poziția la locul de muncă, programul și tipul angajării. *Anul de studiu* nu a fost identificat ca având influență asupra SCISP și a burnoutului. Aceasta înseamnă că Simțul Coerenței s-a dezvoltat de-a lungul anilor și este o componentă internă care este influențată nu doar de anul de studiu, ci mai degrabă de experiențele cumulate ale debutanților până în acest punct. Caracteristica care influențează cel mai mult SCISP și burnoutul este *poziția de la locul de muncă*. Deci, rolul profesorului influențează apariția SCISP și gradul de burnout. Referitor la *programul* în cadrul căruia debutanții au studiat, s-a constatat că acesta nu are nici un efect asupra SC, dar influențează nivelul de burnout. Observăm astfel că programul nu poate furniza nici o explicație pentru dezvoltarea SCISP. În ceea ce privește gradul de burnout, se poate constata că nu programul de studii cauzează debutanților din școlile gimnaziale starea de burnout, ci poziția de la locul de muncă. *Angajare cu normă întreagă / cu jumătate de normă* – acest parametru influențează SCISP, dar nu și burnoutul. Acest rezultat neașteptat poate fi explicat cu ajutorul unui alt rezultat referitor la SCISP. S-a observat că simțul Controlului este mai ridicat la profesorii debutanți care lucrează cu normă întreagă.

Deci, SCISP reprezintă un mediator pentru burnout. Cu alte cuvinte, cu cât mai ridicat este nivelul Controlului la profesorii debutanți, cu atât mai scăzut va fi nivelul de burnout experiențiat de aceștia atunci când lucrează cu normă întreagă. În concluzie, caracteristicile profesorilor debutanți influențează SCISP și burnoutul, dar doar parțial.

▪ **Factorii care influențează dezvoltarea SCISP**

În prezentul studiu au fost identificate patru elemente care influențează dezvoltarea SCISP: conținutul pedagogic; caracteristicile elevilor; domeniul organizațional al sistemului ecologic; identități personale și profesionale. Până acum, toate aceste aspecte, inclusiv componentele acestora, au fost descrise în literatura de specialitate ca factori în dezvoltarea burnoutului, iar în prezenta cercetare, observăm că **acele elemente pot favoriza sau inhiba SCISP ca și sentiment general, dar și fiecare componentă a acestuia.**

Prezenta cercetare ne permite astfel să prezentăm un model (prezentat în capitolul de Discuții) care descrie SCISP și dezvoltarea acestuia ca și factor care previne burnoutul. **Acest model prezintă legătura dintre cele patru elemente relaționate cu domeniul predării, precum și cu SCISP și cu Burnoutul.**



V.2. Concluzii generale

În privința fenomenului de Burnout – studiile anterioare arată că acest fenomen este foarte răspândit la nivelul cadrelor didactice, cauzând preocupări în domeniul educațional. Pe baza rezultatelor prezentei cercetări putem afirma că burnoutul nu este dependent din punct de vedere cultural și rezultă în principal din managementul clasei, problemele de disciplină și supraîncărcarea în muncă. Astfel, rezultatele

prezentei cercetării contribuie la extinderea cunoștințelor referitoare la acest fenomen. **Referitor la eșantionul de participanți**, putem menționa statutul dual al profesorilor debutanți, ca și studenți în domeniul formării cadrelor didactice și ca și profesori care predau în sistem. De asemenea, rolul de profesor diriginte în Israel reprezintă un factor care contribuie la gradul de burnout. Acei profesori debutanți care sunt și profesori diriginți trebuie să răspundă unor cerințe mai numeroase, care sunt solicitante din punct de vedere emoțional și consumatoare de timp. Acest lucru a fost observat pe baza răspunsurilor debutanților la chestionarul privind burnoutul și la întrebările din cadrul interviului. Aceste caracteristici explică epuizarea fizică și mentală a acestora.

În privința SCISP, Antonovsky (1987) și alți cercetători (Erikson și Lindstrom, 2008) au considerat că Simțul Coerenței nu este dependent din punct de vedere cultural, ceea ce înseamnă că în toate culturile SC poate fi considerat drept o protecție împotriva stresului. Această cercetare a utilizat termenul de Simț al Coerenței și a extins aplicabilitatea acestuia la situația de predare, în mod specific. Dacă ar fi realizate mai multe studii pe profesorii debutanți, rezultatele prezentului studiu ar putea reprezenta o sursă de comparație a SCISP la profesorii debutanți din întreaga lume.

În privința scopului prezentei cercetări: A fost identificată o corelație inversă între SCISP și burnout. SCISP este o parte a Simțului Coerenței general al persoanei, ceea ce înseamnă că rezultatele prezentei cercetări pot fi valide și pentru alte culturi. Rezultatele pot fi generalizate și în privința burnoutului și al SCISP ca reprezentând un amortizor în dezvoltarea unui anumit grad de burnout.

În privința modelului prezentat în această lucrare – Datele calitative obținute în această cercetare au permis construirea unui model nou. Acest model prezintă legătura dintre cele patru caracteristici ale dificultăților pe care debutanții le întâmpină în timpul anului de inserție profesională. Aceste elemente sunt fie factori care favorizează, fie factori care inhibă dezvoltarea SCISP și legătura acestuia cu gradul de burnout.

V.3. Relevanța cercetării

Importanța majoră a cercetării constă în faptul că studiază conceptul Simțului Coerenței în Situațiile de Predare ca și predictor al burnoutului la profesorii debutanți în anul de inserție profesională. Principalele rezultate ale acestei cercetări au indicat

faptul că există o relație inversă între SCISP și burnout. Contribuția cercetării se regăsește la nivel teoretic, cât și metodologic și aplicativ.

Contribuția teoretică a prezentei cercetări se concentrează pe:

- **Îmbogățirea cunoștințelor teoretice privind conceptul de SC** – informațiile obținute permit abordarea conceptului SC nu doar ca și simț global referitor la viața persoanei, ci și în mod specific în cazul situațiilor de predare și al populației de profesori debutanți. Noile informații fac referire atât la structura conceptului în sine, cât și la legătura dintre acest concept și alte concepte sau fenomene. În privința structurii conceptului, am arătat că termenul include trei componente, fiecare cu o semnificație anume. În privința relației cu alte concepte sau fenomene, noi am demonstrat că există o influență pozitivă a SCISP exprimată în prevenirea dezvoltării gradului de burnout.
- **Redefinirea conceptului de SCISP** (Bracha și Hoffenbartal, (2011) – acest concept poate fi studiat și redefinit prin cercetări ulterioare, care să studieze influența acestuia în diferite situații de muncă la alte persoane care furnizează servicii, precum asistenții sociali, profesorii și doctorii. Informațiile obținute în urma unor astfel de studii vor contribui la înțelegerea Simțului Coerenței în situații de muncă la furnizorii de servicii și la prevenirea stării de burnout caracteristică acestei populații.
- **Construirea unui model de dezvoltare a SCISP** – rezultatele obținute permit dezvoltarea unui model teoretic în centrul căruia se află patru domenii care favorizează sau inhibă dezvoltarea Simțului Coerenței în Situații de Predare. Modelul permite explicarea relației între aceste domenii, SCISP și gradul de burnout.

Contribuția metodologică a cercetării

- **Chestionarul pentru Burnout** (Friedman (1999) – rezultatele prezentei cercetări întăresc validitatea chestionarului și justifică distribuția celor trei componente: epuizare fizică și mentală, neîmplinire și depersonalizare, fiecare având semnificația sa.
- **Chestionarul pentru SCISP** – Această cercetare a utilizat pentru prima dată chestionarul pentru SCISP dezvoltat anterior (Bracha & Hoffenbartal, 2011). Chestionarul a fost considerat și în cadrul acestei cercetări ca fiind valid și fidel.

Rezultatele întăresc chestionarul și justifică examinarea fiecărei componente a acestuia, concomitent cu termenul SCISP (cum preferă Antonovsky), nu doar ca și concept general, ci și a componentelor sale, pentru a privi termenul ca fiind multidimensional. Examinarea fiecărui element din chestionar i-a permis cercetătorului să identifice informații detaliate referitoare la profesorii debutanți. Astfel, chestionarul pentru SCISP este într-adevăr un instrument eficient pentru examinarea Simțului Coerenței la profesorii debutanți, cu specific pe situațiile de predare.

Contribuția aplicativă a cercetării se concentrează pe următoarele aspecte:

- Reducerea intensității gradului de burnout la profesorii debutanți
- Dezvoltarea Simțului Coerenței în Situațiile de Predare prin intermediul unui program structurat pentru prevenirea gradului de burnout
- Pentru profesorii debutanți – înțelegerea factorilor care favorizează și inhibă dezvoltarea SCISP și analiza acestora în raport cu procesul dezvoltării lor vor permite debutanților să accentueze factorii favorizanți, să reducă efectele celor inhibitori și astfel să dețină un Simț al Coerenței ridicat.
- Pentru mentori și factorii de decizie în politica educațională – implicațiile aplicative permit proiectarea unui program pentru stimularea Simțului Coerenței în Situațiile de Predare ca și resursă de coping pentru stările de stres și criză, precum și ca mediator pentru burnout.

Limitele cercetării

Prezenta cercetare este un studiu preliminar care analizează SCISP ca și mediator al burnoutului. Pentru că studiul a fost realizat la un singur colegiu din Israel, rezultatele sale pot să reflecte doar particularitățile profesorilor debutanți investigați. Pentru a minimaliza această limită, participanții nu au fost selectați, fiind luați în studiu toți debutanții din acel an. Cele două chestionare valide și fidele utilizate în cercetare au oferit o imagine largă asupra temei de cercetare: SCISP, burnoutul și relația dintre acestea. Având în vedere faptul că SC și burnoutul sunt fenomene globale, putem considera rezultatele obținute ca fiind valide și fidele, dincolo de scopul limitat al acestei cercetări. Abordarea metodelor mixte utilizată în prezenta cercetare ne-a permis să sporim înțelegerea fenomenului. Cu alte cuvinte, ascultând vocea profesorilor debutanți, relația dintre SCISP și burnout a fost descrisă în mod autentic,

fapt ce a sporit înțelegerea procesului prin care trec debutanții și a fundamentat rezultatele cantitative ale cercetării.

Recomandări pentru cercetări ulterioare

Originalitatea acestei cercetări constă în faptul că arată că SCISP este o resursă internă care previne burnoutul. Acest rezultat este nou în domeniul cercetării pedagogice referitoare la profesorii debutanți aflați în anul de inserție profesională. Astfel, studiul ulterior al acestei problematice este necesar pentru a fundamenta informațiile referitoare la SCISP, cauzele și dezvoltarea acestuia în relația sa cu burnoutul. Sugerăm câteva teme pentru cercetările ulterioare, pornind de la prezenta lucrare:

1. Examinarea existenței SCISP la profesorii debutanți care au studiat în diferite colegii din țară și la profesorii care se află în diferite etape ale profesoratului și realizarea conexiunii cu gradul de burnout. De asemenea, propunem examinarea acestuia în raport cu populația care oferă servicii și suferă de burnout, precum populația profesorilor.
2. Examinarea modelului propus în relație cu factorii care favorizează sau inhibă dezvoltarea unui grad de burnout în situațiile de predare la diferite populații.
3. Examinarea conceptului de SCISP și a relației sale cu concepte legate de lumea predării, precum imagine de sine profesională și concepte legate de SC, precum reziliența cadrului didactic și SCISP.
4. Realizarea cercetării însoțită de un program pentru dezvoltarea SCISP la profesorii debutanți și chiar la profesorii noi. În Israel, la finalul anului de inserție profesională, profesorii debutanți sunt numiți profesori novici și continuă să primească educație în colegiu, chiar și în al doilea și al treilea an de predare. De aceea, cercetarea sugerată va sprijini studiul conceptului și a contribuției acestuia la dezvoltarea debutanților.

Bibliografie

1. Abbott, L., Moran, A., & Clarke, L. (2009). Northern Ireland beginning teachers' experiences of induction: the 'haves' and the 'have nots'. *European Journal of Teacher Education*, Vol. 32 No. 2, pp. 95-110.
2. Achinstein, B. & Barrett, A. (2004). (Re). Framing classroom contexts: How new teachers and mentors view diverse learners and challenges of practice *Teacher College Record*, 106(4), 716-746.
3. Alean S. and Zeidan, R. (2011). The difficulties of Arab Teachers in their Induction Year as an Outcome of Personal and Organizational Variables. *Readings in Educational Administration and Organization* vol. 32, pp. 97 – 131 (In Hebrew).
4. Allensworth, E., Ponisciak, S., & Mazzeo, C. (2009). The schools teachers leave: Teacher mobility in Chicago public schools, Chicago, IL: *Consortium on Chicago School Research: Overview* [online] Available from files.eric.ed.gov/fulltext/ED505882.pdf (Date viewed 20 March 2013)
5. Alpert, B. (2010.) *Integrating Quantitative Analysis in Qualitative Research* In: Kassen, L. Krummer-Nevo, M. (EDs.). *Data Analysis in Qualitative Research*. Beersheba: University of the Negev (In Hebrew)
6. Amoroso, P. (2005). Putting Words into Action. *Principal Leadership*, 5(9), pp.27-29.
7. Andrews, S. P, Gilbert, L. S., & Martin, E. P. (2007). The first years of teaching: Disparities in perceptions of support. *Action in Teacher Education*, Vol. 28 ,pp. 4-13.
doi:10.1080/01626620.2007.10463424
8. Angelle, P. S. (2006). Instructional leadership and monitoring: Increasing teacher intent to stay through socialization. *National Association of Secondary School Principals, NASSP Bulletin*, 90(4), pp. 318-334.
9. Anhorn, R. (2008). The profession that eats its young. *Delta Kappa Gamma Bulletin* [online] vol.73, no.3 pp.15-26. Available from:
<http://dothan.troy.edu/ed/rdavis/PDF%20files/The%20Profession%20that%20Eats%20Its%20Young.pdf>.
10. Arbiv-Elyashiv, R. and Zimmerman, V. (2012). Dropout from teaching in Israel: motives, risk-factors and coping from the perspectives of the teachers and the education system. *Shviley Mehkar*, 18, 52, 62. Tel Aviv: Mofet Institute (In Hebrew)
11. Auton, S., Berry, D., Mullen, S., & Cochran, R. (2002). Induction program for beginners benefits veteran teachers, too. *Journal of Staff Development*. Vol. 23 No. 4 [online] Available from:
http://www.nsadc.org/library/publication/jsd/auton_234.pdf (Date viewed 1 January 2012)
12. Antonovsky, A. (1979). *Health Stress and Coping*. San Francisco: Jossey Bass.
13. Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the Mystery of Health: How people Manage Stress and Stay Well*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
14. Antonovsky, A. (1993). The Structure and Properties of the Sense of Coherence scale. *Social Science and Medicine*, 36(6), pp.725-73.
15. Antonovsky, A. (1998). The Sense of Coherence: An Historical and Future Perspective. In H. I. McCubbin, et al. (Eds.), *Stress, Coping and Health in Families*. pp. 3-64. San Francisco: Sage Publication.
16. Antonovsky, A. (1998b). The Salutogenic Model as a Significant Theory in Health Promotion. *Megamot*, 39, (1-2), pp. 170 – 181 (In Hebrew).
17. Austin, R. K., Dahl, A.D. & Wagner, B.D. (2010). *Canadian Journal of Counselling / Revue Canadienne de Counseling*, 65, ISSN 0826-3893 44(1), pp.65–77.
18. Azeem, S. M. (2010). Personality hardiness, job involvement and job Burnout among teachers. *International Journal of Vocational and Technical Education*, 2 (3), pp.36-40.
<http://www.academicjournals.org/IJVTE> Accessed 1.6.2012.
19. Blase, J., Blase, J., & Du, F. (2008). The mistreated teacher: A national study. *Journal of Educational Administration*, 46(3), 263-301.
20. Bandura, A. (1997). *Self efficacy – The Exercise of Control*. New York: WH Freeman & CO.
21. Bar-Kapra, E. (2011). *The five Challenges Facing Interns in the beginning of their Career*.
<http://www.reader.co.il/article/104043> Accessed 22.1.2013 (In Hebrew)
22. Berger E. Toren, H. (2010). *Whose Role Is It? Preventing Dropout among Interns*.
www.oranim.ac.il/sites/heb/.../einatberger-havatoren/.../default.aspx Accessed 1.1.2012 (In Hebrew).
23. Blackmore, E.K.R., Stephen A., Stansfeld, S.A., Weller, I, Munce, S., Zagorski, B.M., Donna E., & Stewart, D.E. (2007). Major depressive episodes and work stress: results from a national population survey. *American Journal of Public Health*. 97, (11), pp.2088-2093.

24. Babay, M. & Ate, A. (2009). The reflection of pre-service teachers on project based learning and investigating self- evaluation versus teacher evaluation. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, [online] Vol.1, No. 1 pp.242-247. Available from: <http://www.sciencedirect.com/science/journal/18770428>
25. Barrett Kutcy, C.E.B., & Schulz,R. (2006). Why are Beginning Teachers Frustrated With Teaching Profession? *McGill Journal of Education* [on line] vol. 4 No.1 pp.77-90. <http://mje.mcgill.ca/article/view/510/421> Accessed 20.1.2013.
26. Bar Shay, B. (---). *The Giving Tree – Mental Burnout and Emotional Intelligence among Teachers*. An M.A. Thesis. Available from: www.mkm-haifa.co.il/schools/regavim/odot/boaz.doc Accessed 11.3.2012. (In Hebrew)
27. Bartlett, L., Johnson, J.S. (2010). The evolution of new teacher induction policy. *Educational Policy*, vol.24 No. 6, pp. 847-870.
28. Beck, C., Kosnik, C., & Rowsell, J. (2007). Preparation for the first year of teaching: beginning teachers' views about their needs. *New Educator*, vol.3 No.1 pp. 51-73.
29. Beijaard, D., Paulien, C.M., & Verloop, N. (2003). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 20 pp.107-128
30. Bental, A. and Sagi, S. (2012). Life experiences that contribute to the development of a Sense of Coherence, between consistency and "Erupting Experience". *Readings in Education*, 1-2, pp. 215 – 241 (In Hebrew).
31. Berger E. Toren, H. (2010). Whose Role Is It? Preventing Dropout among Novice Teachers. [On line] Available from: [http:// www.oranim.ac.il/sites/heb/.../einatberger-havatoren/.../default.aspx](http://www.oranim.ac.il/sites/heb/.../einatberger-havatoren/.../default.aspx) (Date viewed 1.1.2012) (In Hebrew).
32. Bergstein, M., Weizman, A., & Solomon, Z. (2008). Sense of Coherence among delusional patients: prediction of remission and risk of relapse. *Comprehensive Psychiatry*. 49, pp.288-296. www.sciencedirect.com. Accessed 20.1.2012.
33. Bracha, E. Hoffenbartel, D. (2011). *How Students Feel – Developing a Sense of Coherence in Teaching Questionnaire*. Research report submitted in the framework of a research and assessment course, the Mofet Institute (In Hebrew).
34. Bracha, E. Hoffenbartel, D. (2012). *How students feel – developing a Sense of Coherence in teaching questionnaire. 100 Years of Research, Innovation and Discourse in Education, Teacher Education and Music Education*. Levinsky College of Education. December 10-11, 2012, Dan Panorama Hotel, Tel Aviv, Israel <http://conference.levinsky.ac.il/he/home/>
35. Bracha, E. Hoffenbartel, D. (2013). *How Students Feel – Developing a Sense of Coherence in Teaching Questionnaire*. The 6th International Conference On Teacher Education - Changing Reality Through Education (2013). http://www2.kenes.com/davidyellin_en/Pages/Home.aspx
36. Bransford, J., Darling-Hammond, L. & Lepage, P. (2005). Introduction. In: Linda Darling-Hammond & John Bransford (Eds.). *Preparing Teachers for a Changing World: What Teachers Should Learn and be Able to do*. San-Francisco, CA: Jossey-Bass. (pp. 1-39).
37. Braun-Lewensohn, O., Sagi, S (2011). Salutogenesis and culture: Personal and community Sense of Coherence among adolescents belonging to three different cultural groups. *International Review of Psychiatry*. 23(6), pp.533–541.
38. Braun-Lewensohn, O., Sagi, S., Roth, G. (2011). Brief Report: Adolescents Under Missile Attacks: Sense of Coherence as a Mediator Between Exposure and Stress-Related Reaction. *Journal of Adolescence*. 34, pp.195-197.
39. Brownell, M.T., Sindelar, P.T., Bishop, A.G., Langley, L.K., & Seo, S. (2005). Special education teacher supply and teacher quality: The problems, the solutions. In T. M. Skrtic, K.R. Harris, & J.G. Shriener (Eds.), *Special Education Policy and Practice*. (pp. 103-128). Denver, CO: Love Publishing.
40. Buchanan, J. (2010). May I be excused? Why teachers leave the profession. *Asia Pacific Journal of Education*, 30(2), 199-211.
41. Bullough, R. V., Draper, R. J. (2004). Mentoring and emotions. *Journal of Education for Teaching*, Vol. 30 No. 3 pp. 271-288.
42. Bullough, Jr. R., Young J., Draper R. J. (2004). One-year teaching internships and the dimensions of beginning teacher development. *Teacher and Teaching: Theory and Practice*, vol.10 no.4 pp. 365-394.
43. Cano-García, F. J., Padilla-Muñoz, E. M., & Carrasco-Ortiz, M. Á. (2005). Personality and contextual variables in teacher Burnout. *Personality and Individual Differences*, 38, pp.929-940.
44. Chan, D. (2002). Stress, self-efficacy, social support and psychological distress among prospective teachers in Hong Kong. *Educational Psychology*, 22, 557–570.

45. Chan, D.W. (2007). Burnout, Self-efficacy, and Successful Intelligence among Chinese Prospective and In-service School Teachers in Hong Kong. *Educational Psychology*, 27(1), 33-49.
46. Chang, K., & Lu, L. (2007). Characteristics of organizational culture, stressors and wellbeing: The case of Taiwanese organizations. *Journal of Managerial Psychology*, 22, 549-568.
doi:10.1108/02683940710778431
47. Chaplain, R. P. (2008). Stress and Psychological Distress among Trainee Secondary Teachers in England. *Educational Psychology*, 28(2), 195-209
48. Chism, N. V. N., Douglas, E & Hilson, W. J. Jr. (2008). *Qualitative Research Basics: A Guide for Engineering Educators*.
http://cleerhub.org/resources/9/download/RREE_Qualitative_Research_HandbookChismDouglasHilson.pdf. Accessed 16.6.2012
49. Cohen, L. (2006). *Pressure at Work. Risk Assessment*. Jerusalem: Ministry of Industry Trade and Labor (In Hebrew). <http://cleerhub.org/resources/8>. accessed 16.6.2012.
50. Cohen, M., & Kanter, Y. (2004). Relation between Sense of Coherence and Glycemic control in type 1 and type 2 Diabetes. *Behavioral Medicine*, 29, 175–183
51. Creswell, J. W. (2005). *Educational Research. Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (second edition). USA, Ohio: Merrill Prentice Hall.
52. Creswell, J. W. Plano-Clark, V. L. (2006). *Designing and Conducting Mixed Methods of Research*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
53. Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage
54. Creswell, J. W. (2009). *Research Design: Quantitative, and Mix Methods Approaches*. (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publication.
55. Cherubini, L. (2007). Speaking up and speaking freely: beginning teachers' critical perceptions of their professional induction. *Brock University*, 29(1).
http://www.auburn.edu/academic/societies/professional_educator/articles/archives/fall2007.pdf. Accessed 22.1.2013
56. Clayton, C.D.G. & Shoemaker, F. (2007). What holds the academically able teachers in the profession? A study of three teachers. *Teachers and Teaching: Theory into Practice*, vol.13 no.3 pp. 247-267
57. Condie, R.B., et al., (2007). *The Impact of ICT in Schools – a Landscape Review*, Coventry, UK: British Educational Communication and Technology Agency.
58. Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper & Row.
59. Culross, J. (2007). *Why I Teach*. *College Teaching* 5(2), pp.63
60. Darling-Hammond, L. (2003). Keeping Good Teachers: Why it Matters, What Leaders Can Do. *Educational Leadership*, 60(8), pp.6-13.
61. Davis, B., & Higdon, K. (2008). The effects of mentoring/induction support on Beginning teachers' practices in early elementary classrooms (K-3). *Journal of Research in Childhood Education* [On line] vol.2 no.3 pp.261-274. Available from:
<http://www.thefreelibrary.com.-a0178347706> (Date viewed 24.12.2012)
62. Day, C., et al., (2006). The personal and professional selves of teachers: Stable and unstable identities. *British Educational Research Journal*, 32(4), pp. 601-616.
63. Donaldson, M. L. & Johnson, S.M. (2010). The Price of Misassignment : The Role of Teaching Assignments in Teach For America Teachers' Exit From Low-Income Schools and the Teaching Profession. *Educational Evaluation and Policy Analysis* 2010 32: 299. Available from:
http://blogs.edweek.org/edweek/teacherbeat/Donaldson_Johnson.EEPA.pdf
64. Dorman, J.D. (2003). Relationship between school and classroom environment and teacher Burnout: a LISREL analysis. *Social Psychology of Education*, 6(2), pp.107-127.
65. Draper, J., O'Brien, J., & Christie, F. (2004). First impressions: the new teacher induction arrangements in Scotland. *Journal of In-Service Education*, vol.30 no.2 pp.201-23.
66. Dvir, N. and Schatz-Oppenheimer, O. (2011). Looking in the mirror: the process of constructing interns' professional identities as reflected in their narratives. In: Schatz-Oppenheimer, O., Maskit, D. and Zilberstrom, S. (Eds.) *Being a Teacher in the Route of Entering Teaching*, Tel Aviv: Mofet Institute. pp. 91 – 115 (In Hebrew).
67. Dymoke, S., & Harrison, J.K. (2006). Professional development and the beginning teacher: issues of teacher autonomy and institutional conformity in the performance review process. *Journal of Education for Teaching*, vol.32 no.1 pp.71-92.
68. Elbaz-Luwisch, F. (2004). Immigrant teachers: Stories of self and place. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, vol. 17 No.3 pp. 387-413.

69. Eploig, N, and Shalev-Vigiser, J (2010). *The role of Teachers in the Beginning of the 21st Century*. Position Paper towards the Education conference. Van Leer Institute, Jerusalem. http://www.vanleer.org.il/Data/UploadedFiles/ITEC_SitePages/23-sFileRedir.pdf Accessed 22.1.2013 (In Hebrew)
70. Eriksson, M., Lindström, B. (2005). Validity of Antonovsky's Sense of Coherence scale: a systematic review. *Journal Epidemiol Community Health*, 59, pp. 460-466.
71. Eriksson M., Lindström B. (2006). Antonovsky's Sense of Coherence scale and the relation with health: a systematic review. *Journal of Epidemiology Community Health*. Vol. 60, 5, pp.376-381.
72. Eriksson M., Lindström B. (2008). A salutogenic interpretation of the Ottawa Charter. *Health Promotion International*, vol.23 no.2 pp. 190-199. Overview [online] Available from: <http://heapro.oxfordjournals.org/content/23/2/190.full> (Date viewed 20 March 2012 .
73. Fantilli, R., & McDougall, D. (2009). A study of interns: challenges and supports in the first year. *Teaching and Teacher Education*. Vol.25 pp. 814-825.
74. Feldt, T., Kokko, K., Kinnunen, U. & Pulkkinen, L. (2005). The role of family background, school success, and career orientation in the development of Sense of Coherence. *European-Psychologist*. Vol.10, pp.298-308.
75. Fenwick, A. (2011). The first three years: experiences of early career teachers. *Teachers and Teaching*. Vol.17 No. 3 pp. 325-343.
76. Fereday, J., Muir-Cochrane, E. (2006). Demonstrating Rigor Using Thematic Analysis: A Hybrid Approach of Inductive and Deductive Coding and Theme Development. *International Journal of Qualitative Methods*, vol.5 no.1. Overview [online] Available from: http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/5_1/PDF/FEREDAY.PDF (Date viewed 19.1.2013)
77. Ferguson, D.L., & Morihara B.V. (2009). *Decision Points for the ODE Mentoring Summit: A Synthesis of Research and Practice*. [On line] Available from: chalkboardproject.org/wp-content/uploads/.../ment-5.pdf
78. Fiarman, S. E. (2007). *It's Hard to Go Back: Career Decisions of Second-Stage Teacher Leaders*. Paper presented at the American Educational Research Association annual conference, Chicago, IL, April 2007. [On line] Available from: <http://www.gse.harvard.edu/~ngt/SEF%20aera%202007%20paper%20for%20posting.pdf> Accessed 24.12.2012
79. Fischl, D., & Sagy, S. (2009). Factors related to pre-service student teachers' achievement: comparing Israeli Bedouin and Jewish student. *Intercultural Education*. Vol.20, no.5, pp. 345-358.
80. Fisher, M. H. (2011). Factors influencing stress, Burnout, and retention of secondary teachers. *Current Issues in Education*, 14(1). <http://cie.asu.edu/> Accessed 11.3.2013
81. Fisherman, S. (2005). *School Absorbing the Beginning Teacher*. Research Report: Intern's Integration into Teaching. Researchers': Friedman, Y. Ariav, T. Gavish, S. [On line] Available from: www.orot.ac.il/M-ed/educational Accessed in 24.12.2012. (In Hebrew).
82. Fisherman, S., & Weiss, I. (2006). *Cognitive and Personality Factors in Teachers Training: Comparison of College to University Students*. Paper presented at the SIG 11 conference of EARLI, Teaching and Teacher Education, Dublin.
83. Fisherman, S. (2011). The organizational orientation of the Intern. In: Schatz-Oppenheimer, O. Maskit, D. Zilberstrom, S. (Eds.) *Being a Teacher on the Internship Route*. Tel Aviv: Mofet Institute, pp. 151 – 180 (In Hebrew).
84. Fives, H., Hamman, D., Olivarez, a., (2005) Does Burnout begin with student teaching? Analyzing efficacy, Burnout, and support during the student-teaching semester. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association 2005 Montreal, CA
85. Fives, H., Hamman, D. & Olivarez, A. (2007). Does Burnout begin with student –teaching? Analyzing efficacy, Burnout, and support during the student-teaching semester. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 916-934.
86. Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1986). Appraisal, coping, health, status and psychological symptoms. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 571-579.
87. Fox, A., & Wilson, E.(2009). Support our networking and let us belong! listening to beginning secondary school science teachers. *Teachers and Teaching: Theory into Practice*, vol.15 no.6 pp.701-718.
88. Fletcher, S., Strong, M., & Villar, A. (2008). An investigation of the effects of variations in mentor-based induction on the performance of students in California. *Teacher College Record*, vol.110 no.10 pp.2271-1198.
89. Flores, M.A., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: a multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 219-232.

90. Fredrickson, B. L. (2006). Unpacking positive emotions: Investigating the seeds of human flourishing. *Journal of Positive Psychology, 1*, 57-60.
91. Friedman, I.A. (2000). Burnout in teachers: Shattered dreams of impeccable professional performance. *Journal of Clinical Psychology, 56*, 595-606.
92. Friedman, I. A. & Farber, B. A. (1992). Professional self-concept as a predictor of teacher Burnout. *Journal of Education Research, 86*(1), pp28-35.
93. Friedman, I. (2005). The Novice Teacher Organizational Expectations. *Megamot, 24*, (1) pp. 162 – 173 (In Hebrew).
94. Freudenberger, H. J. (1974). Staff Burnout. *Journal of Social Issues, 30*, pp.159-16.
95. Fuller, F.F., & Bown, O.H. (1975). Becoming a teacher. In K. Ryan (Ed), *Teacher Education* (74th Yearbook of National Society for the Study of Education, pt. 2, pp. 25-52). Chicago: University of Chicago Press.
96. Fulton, K., Yoon, I. & Lee, C. (2005). Induction into learning communities. *Washington D.C.; National Commission on Teaching and America's Future*. [On line] Available from: <http://hub.mspnet.org/index.cfm/11975>. (Date viewed 24.12.2012)
97. Gardner, S. (2010). Stress Among Prospective Teachers: a Review of the Literature. *Australian Journal of Teacher Education, 35*(8), pp.18-28.
98. Garland, R.(1991). The mid-point on a rating scale: Is it desirable? *Marketing Bulletin, 2*, pp.66-70. <http://marketing-bulletin.massey.ac.nz> Accessed 27 December 2012
99. Gavish, B. (2009). Burnout for beginners. *Hed Hachinuch, 83*(7). pp. 102 – 105. (In Hebrew)
100. Gavish, B., Friedman, I.A. (2003). *Teachers' Burnout: Shattered Dream of Success*. Jerusalem: Szald ?Institute (In Hebrew)
101. Gavish, B. Friedman, I. (2000). Burnout in teachers: Shattered dreams of Impeccable. *Professional Performance*. Literature Review, Henrietta Szald Institute (In Hebrew).
102. Gavish, B. Friedamn, Y. (2007). The teacher as an organizational person: the contribution of the teacher's perceived work environment on the prediction of Burnout in the beginning and the end of the first teaching year. *Readings in Administration and Educational Organization, 29* pp. 55 - 87 (In Hebrew)
103. Gavish, B., & Friedman, I.A.(2010). Interns' experience of teaching: A dynamic aspect of Burnout. *Social Psychology of Education, 13*, 141-167.
104. Gavish, B., Friedman, I.A. (2011). Interns as organizational people: expectations of a professional work environment, collegiality, recognition and respect. *Educational Studies*. Vol. 37 No.4, pp. 451-467.
105. Grayson, J. (2008). Sense of Coherence and academic achievement of domestic and international students: A comparative analysis. *The International Journal of Higher Education and Educational Planning*. Vol. 56, No. 3, pp. 473-492.
106. Gilat, Y. (2011). Pressure in Teacher-Education Programs and Its Implications on Pre-service teachers. In: H. Ezer, Y. Gilat and R. Sagi (Eds.), *I Feel All alone in This Saga – The Coping of Young Israelis with Stressful Situations, a Collection of Studies in Education and Social Sciences* (199 – 233). Tel Aviv: Klil, Mofet Institute (In Hebrew).
107. Gilbert, L. (2005). What helps beginning teacher? *Education leadership*, vol.62 no.8 pp.36-39.
108. Glassford, L.A. & Salinitri, G. (2007). Designing a successful new teacher induction program: An assessment of the Ontario experience, 2003-2006. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy* vol.60 pp.1-34.
109. Glazerman, S., et al. (2010). *Impacts of Comprehensive Teacher Induction: Final Results From a Randomized Controlled Study*. NCEE 2010-4027, Washington, DC: U.S. Department of Education. [On line] Available from: ies.ed.gov/ncee/pubs/20104027/pdf/20104028.pdf. (Date viewed 1.1.2012).
110. Goldemberg, G. Schatz-Oppenheimr, O.. Schwabetski, N, and Basis , L. (2012a). *The Process of Internship and Factors Influencing Its Success from the Perspective of the Mentors at School*. Research Report. Ministry of Education. Department of Internship and the Mofet Institute (In Hebrew).
111. Goddard, R.,Goddard, M. (2006). Beginning teacher Burnout in Queensland schools associations with serious intentions to leave. *The Australian Educational Researcher, 33*(2), pp.61-76.
112. Gorard, S., & Taylor, C. (2004). *Combining Methods in Educational and Social Research*. Maidenhead: Open University Press.
113. Grayson, J.P. (2008). Sense of Coherence and academic achievement of domestic and international students: A comparative analysis. *The International Journal of Higher Education and Educational Planning, 56*(3), pp.473-492.

114. Gujarati, J. (2012). A comprehensive induction system: A key to the retention of highly qualified teachers. *The Educational Forum*, vol.76 no.2 pp.218-223
115. Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43, pp.495-513.
116. Hallam, P.R. et al., (2012). Two constructing models for mentoring as they affect retention of beginning teachers, *NASSP Bulletin*, 96(3) pp.243-278.
117. Hammerness, K. (2006). *Seeing Through Teachers' Eyes: Professional Ideals and Classroom Practices*. New York: Teachers College Press.
118. Hammond, M., Frangkouli, E., Suandi, L., Crosson, S., Ingram, J., Johnston-Wilder, P., Johnston-Wilder, S., Kingston, Y., Pope, M., and Wray, D. (2009). What happens as student teachers who made very good use of ICT during pre-service training enter their first year of teaching? *Teacher Development*, 13, No.3:93-106.<http://portal.macam.ac.il/ArticlePage.aspx?id=2854> Accessed 30.1.2013.
119. Hammond, M., Crosson, S., Ingram, J., Johnston-Wilder, P., Johnston-Wilder, S., Kingston, Y., Pope, M., and Wray, D. (2009). Why do some student teachers make very good use of ICT? An exploratory case study. *Technology, Pedagogy and Education*, Vol.18 (No.1). pp. 59-73. ISSN 1475-939X
120. Hargreaves, A. (2005). Educational change takes ages: life, career and generational factors in teachers' emotional responses to educational change. *Teaching and Teacher Education*, vol. 21, no. 8 pp. 967-983.
121. He, F. X., Lopez, V. & Leigh, M. C.(2011). *Perceived acculturative stress and Sense of Coherence in chinese nursing students in Australia*. *Nurse Education Today*. Vol.47 No.2 pp.179-184.
122. Heiman, T. (2004). Examination of the Salutogenic model, support resources, Coping style, and stressors among Israeli university students. *The Journal of Psychology*, 138(6), pp.505-520.
123. Heiman, T. (2006). Social support networks, stress, Sense of Coherence and academic success of university students with learning disabilities. *Social Psychology of Education*. Vol. 9 pp.461–478.
124. Hennison, P., Crasborn, F., Brouwer, N., Korthagen F., & Bergen, T. (2010). Uncovering contents of mentor teachers' interactive cognitions during mentoring dialogues. *Teaching and Teacher Education*, vol. 26 pp. 207-214.
125. Hillel Lavian, R. (2008). Master Weavers – The complexity of the teachers' role in special education. *Issues in Special Education and Rehabilitation* 23(1), pp. 37 – 51 (In Hebrew).
126. Hillel-Lavian, R. (2012). The impact of organization climate on Burnout among homeroom teachers and special education teachers (full class/ individual pupils) in mainstream schools. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 18(2), pp.233-247.
127. Hobson, A.J., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P.D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education* vol.25 pp. 207-216
128. Hong, J. Y. (2010). Pre-service and beginning teachers' professional identity and its relation to dropping out of the profession. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1530-1543.
129. Howe, E.R. (2006). Exemplary teacher induction: An international review. *Educational Philosophy and Theory*. vol.38 no.3 pp. 287-297.
130. <http://www.mofet.macam.ac.il/rashut/hafacha/Documents/shviliey-mehkar-18.pdf> Accessed 11.3.2013
131. Hudson, P. (2012). How Can Schools Support Beginning Teachers? A Call for Timely Induction and Mentoring for Effective Teaching. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(7). [On line] Available from: <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2012v37n7.1> (Date viewed 24.12.2012)
132. Ingersoll, M.R., Smith, M.T. (2004). *Do Teacher Induction and Mentoring Matter?* National Association of Secondary School Principals, *NASSP Bulletin*. vol.88 pp.28-41.
133. Ingersoll, R. M. (2002). *The Teacher Shortage: A Case of Wrong Diagnosis and Wrong Prescription*. *NASSP Bulletin*, 86(631), 16-30.
134. Ingersoll, R. (2007a, April). *Diagnosing Teacher Quality Problem: the Role of Occupational and Organizational Context*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
135. Ingersoll, R. (2007b). *Research on New Teacher From a National Perspective*. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago.

136. Ingersoll, R., Strong, M. (2011). The Impact of Induction and Mentoring Programs for Beginning Teachers: A Critical Review of the Research. *Review of Education Research*. vol. 81(2), pp.201-233.
137. Jacobs, M. (2010). *Teaching Learners With Learning Difficulties in Mainstream Primary Schools: the Educators' Sense of Coherence*. Dissertation submitted in accordance With the requirements for the Degree Magister Societatis Scientiae. <http://etd.uovs.ac.za/ETD-db/theses/available/etd-10172011-110958/unrestricted/JacobsM.pdf> Accessed:22.1.2013
138. Johnson R.B., Onwuegbuzie A.J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), pp. 14-26.
139. Johnson, S.M. (2004). *Finders and Keepers: Helping New Teachers Survive and Thrive in our Schools*. San Francisco: Jossey-Bass
140. Johnson, S.M., Berg, J. H. & Donaldson, M.L. (2005). Who stays in teaching and why: A review of the literature on teacher retention. *Harvard Graduate School of Education*. http://assets.aarp.org/www.aarp.org/articles/NRTA/Harvard_report.pdf/ Accessed 18.4.2013
141. Johnson, S., Cooper, C., Cartwright, S., Donald, I., Taylor, P., & Millet, C. (2005). The experience of work-related stress across occupations. *Journal of Managerial Psychology*, 20, pp.178-187. doi:10.1108/02683940510579803
142. Johnson, L.S. (2011). Targeted comprehensive induction for urban educators: An exploration of teacher motivation and retention. *New Educator*, vol.7 no.2 pp.131-152.
143. Kane, R.G., & Mallon, M. (2006). *Perceptions of Teachers and Teaching*. Wellington: New Zealand Teachers Council, Ministry of Education. . [On line] Available from: <http://www.teacherscouncil.govt.nz/research/percept-teachersteaching.pdf>. Accessed in 24.12.2012.
144. Kardos, S.M. & Johnson, S.M. (2007). On their own and presumed expert: new teachers experience with their colleagues. *Teachers College Record*, Vol.109, No. 9, 2007, p. 2083-2106. [On line] Available from: <http://www.tcrecord.org> Accessed in 24.12.2012.
145. Karsenti, T., Collin, S., Villeneuve, S., Dumouchel, G. & Roy, N. (2008). *Why Are new French Immersion and French as a Second Language Teachers Leaving the Profession?* Results of a Canada-wide survey. www.acpi.ca/documents/summary.pdf Accessed 11.3.2013
146. Kelley, L.M. (2004). Why induction matters. *Journal of Teacher Education*, Vol. 55 No.5, pp. 438-448.
147. Kennedy, V., (2005). Service learning and the induction of teachers. *Academic Exchange Quarterly*, .9(1), pp.292-298
148. Kfir & T. Ariav (Eds.) (2008). *The Teaching Crisis: towards Improved Teacher Education*. Jerusalem: Van Leer Institute and Hakibbutz Hameuchad Publications.
149. Kizel, A. (2010). *Difficulties of Novice Teachers*. <http://portal.macam.ac.il/ArticlePage.aspx?id=3536> (In Hebrew). Accessed:22.1.2013
150. Krippendorff, K. H. (2012) *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology, 3rd Ed*. Thousand Oaks :SAGE Publications.
151. Korotkov, D. (1998). Sense of Coherence: making sense out of chaos. In T.P. Wong & P.S. Fry (Eds.), *The Human Quest for Meaning*. pp. 51-70. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
152. Kyriacou, C. & Sutcliffe, J. (1978). A model of teacher stress. *Educational Studies*, 4, pp.1-6.
153. Laker, A., Laker, J.C., & Lea, S. (2008). Sources of support for pre-service teachers during school experience. *Mentoring and Tutoring*, 16(2), 125-140
154. Lam, Z. (2002). *In the Whirlpool of Ideologies: Education in the 20th Century*. Jerusalem Magnes (In Hebrew).
155. Lam, T.C.M., Allen, G and Green, K.E. (2010). *Is "Neutral" on a Likert Scale the Same as "Don't Know" for Informed and Uninformed Respondents? Effects of Serial Position and Labeling on Selection of Response Options*. Paper presented at the annual meeting of the National Council on Measurement in Education, Denver, CO, May 2010 [online]. Available: <https://portfolio.du.edu/portfolio/getportfoliofile?fiuid=78196> Accessed in 27 December 2012.
156. Lambert, R., O'Donnell, M., Kusherman, J., & McCarthy, C. J. (2006). Teacher stress and classroom structural characteristics in preschool settings. In R. Lambert & C. McCarthy (Eds.), *Understanding Teacher Stress in an Age of Accountability*, (pp. 105-120) Greenwich, CT: Information Age.
157. Laurie-Ann M. H., Michelle P. P., Althea E., & Hollis, L. (2009). Teacher induction: exploring beginning teacher mentorship. *Canadian Journal of Education*, 2, (4) , pp 703-733

<http://www.csse-scee.ca/CJE/Articles/FullText/CJE32-4/CJE32-4-HellstenEtAl.pdf>. Accessed 22.1.2013.

158. Lazarus, R.S. & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal and Coping*. New York: Springer.
159. Leiter, M.P. (1992). Burn-out as a crisis in self efficacy: Conceptual and practical implications. *Work and Stress*, 6(2), pp-107-115.
160. Leung, D. Y. P. & Lee, W. W. S. (2006). Predictiong intention to quit among Chinese teachers: Differential predictability of components of Burnout. *Anxiety, Stress & Coping*, 19(2), 129-141
161. Levi-Feldman, I. Reichenberg, R. and Sagi, R. (2006). *The Component of Assessment in the Teacher Internship Program in Israel*. Research Report. (In Hebrew).
162. Lindgern, U. (2005). Experiences of beginning teachers in a school-based mentoring programme in Sweden. *Educational Studies*, vol. 31 no.3 pp.251-263.
163. Liston, D., Whitcomb, J., Borko, H. (2006). Too Little or Too Much: Teacher Preparation and the First Year of Teaching (editorial). *Journal of Teacher Education*, 57(4), pp. 351-358.
164. Loui, M.C. (2006). Love, passion, and the amateur teacher. *College Teaching*, 54 (3), p.285.
165. Lundeen, C.A. (2004). Teacher development: The struggle of beginning teachers in creating moral (caring) classroom environments. *Early Child Development and Care*, 174(6), pp.549-564.
166. Malach-Pines, A. (2011a). *Burnout in Job, Causes, Consequences and Ways of Coping*. Ben-Sheman: Modan Publishers Ltd. (Hebrew).
167. Malach-Pines, A. (2011b). Teachers need motivation, too. Hed Hachinuch, 85 p. 7 (In Hebrew)
168. Maslach C., Jackson S. (1981). The measurement of experienced Burnout. *Journal of Occupational Behavior*, no.2 pp.99-113.
169. Marsh, S., Clinkenbeard, S., Thomas, R. M., & Evans, W. P. (2007). Risk and protective of sense of coherence during adolescence. *Journal of Health Psychology factors predictive of sense of coherence during adolescence*, *Journal of Health Psychology* 12(2), 281-284.
170. Maskit, D. (2013). First Months in Teaching—Novices Relate to Their Difficulties. *Creative Education*, 4(4A), pp.
171. McAtee, R. & Dillard, H. (2012) Responding to the needs of schools and interns: major changes in teacher education in Keys, S & Cady, J.(eds.) 2012, *The TAMS Journal, Spring 2012*. www.tams.net/resources/journal/jourSpr2012.pdf Accessed in 22.1.2013
172. McCarthy, C.J., Lambert R.G., Crowe, E.W., McCarthy. C.J. (2010). Coping, stress, and job satisfaction as predictors of advanced placement statistics teachers intention to leave the field. *NASSP Bulletin*, 94(4), pp.306-326.
173. McCormack & Thomas, K. (2003). Is survival enough? Induction experiences of beginning teacher with in a New South Wales context. *Asia Pacific Journal of Teacher Education*, vol.31, no.2 pp.38-125.
174. Melamed, S., Shirom, A., Toker, S., Berliner, S., Shapira, I. (2006). Burnout and risk of cardiovascular disease: evidence, possible causal paths, and promising directions. *Psychological Bulletin*, vol. 132 no.3 pp. 327 -353.
175. Melnick, S.A. & Meister, D.G. (2008). A comparison of beginning and experienced teachers' concerns. *Educational Research Quarterly*, 31(3), pp.39-56.
176. Ministry of Education (2004). *Circular for the Opening of the 2005 School Year – Internship in Teaching*. Jerusalem: Ministry of Education, Department of Teacher Education. (In Hebrew).
177. Moksnes, U, K., Espnes, G, A., & Lillefjella, M. (2012). Sense of Coherence and emotional health in adolescents. *Journal of Adolescence*. vol 35 no.2, pp.433–441.
178. Montgomery, C., & Rupp, A. A. (2005). Meta-analysis for exploring the diverse causes and effects of stress in teachers. *Canadian Journal of Education*, 28, 458–486
179. Moor, H., et al. (2005). *Professional Development for Teachers Early in Their Careers: an Evolution of the Early Professional Development Pilot Scheme*, Nottingham: Department for Education and Skills. . [On line] Available from: <https://www.education.gov.uk>. Accessed in 17.1.2013.
180. Mulholland, J. & Wallace, J. (2012). A Decade of Dedication: Giving, Giving, Giving... and Giving Up Teaching. *Canadian Journal of Education*. 35(4), pp.225 - 25.
181. Murray, J., & Male, T. (2005). Becoming a teacher: Evidence from the field. *Teaching and Teacher Education*, vol.21 pp.125-142.
182. Murshidi, R., Konting, M.M., Elias. H. & Fooi, F.S. (2006). Sense do efficacy among beginning teachers in sarawak. *Teaching Education*, vol.17 no.3 pp.265-275.
183. Nagar, S. (2001). Choosing the Teaching Profession: Motives and considerations. Retrieved from: www.achva.ac.il/sites/default/files/achvafiles/maof_book/.../2001_1.pdf

184. Nasser-Abu Alhija, F., Fresco, B. and Reichenberg (2006). *The Process of Induction – Internship. Final Report submitted to the Ministry of Education*. Kfar-Sava. Beit Berl college: the Unit for Research and Assessment of Teaching in Education (In Hebrew).
185. Nasser-Abu Alhija, F., Fresco, B. and Reichenberg, R. (2011). The Process of Induction – an overview. In: Schatz-Oppenheimer, O. Maskit, D. Zilberstrom, S. (Eds.) *Being a Teacher on the Induction Route*. Tel Aviv: Mofet Institute pp. 55 – 87 (In Hebrew).
186. Newman, E. (2010). I'm being measured as an NQT, that isn't who I am: an exploration of the experiences of career changer primary teachers in their first year of teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice* vol.16 no.4 pp.461-475.
187. Norman, P. & Feiman-Nemser, S. (2005). Mind activity and mentoring. *Teaching & Teacher Education*, vol.21 no.6 pp.679-697.
188. O'Brien, P., Goddard, R., & Keeffe, M. (2007). Burnout confirmed as a viable explanation for beginning teacher attrition. Paper presented at the Australian Association for Research in Education Annual Conference. Australia. [On line] Available from <https://eprints.usq.edu.au/3813/> Accessed in 17.1.2014
189. OECD (2005) *Teaching Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. [On line] Available from <http://www.oecd.org/edu/teacherpolicy> Accessed in 1.6.2012).
190. Oplatka, Y. (2008). A career of good teaching. *Hed Hachinuch*, 83, 2, pp. 31 – 35 (In Hebrew).
191. Orland-Barak, L. (2005). Cracks in the iceberg: surfacing the tension of constructivist pedagogy in the context of mentoring. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, vol.11 no. 3 pp. 293-313.
192. Orland-Barak, L., Maskit, D. (2011). Novices 'in Story: what first-year teachers' narratives reveal about the shady corners of teaching. *Teachers and Teaching*. Vol. 17 No.4 pp.435-450.
193. Oswald, S.B., Riddock, C.C. (2007). What to do about being overwhelmed: graduate students, stress and university services. *College Student Affairs Journal*, vol.27 no.1 p. 24-44.
194. Pahkin, K., Väänänen, A., Koskinen, A., Bergbom B., & Kouvonen, A. (2011). Organizational change and employees' mental health: the protective role of Sense of Coherence. *Journal of Occupational & Environmental Medicine*. Vol. 53(2) pp.118-123.
195. Pritzker, D. Hen, D. (2010). Burnout causes among teachers in their first teaching years. *Research and Readings in Teacher Education*, No. 12 pp. 94 – 134 (In Hebrew).
196. Raingold, R. (2009). *The novice teacher and programs for successful absorption*. *Panim*, No. 47 pp. 79 – 85 [On line] Available from: <http://www.itu.org.il/Index.asp?ArticleID=14146&CategoryID=1544&Page=1> accessed in 1.1.2012).
197. Raaijmakers, Q.A.W., Van-Hoof, A., Hart, H., Verbogt, T.F.M.A., Vollebergh, W.A.M. (2000). Adolescents' midpoint responses on Likert-Type scale items: neutral or missing values? *International Journal of Public Opinion Research*, vol. 12, pp.208-215. Available from: <http://igitur-archive.library.uu.nl/fss/2008-0808-203342/209.pdf> Accessed in 27 December 2012.
198. Rafaeli, A., Gofer, D., Avivi, E., Admon, A., Excelrod, A., & Kremer, S. (2005). www.hfs.technion.ac.il/.../openFile.php?...Service_workers/Burnout Accessed in 20.4.201
199. Rajuan, M., Tuchin, I., Zuckerman, T. (2011). Mentoring the mentors: first-order description of experience in context. *The New Educator*, vol. 7 pp. 172-190.
200. Reichenberg, R. Lazowsky, R. Zeiger, T. (2003). *Practice Teaching: Contribution to the Intern's Professional Development and Its Implications on Teacher Education*. Research Report (Stage 1). Kfar-Sava, Bet Berl College. (In Hebrew).
201. Richardson, C. G. & Ratner, P. A. (2005). Sense of Coherence as a moderator of the effects of stressful life events on health. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 59(11), 979 – 984.
202. Rippon, H., & Martin, M.J. (2006). What makes a good induction supporter? *Teachers and Teaching Education*, vol.22 no.1 pp. 84-99.
203. Rodden, N. B. (2010). *An Investigation Into The Barriers Associated With ICT Use in The Youth reach Classroom*. A case study of Sne centre for education in the north west. <http://ulir.ul.ie/bitstream/handle/10344/960/Thesis.pdf?sequence=2> Accessed 29.1.2013
204. Roehrig, A.D., et al., (2008). Mentoring beginning primary teachers for exemplary teaching practice. *Teaching and Teacher Education*, vol.24 pp. 684-702.
205. Romano, M. (2004). Teacher reflections on bumpy moments in teaching: a self-study. *Teachers and Teaching*, vol.10 no.6 pp. 663-681.
206. Ross, J.A., & Bruce, C.D. (2007). Teacher self-assessment: A mechanism for facilitating professional growth. *Teaching and Teacher Education*, vol.23 no.2 pp.146-159.

207. Roth, G., Assor, A., Kanat-Maymon, Y., & Kaplan, H. (2007). Autonomous motivation for teaching: How self-determined teaching may lead to self-determined learning. *Journal of Educational Psychology*, 99, 761–774.
208. Rots, I., Kelchtermans, G., & Aelterman, A. (2012). Learning (not) to become a teacher: A qualitative analysis of the job entrance issue. *Teaching and Teacher Education*, 28, 1-10.
209. Sagi, R. Gilat, I. and Kupferberg, I. (2002). *Pre-service teachers' Professional Development: Self-Efficacy and Attitudes to Teaching. Research Report*. Tel Aviv: Levinsky College of Education (In Hebrew)
210. Sagi, R. and Regev, H. (2002). The novice teacher's difficulties. The sense of shock as a predictor of dissatisfaction with teaching. *Dapim*, 34, pp. 10 – 45 (In Hebrew).
211. Sagi, S. (2000). Russian immigrant students attending an Israeli university: factors influencing early dropout. *Journal of Applied Behavioral Sciences*, 36, pp. 362-375.
212. Sagi, S., Antonovsky, A. (2000). The development of the Sense of Coherence: a retrospective study of early life experiences in the family. *International Journal of Aging & Human Development*. Vol. 51, No.2 pp.155-166.
213. Sagi, S. (2000). Russian Immigrant students attending an Israeli university: factors influencing early dropout. *Journal of Applied Behavioral Sciences*. Vol.36, pp. 362-375.
214. Sagi, S., & Braun-Lewenson, O. (2009). Adolescents under Rocket Fire: When are coping resources significant in reducing emotional distress? *Global Health Promotion*, Vol. 16, no.4 pp 5-15.
215. Sagi, S. (2011). Preventing use of psychoactive substances among children and adolescents: where does the salutogenic approach take us? *The Israeli Education and Health Promotion Periodical*, 4, pp. 26 – 31 (In Hebrew).
216. Sam, M. Beginning. (2006). Teachers and the emotional drama of the classroom. *Journal of Teacher Education*. 57(3), pp. 232-239.
217. Sarid, O., Ansom, O., Yaari, A., Margalith, M. (2004). Coping styles and changes in humoral reaction during academic stress. *Psychology, Health & Medicine*. 9, pp.85-98.
218. Schatz-Oppenheimer, O. (2011). Internship for pre-service teachers and interns. *Ma'agalei Chicuch*, 1, pp. 161 – 170. (In Hebrew). <http://www.dyellin.ac.il> .Accessed 2.1.2013
219. Schatz-Oppenheimer, O., Zilberstrom, S. (2009) (Eds.). *Internship for Pre-service teachers Guidelines for the Mentors' Work*. Jerusalem: Ministry of Education Department of Internship
220. Schatz-Oppenheimer, O., Maskit, D., Zilberstrom, S. (Eds.). (2011). *Being a Teacher on the Induction Route*. Tel Aviv: Mofet Institute, pp. 55 – 87 (In Hebrew).
221. Schleicher, A. (2011). *Building a High-Quality Teaching Profession: Lessons from around the World*, OECD Publishing. [On line] Available from: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264113046-en> Date viewed 28,11,2102
222. Segal, S. Ezer, H. and Gilat, Y. (2011). Pressure in Teacher-Education Programs and Its Implications on Pre-service teachers. In: H. Ezer, Y. Gilat and R. Sagi (Eds.) *I Feel All alone in This Saga – The Coping of Young Israelis with Stressful Situations, a Collection of Studies in Education and Social Sciences*, (199 – 233). Tel Aviv: Klil, Mofet Institute (In Hebrew).
223. Seligman, M.E.P. *Authentic Happiness: Using the New Positive Psychology to Realize Your Potential for Lasting Fulfillment*. New York: Free Press, 2002
224. Shikieri, A. B. E., Musa, H, A. (2012). Factors associated with occupational stress and their effects on organizational performance in a Sudanese university. *Creative Education*, vol.3 no.1 pp.134-144. <http://www.SciRP.org/journal/ce> Accessed 16.6.2012.
225. Shimoni, S., Gonen, C. & Yaakobi, T. (2006). *Dear Teacher Would You Like to Continue Teaching Next Year?* Paper Presented at the Annual Meeting of the AERA, San Francisco, U.S.A.
226. Shirom, A. & Melamed, S. (2005). Does Burnout Affect Physical Health? A Review of the Evidence .In: ASG. Anthoniou, C. Cooper (Eds). *Research Companion to Organizational Health Psychology*. Edward Elgar, Cheltenham, UK , pp. 599- 622.
227. Shkedi, A. (2011). *The Meaning behind the Words, Methodologies of Qualitative Research: Theory and Practice*. Tel-Avia: Ramot (In Hebrew).
228. Shoval, E. and Talmor, R. (2006). *The Concept of Coherence and the Good Teacher*. Givat Washington research. Givat Washington Academic College of Education. pp. 53 – 84.
229. Shukla, A., & Trivedi, T. (2008). Burnout in Indian Teachers. *Asia Pacific Education Review*, 9(3), pp.320-334.
230. Simchon, O. (2000). Variables predicting the Burnout of junior high school teachers in Israel. *Mikra Ve'Yyun – Journal of Teaching the Socail Sciences and Humanities*, 78, pp. 17 – 23 (In Hebrew)

231. Simpson, T., Hastings, W., & Hill, B. (2007). I knew that she was watching me: the professional benefits of mentoring. *Teachers and Teaching*, Vol.13 No.5 pp.481-498.
232. Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2009). Does school context matter? Relations with teacher Burnout and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 25(3), 518-524.
233. Smith T, M. & Ingersol, R. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover? *American Educational Research Journal*. [on line] vol.41, no.3 pp. 681-714. Available from: http://repository.Upeun.Edu/gse_pubs/135. (Date viewed 12.12.2012).
234. Smith, K & Reichenberg, R. (2008). The period of internship in teaching: a bridge between primary training and the teachers' ongoing professional development. In: Kfir & T. Ariav (Eds.) (2008). *The Teaching Crisis: towards Improved Teacher Education*. Jerusalem: Van Leer Institute and Hakibbutz Hameuchad Publications
235. Smith, K. (2005). *New in School- What Can Be Learned From Research? From Experience Elsewhere*. Plenary presentation at the new in Hordaland Conference, University of Bergen, Norway, October 10.
236. Stoeber, J., & Rennert, D. (2008). *Perfectionism in school teachers: Relations with stress appraisals, coping styles, and Burnout*. *Anxiety, Stress, & Coping*, 21, 37-53. http://kar.kent.ac.uk/4486/1/Stoeber_%26_Rennert_SchoolTeachers_2008.pdf Accessed 26.3.2013
237. Strong, M. (2009). *Effective Teacher Internship and Mentoring, Assessing the Evidence*. New York.
238. Sullivan, C., Gibson, S. & Rily, S. (2012). *Doing Your Qualitative Psychology Project*. U.S.A, California: Sage Publication.
239. Sunddip-Panesar, N. (2010). Voices from the field: perspectives of first-year teachers on the detachment between teacher preparation programs and the realities of the classroom. *Research in Higher Education Journal* 9 <http://www.aabri.com/manuscripts/10446.pdf> Accessed 29.1.2013 www.mofet.macam.ac.il/ktiva/dapim/Documents/dapim39.pdf
240. Talmor, R. Raiter, S. And Feigin, N. (2005). The burnout of teachers in classes which include pupils with special needs. *Dapim, Journal of Research and Teaching in Teacher Education*. Mofet Institute, No. 39 pp. 10 – 34 (In Hebrew)
241. Tat, H.C. (2008). Secondary school principals' expectations of beginning teachers in Hong Kong. *Journal of the International Society for Teacher Education*. Vol. 12 No. 1 pp.19-28.
242. Teddlie, C., & Yu, F. (2007). Mix methods sampling: A typology with examples. *Journal of Mix Methods Research*. 1(1), pp.77-100.
243. Tillema, H., Smith, K., Leshem, S. (2011). Dual roles – conflicting purposes: A comparative study on perceptions on assessment in mentoring relations during practicum. *European Journal of Teacher Education*, Vol. 34, no.2 pp.139–159. (Reviewed by ITEC Portal team).
244. Thomas, L., & Beauchamp, C. (2011). Understanding new teachers' professional identities through metaphor. *Teaching and Teacher Education*, 27(4), pp.762-769.
245. Tuval, S. Or. A. (2006). Inclusion in school – mission impossible? social representations of inclusion and stratification in the education system. *Issues in Special Education and Rehabilitation*, 21(2), pp. 5-18 (In Hebrew).
246. Unruh, L., & Holt, J. (2010). 1st – year teaching experiences: are they different for traditionally versus alternatively certified teachers? *Action in Teacher Education*, Vol. 32 no.3 pp.3-14.
247. Van Not Chism, N., Douglas, E., & Hilson, W, J, Jr. (2008). Qualitative research basics: A guide for engineering educators. *Rigorous Research in Engineering Education*, NSF DUE-0341127. <http://www.engin.umich.edu/teaching/crltengin/engineering-education-research-resources/chism-douglas-hilson-qualitative-research-basics-a.pdf>. Accessed in 29.1.2013
248. Vdislavski, M., Peled, B. and Pevsner, O. (2010). Adjusting schools to the 21st century. *Eureka*, Tel Aviv University N. .30 pp 1-6 (In Hebrew). <http://www.matar.ac.il/eureka/newspaper30/docs/05.pdf> Accessed 28.11.2012
249. Veenman, S. (1984). Perceived problem of beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-187.
250. Vonk, J.H.C. (1995). *Conceptualizing Interns Professional Development: A Base for Supervisory Interventions*. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. San-Francisco, CA.
251. www.Knesset.gov.il/mmm Accessed in 24.4.2013 Watad, K. (2010). *Personal and Institutional Factors Influencing the Achievements and Educational Attitudes of Preservice teachers: The Case of Israeli Palestinian Students at Israeli Colleges*. Submitted to the Senate of Ben- Gurion University, Israel. www.5.lib.ad.bgu.ac.il/others/WatadKathy.pdf (Accessed in 1.5.2012).

252. Watkins, P. (2005). The principal's role in attracting, retaining, and developing new teachers. *Clearing House*, 79(2), pp.83-87.
253. Watzke, J.L. (2007). Longitudinal research on beginning teacher development: complexity as a challenge to concerns-based stage theory. *Teaching and Teacher Education*, 23, 106-122.
254. Whisnant, E., Elliott, K., Pynchon, S. (2005). A review of literature on beginning teacher induction. *Center for Strengthening the Teaching Profession*. [Online] http://www.cstpwa.org/Navigational/Policies_practices/Teacher_induction/A_Review_of_Literature.pdf. Accessed in 28.11.2012.
255. http://www.newteacher.com/pdf/PDK_Article_Jan05.pdf Accessed in 28.12.2012 Wong, K.H. (2004). Induction programs that keep new teachers teaching and improving. *National Association of Secondary School Principals Bulletin*. Vol. 88 No. 638 pp. 41-59.
256. Wang, J. & Odell, S. J. (2002). Mentored learning to teach according to standards- based reform: A critical review. *Review of Educational Research*, vol. 72 no.3 pp. 481-546.
257. Wang, J. & Odell, S. J. & Schwillie, S. (2008). Effects of teacher induction on beginning teachers' teaching: A critical review of literature. *Journal of Teacher Education*, vol.59 pp.132 in Johnson, L. (2011). Targeted comprehensive induction for urban educators: An exploration of teacher motivation and retention. *The New Educator*, vol. 7 no. 2 pp.31-152.
258. Weisblai, E. (2013). *The Education System in Israel – Main Issues Discussed in the Education, Culture and Sports Committee*. Jerusalem: Knesset Research and Information Center. (In Hebrew).
259. Wong, K.H. (2004). Induction Programs that Keep New Teachers Teaching and Improving. *National Association of Secondary School Principals Bulletin*. Vol. 88 No. 638 pp. 41-59.
260. Wong, H., Britton, T., & Ganser, T. (2005). What the world can teach us about new teacher induction. *Phi Delta Kappan*, vol.86 no.5 pp.379-384.
261. Wong, J.G. W.S., Cheung, E.P.T., Chan, K.K.C., Ma, K.K.M., & Tang, S.W. (2006). Web-based survey of depression, anxiety and stress in first-year tertiary education students in Hong Kong. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 40(9), pp.777-782.
262. www.mentalhealthacademy.com.au/journal.../ucp1010.pdf Accessed 11.3.2013
263. Ying, Y, W., Lee, P, A., and Tsai, J, L. (2007). Attachment, Sense of Coherence, and mental health among Chinese American college students: Variation by migration status. *International Journal of Intercultural Relations*, 31, pp.531–544
264. Yosko, B. & Feinan-Nemser, S., (2008). *Embracing Contraries: Combining Assistance and Assessment in New Teacher Induction*. <http://www.tcrecord.org/PrintContent.asp?ContentID=12789> Accessed in 28.11.2012
265. Yu, S. (2005). Burnout in higher education "two-course" teachers and some suggested approaches to the problem. *Chinese Educational and Society*, 38(6), pp.53-60.
266. Zhou, Y. & Wen, J. (2007). The Burnout phenomenon of teachers under various conflicts. *US-China Education Review*, 4(1), 37-44.
267. Zedan, R., & Bitar, J. (2013). Stress and coping strategies among science elementary school teachers in Israel. *Universal Journal of Education and General Studies*, 2(3) pp. 084-097, www.universalresearchjournals.org/ujegs Accessed 27.4.2013