



**UNIVERSITATEA BABEȘ-BOLYAI CLUJ-NAPOCA  
FACULTATEA DE PSIHOLOGIE SI STIINTE ALE EDUCATIEI**

**TEZĂ DE DOCTORAT**

**REZUMAT IN EXTENSO**

**Dezvoltarea simțului coerenței în situațiile de predare la  
viitorii profesori pentru învățământul special**

Coordonator:  
Prof. Dr. Mușata Bocoș

Doctorand:  
Dganit Hoffenbartal

**CLUJ-NAPOCA**

Iulie 2014

# Cuprins

<b>MULȚUMIRI</b> .....	V	
<b>REZUMAT</b> .....	VI	
<b>INTRODUCERE</b> .....	1	
<b>Capitolul I</b>		
<b>VIITORUL PROFESOR PENTRU ÎNVĂȚĂMÂNTUL SPECIAL</b>		
<b>LA NIVEL INTERNAȚIONAL ȘI ÎN ISRAEL</b> .....		6
I.1. Conceptul de "educație specială", caracteristici și roluri ale cadrului didactic .....	6	
I.1.1. Educația specială la nivel internațional .....	14	
I.1.2. Educația specială în Israel .....	18	
I.2. Formarea viitorilor profesori pentru învățământul special la nivel internațional și în Israel .....	25	
I.2.1. Modele și caracteristici ale programelor de formare în domeniul educației speciale la nivel internațional .....	62	
I.2.2. Programul de formare în domeniul educației speciale a populației care studiază în Israel .....	32	
<b>Capitolul II</b>		
<b>STRESUL ȘI IMPLICAȚIILE SALE ÎN PROCESUL DE</b>		
<b>FORMARE A CADRELOR DIDACTICE ȘI ÎN PRACTICA</b>		
<b>EDUCAȚIONALĂ</b> .....		40
II.1. Conceptul de stres și implicațiile sale în practica educațională .....	40	
II.1.1. Stresul academic .....	47	
II.1.2. Stresul la cadrele didactice din învățământul special .....	48	
II.1.3. Stresul la viitorii profesori pentru învățământul special ...	50	
II.2. Modele de coping utilizate de cadrele didactice – Relevanța simțului coerenței (SC) .....	53	
II.3. Simțul coerenței în situațiile de predare .....	63	
II.4. Stadiul actual al cunoașterii .....	66	
II.5. Cadrul conceptual al cercetării .....	67	
<b>Capitolul III</b>		
<b>DESCRIEREA CERCETĂRII "DEZVOLTAREA SIMȚULUI COERENȚEI</b>		
<b>ÎN SITUAȚIILE DE PREDARE LA VIITORII PROFESORI PENTRU</b>		
<b>ÎNVĂȚĂMÂNTUL</b> .....		75
III.1. Scopul cercetării .....	75	
III.2. Întrebările cercetării .....	76	
III.3. Ipoteza cercetării .....	76	
III.4. Variabilele cercetării .....	77	

III.5. Eșantionul de participanți .....	77
III.6. Metodologia cercetării .....	78
III.7. Paradigma cercetării .....	79
III.8. Strategia cercetării .....	80
III.8.1. Etapele cercetării .....	82
III.8.2. Analiza datelor .....	83
III.9. Metode de culegere a datelor .....	86
III.9.1. Abordarea și instrumentele cantitative .....	86
III.9.2. Abordarea și instrumentele calitative .....	91
<b>Capitolul IV</b>	
<b>PREZENTAREA ȘI INTERPRETAREA</b>	
<b>REZULTATELOR CERCETĂRII .....</b>	<b>93</b>
IV.1. Rezultate .....	93
IV.1.1 Analiza datelor cantitative .....	93
IV.1.2 Analiza datelor calitative .....	96
IV.2. Discuții .....	105
IV.2.1. Discutarea rezultatelor – Prima întrebare a cercetării .....	107
IV.2.2. Discutarea rezultatelor – A doua întrebare a cercetării .....	132
IV.2.3. Discutarea rezultatelor – A treia întrebare a cercetării .....	136
IV.2.4. Aplicarea unui model original .....	145
<b>Capitolul V</b>	
<b>CONCLUZII .....</b>	<b>149</b>
V.1. Concluziile cercetării .....	151
V.2. Concluzii generale .....	158
V.3. Importanța cercetării .....	162
<b>DESCRIEREA PROGRAMULUI DE STUDIU .....</b>	<b>164</b>
<b>BIBLIOGRAFIE .....</b>	<b>165</b>
<b>ANEXE .....</b>	<b>177</b>
Anexa A: Chestionarul SOCITS .....	178
Anexa B: Instrucțiuni pentru scrierea unui rezumat reflexiv privind experiența de predare .....	180
Anexa C: Aprobarea pentru participarea la cercetare .....	181
Anexa D: Aprobarea pentru efectuarea cercetării .....	182

## Lista tabelelor

Tabelul 1.I: Componente ale traseelor educaționale speciale (*Datele anuale în ore) .....	35
Tabelul 1.II: Modele ale stresului .....	44
Tabelul 2.II: Strategii pentru a înfrunta stresul .....	56
Tabelul 1.III: Eșantionul de participanți .....	78
Tabelul 2.III: Coeficienții de fiabilitate .....	90
Tabelul 3.III: Scorul general al validității .....	90
Tabelul 4.III: Abordările cantitative și calitative și instrumentele utilizate .	92
Tabelul 1.IV: Mediile și abaterile standard anuale ale celor trei componente .....	94
Tabelul 2.IV: Coeficienții Pearson .....	95
Tabelul 3.IV: Caracteristicile fiecărei componente ale SCISP .....	97
Tabelul 4.IV: Factorii determinanți pentru creșterea sau inhibarea SOCITS în primul an .....	101
Tabelul 5.IV: Factorii determinanți pentru creșterea sau inhibarea SOCITS în al treilea an .....	103
Tabelul 6.IV: Prezența sau absența factorilor determinanți care stimulează sau inhibă SCISP în cei doi ani .....	104

## Lista figurilor

Figura 1.I: Dezvoltarea diferitelor abordări ale educației speciale .....	13
Figura 1.II: Componentele SC .....	59
Figura 2.II: Surse ale SC .....	61
Figura 3.II: Cadrul conceptual .....	69
Figura 1.III: Etapele cercetării .....	82
Figura 1.IV: Mediile și abaterile standard anuale ale celor trei componente .....	94
Figura 2.IV: Aplicarea unui model original – Caracteristici și factori care influențează SCISP .....	146

## Rezumat

Prezenta cercetare își propune dezvoltarea Simțului Coerenței în Situațiile de Predare (SCISP) la studenții viitori profesori pentru învățământul special, din primul și din al treilea an de studiu.

Eșantionul de participanți include 136 de studenți la nivel licență în domeniul educației speciale de la un colegiu din centrul Israelului, studenți în primul și în al treilea an de studiu.

Cercetătorul este instructor pedagogic în domeniul educației speciale, predă și oferă mentorat viitorilor profesori atât în context profesional, cât și personal.

**Obiectivele cercetării au fost:** examinarea dezvoltării Simțului Coerenței în Situațiile de Predare (SCISP) la viitori profesori pentru învățământul special; descoperirea caracteristicilor celor trei componente ale SCISP - inteligibilitatea, controlul și semnificația, identificarea factorilor care au o influență favorizantă sau inhibitoare asupra SCISP.

**Metodologia:** În cadrul cercetării s-au utilizat metode mixte, iar instrumentele cercetării au fost Chestionarul SCISP și jurnalele reflexive.

**Principalele rezultate:** În examinarea fiecărei componente a SCISP, semnificația în situațiile de predare a fost întâlnită cel mai des, cel mai intens și a fost cea mai dominantă dintre cele trei componente ale SCISP, atât în primul an de studiu pentru cariera didactică în învățământul special, cât și în cel de-al treilea. Simțul inteligibilității în situațiile de predare a fost mai semnificativ în al treilea an de studiu decât în primul. În ceea ce privește simțul controlului în situațiile de predare și relația acestuia cu simțul semnificației în situațiile de predare, a fost observat faptul că acestea se reflectau în SCISP al viitorilor profesori pentru învățământul special încă din primul an de studiu, iar în al treilea an au devenit clare. Nivelul SCISP și al fiecărei componente a acestuia nu s-au modificat din primul până în al treilea an al studiilor pentru cariera didactică în învățământul special. Au fost identificate caracteristicile SCISP, precum și factorii care au contribuit la dezvoltarea sau inhibarea SCISP.

**Concluzii:** Concluziile includ un nou model practic care poate dezvolta și stimula SCISP. Modelul include două componente majore: (1) caracteristicile SCISP; (2) factorii care au stimulat sau inhibat SCISP și cele trei componente ale acestuia – inteligibilitate, control și semnificație în situațiile de predare. Modelul este proiectat

astfel încât să servească ca instrument de ghidare și poate ajuta instructorii pedagogici în a se concentra și în a-și realiza munca. Modelul facilitează construirea unui program de intervenție în care SCISP, semnificația acestuia, componentele sale și relația dintre acestea să poată fi predate. Modificarea și dezvoltarea simțului coerenței în situațiile de predare (SCISP) la studenții de anul trei, viitori profesori pentru învățământul special au fost identificate ca reflectându-se în legătura dintre cele trei componente ale Simțului Coerenței în Situații de Predare (SCISP), dar nu și în contextul Simțului Coerenței în Situații de Predare (SCISP) la nivelul fiecărei componente în parte și nici la nivelul scorului general.

**Cuvinte-cheie:** studenți viitori profesori pentru învățământul special, programe de formare în domeniul educației speciale, stresul și strategii de coping, SC, SCISP, caracteristici și factori ai SCISP.

## **INTRODUCERE**

Cercetarea a analizat simțul coerenței în situațiile de predare la studenții viitori profesori pentru învățământul special. Acest studiu se concentrează pe dezvoltarea simțului coerenței în situații de predare (SCISP) în primul și în al treilea an de studiu, de formare inițială, în domeniul educației speciale.

Cercetătorul este instructor pedagog, formator, în domeniul educației speciale la un colegiu și predă și oferă mentorat viitorilor profesori atât la nivel profesional, cât și personal. Nevoia de a găsi modalitatea potrivită de a sprijini viitori profesori și de a le oferi posibilitatea să își dezvolte propriul mod de predare a apărut din situații concrete.

Studenții la colegiu sau la universitate percep viața academică într-un mod stresant și solicitant (Wan, 1992, Hammer, Gribsby & Woods, 1998 at Heiman, 2004). Pentru mulți dintre aceștia parcurgerea studiilor superioare reprezintă o perioadă de tranziție marcată de o serie de cerințe specifice. Aceștia raportează un nivel înalt al stresului academic, luând în considerare relația dintre individ și mediu, calitățile individului și, totodată, natura contextului, a mediului (Lazarus and Folkman, 1984). Studenții viitori profesori pentru învățământul special trebuie să se adapteze nu doar la rolul lor ca și studenți, ci și la obligațiile inerente ale profesiei pe care și-au ales-o (Dziegielewski, Roest-Martl, & Turnage, 2004; Kanya, 2000 at Wilks, 2008).

La nivel internațional, cercetările efectuate au confirmat că predarea a devenit una

dintre cele mai stresante ocupații din ultimii ani (Billingsley, 2004; Borg 1990; Eloff, Engelbrecht, Swart & Oswald, 2002; Pithers & Soden, 1998 in Jacobs, 2010). În plus, studiile efectuate au arătat că educația specială reprezintă un domeniu mai solicitant în comparație cu educația generală sau de masă (Brown, Howcroft and Jacobs, 2006). Procesul de predare este complex și solicită strategii de coping la nivel academic, emoțional și comportamental. Această complexitate reprezintă un factor care presează, care face ca rezistența la stres și strategiile de coping ale viitorilor profesori să fie puse în lucru cu dificultate.

## **CAPITOLUL I:**

### **VIITORUL PROFESOR PENTRU ÎNVĂȚĂMÂNTUL SPECIAL LA NIVEL INTERNAȚIONAL ȘI ÎN ISRAEL**

#### **I.1. Conceptul de "educație specială", caracteristici și roluri ale cadrului didactic**

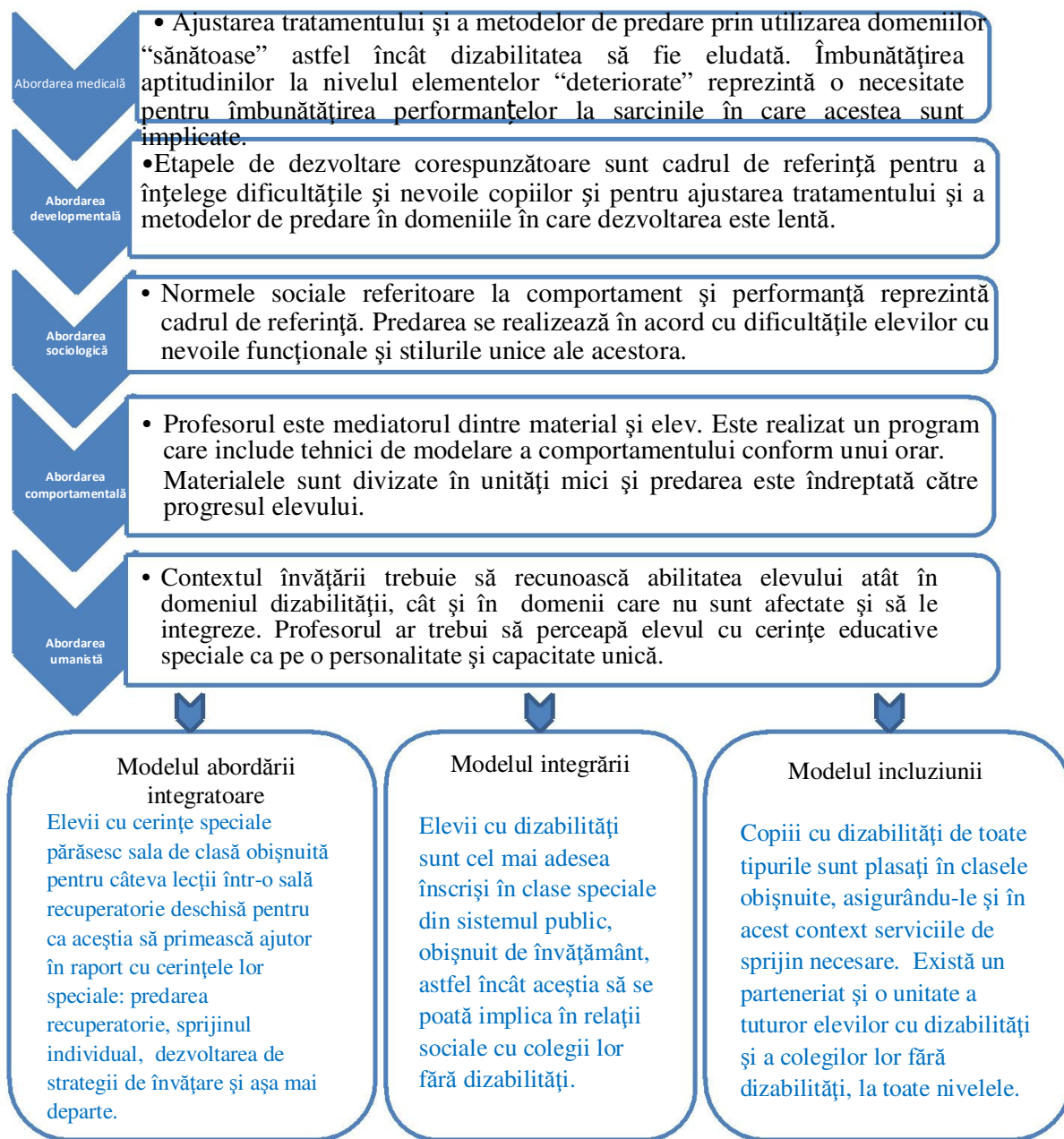
Cadrul educației speciale s-a dezvoltat gradual în lumea vestică, de la segregare la incluziunea totală.

Predarea și metodele din învățământul special au început să se dezvolte în primii ani ai secolului al XIX-lea, sub influența ideologiei umaniste privind drepturile omului. În acea perioadă au fost îmbinate contextele medicale cu cele de învățare, școlile și clasele din învățământul special desfășurându-și activitatea zilnică pe lângă școlile obișnuite (Burak, 2007). În prima jumătate a secolului al XX-lea, clasele din învățământul special au fost adăugate sistemului educațional oficial. Noțiunea de "integrare" s-a răspândit și s-a dezvoltat în anii 1970'. În anii 1980' a avut loc Mișcarea de inițiativă pentru educația obișnuită (IEO), pledând pentru integrarea educației speciale în sistemul educațional oficial. Din anii 1990' au crescut tendința de abolire a segregării și integrarea deplină a copiilor cu cerințe educaționale speciale în clasele obișnuite. Procesul descris mai sus a fost caracterizat de o modificare la nivel perceptiv și de o tranziție de la tradiționala abordare "predare a cărții" la noua abordare "predarea către elevi". Această nouă abordare permite elevilor să relaționeze ceea ce au învățat cu "viața reală" (Fuhai and Wenxue, 2008). Schimbarea a fost acompaniată de apariția diferitelor abordări ale educației speciale, începând cu modelul medical, care este primul din punct de vedere istoric și finalizând cu abordările contemporane. Fiecare dintre acestea are implicații asupra diagnosticului, categorizării și metodelor educaționale.

Ca urmare a modificărilor petrecute la nivelul valorilor și cunoștințelor omului, au apărut dezvoltări în percepția educației speciale; abordările în predare s-au modificat,

iar caracteristicile predării în învățământul special au fost modelate corespunzător. Modelul următor, prezentat în figura 1.I, descrie dezvoltarea diferitelor abordări și metodele derivate pe baza acestora:





**Figura 1.I: Dezvoltarea diferitelor abordări ale educației speciale**

Ca urmare a dezvoltării diferitelor abordări și metode, rolul cadrului didactic a fost de asemenea modificat. Diversitatea la nivelul educațiilor impune o atenție corespunzătoare, care să faciliteze activarea și dezvoltarea propriului potențial al elevilor. Profesorul trebuie să răspundă acestor nevoi și să abordeze fiecare copil în mod individual, să ajungă să cunoască punctele forte și pe cele slabe ale copilului și să ajusteze metodele de predare la cerințele speciale ale elevilor.

Următoarele două secțiuni descriu educația specială așa cum aceasta există astăzi în întreaga lume, precum și în mod particular, în Israel.

### **I.1.1. Educația specială la nivel internațional**

Organizația Națiunilor Unite și agenția sa, UNESCO, au jucat un rol semnificativ în promovarea educației incluzive. În Iunie 1994 reprezentanți ai 92 de guverne și 25 de organizații internaționale s-au întâlnit la Salamanca, în Spania. Acordul rezultat, cunoscut ca și "Declarația de la Salamanca", demonstrează angajamentul internațional față de educația incluzivă. Având ca și motivație aceste documente ale ONU și UNESCO, nu este surprinzător că, realmente, toate țările au politici privind educația incluzivă sau sunt în curs de a le dezvolta. Majoritatea țărilor utilizează **programul educațional individualizat** pentru elevii cu cerințe speciale. Acesta servește atât ca și exprimare, cât și ca specificare a gradului și a tipului de adaptări necesare a fi realizate curriculumului de masă. De asemenea, programul individualizat reprezintă un instrument de evaluare a progresului elevilor cu cerințe speciale. Un astfel de program poate servi și drept contract între diferiții participanți la creșterea și educarea copilului cu cerințe speciale: părinți, cadre didactice și alți specialiști. Concluziile diferitelor studii (Klinger and Vaughn, 2002, Fisher, Frey & Thousand, 2003) au condus la dezvoltarea unei noi percepții asupra rolului cadrului didactic în educația specială: un cadru didactic cu expertiză specifică, care se poate muta de la o școală la cealaltă, în raport cu nevoile instituțiilor școlare. Predarea în învățământul special implică comunicarea și cooperarea cu celelalte persoane implicate în asigurarea stării de bine a copilului, incluzând părinții, asistenții sociali, psihologii școlari, terapeuții ocupaționali și kinetoterapeuții, administratorii școlii, precum și alte cadre didactice. Aceștia trebuie să răspundă nevoilor individuale ale elevului în cadrul unui mediu incluziv, iar profesorul din învățământul special reprezintă "managerul cazului".

### **I.1.2. Educația specială în Israel**

Avisar și Layser (2000) descriu dezvoltările din Israel în acest domeniu, care au fost

similare celor din întreaga lume, însă au avut loc mai târziu.

Legea Educației Speciale a fost făcută publică în Israel în anul 1988. Caracterul și cerințele acestei legi sunt similare legii americane din 1975. Esența legii o reprezintă responsabilitatea statului de a furniza servicii educaționale copiilor cu cerințe educaționale speciale. Multiplele abordări ale educației speciale au condus de-a lungul timpului la dezvoltarea unor multiple tipuri de predare, însă scopul predării în educația specială a rămas același – progresul elevilor din punct de vedere academic, social și emoțional și pregătirea acestora pentru viața ca și persoană matură, integrată într-o societate, respectiv într-o comunitate (Israel, Directorul General al Ministerului Educației, circulara 66/3a, Noiembrie 2005).

Progresul elevilor cu cerințe speciale este stimulat în Israel prin **curriculumul clasei** – un curriculum-nucleu pentru educația specială, care este obligatoriu în toate instituțiile de învățământ special și **curriculumul personalizat** care este determinat de nevoile elevului în fiecare domeniu de învățare, de educație și de tratamentul pe care îl urmează în instituția de învățământ în care acesta este înscris.

În 2012, în cadrul unui program strategic al Ministerului Educației, a fost stabilit un nou scop, cunoscut sub denumirea de "scopul incluziunii" și care presupune integrarea elevilor și a progresului acestora în sistemul educației obișnuite, concomitent cu extinderea posibilităților de includere a acestora și de a le furniza multiple soluții pentru nevoile lor (Cartea Incluziunii, 2012). Modelul incluziunii acceptat astăzi este relaționat cu conceptul "calitatea vieții" – fiecare elev are diferite nevoi, iar educația potrivită poate fi asigurată în clasele obișnuite, utilizând un curriculum de tip multi-nivel și diferite conținuturi ale aceluiași curriculum. Cadrele didactice din învățământul special joacă un rol important în implementarea și desfășurarea procesului de incluziune în școli, având în vedere faptul că domeniul educației speciale este restructurat ca urmare a provocărilor și cererilor apărute în ultimii ani. În mod caracteristic, rolul cadrului didactic din învățământul special s-a concentrat în mare măsură pe a furniza educație specializată elevilor cu dizabilități; realizarea evaluării elevilor și sprijinirea acestora la nivel comportamental. Mai mult, cadrele didactice din sistemul educațional special au numeroase roluri și responsabilități care se extind dincolo de a lucra în mod direct cu elevul. Aceștia interacționează cu familiile elevilor și colaborează cu alți specialiști. Responsabilitățile specifice includ instruirea, managementul comportamentului, coordonarea serviciilor de sprijin, munca cu personalul auxiliar, menținerea relațiilor pozitive cu părinții și susținerea

copiilor cu dizabilități. Educatorii din sistemul educațional special lucrează, de asemenea, cu alți profesioniști pe teme interdisciplinare astfel încât să răspundă nevoilor unice ale elevilor. Profesorii trebuie să aibă și să împărtășească celorlalți imaginea globală a personalității copilului și a funcționării acestuia în cadrul mediului familial, precum și în cel școlar (Raiter, 2006).

## **I.2. Formarea viitorilor profesori pentru învățământul special la nivel internațional și în Israel**

### **I.2.1. Modele și caracteristici ale programelor de formare în domeniul educației speciale la nivel internațional**

Studiul literaturii de specialitate în domeniul formării cadrelor didactice accentuează complexitatea programelor de formare a cadrelor didactice în domeniul educației speciale, proces care pornește de la modificarea percepției asupra educației speciale și reflectă atât asemănările, cât și diferențele dintre aceste programe. Analiza literaturii de specialitate arată, de asemenea, că programele de formare a cadrelor didactice pentru învățământul special trebuie realizate extensiv, în contextul unor experiențe bine planificate. Acestea sunt importante, deoarece, cursanții vor trebui să aplice conținutul asimilat în cadrul acestor programe de formare. În plus, este subliniată conștientizarea importanței asigurării unor oportunități în care studenții, viitori profesori, au ocazia de a pune în practică ceea ce au învățat într-un context în care sunt supervizați de către un specialist, astfel încât aceștia să realizeze conexiuni între teorie și practică. Astfel, formatorii viitoarelor cadre didactice din învățământul special au construit programe care integrează cursurile și munca pe teren, amănunțit proiectate și supervizate. De asemenea, programele de formare pentru viitoarele cadre didactice din învățământul special au accentuat importanța colaborării dintre facultate, personalul școlii în care se realizează practica și cadrele didactice care urmează cursuri de formare inițială și continuă. Colaborarea poate sprijini pregătirea unor absolvenți care să vină în întâmpinarea nevoilor diverse ale populației de elevi. Programele de educație specială din cadrul pregătirii didactice, sunt totuși foarte diverse în privința orientării programului. Unele programe mențin o viziune pozitivă a practicii educaționale, iar altele promovează viziunile de tip constructivist. Programele tind să se concentreze mai mult pe metodele de instruire și evaluare generale, pe planurile educaționale individualizate, pe colaborare și nu accentuează educația realizată în funcție de problemă, de anumite particularități. Diferite studii au sugerat faptul că separarea educației de masă și a celei speciale în cadrul programelor de formare a cadrelor didactice nu vine în sprijinul unei abordări educaționale care se concentrează pe educația pentru toți, inclusiv elevii cu nevoi speciale. O cerință suplimentară pentru realizarea modificărilor în cadrul programelor

de formare a cadrelor didactice este derivată din nevoia de a ajusta școlile la dinamica și schimbările societății actuale, în care acestea își vor desfășura activitatea. Acest lucru permite implementarea “pedagogiei contemporane”. “Pedagogia contemporană” definește scopurile educației și imaginea elevilor în sistemul educațional al secolului XXI și descrie componentele școlii secolului XXI (inclusiv programele pentru ajustarea educației în colegiile de formare a cadrelor didactice la educația din secolul XXI – Statul Israel, Ministerul Educației, Departamentul pentru dezvoltarea profesională a cadrelor didactice, 2011, Schleicher, 2012).

### **I.2.2. Programul de formare în domeniul educației speciale a populației care studiază în Israel**

Curriculumul B.Ed. pentru studiul educației speciale (programul de formare a cadrelor didactice în domeniul educației speciale), în colegiul în care această cercetare s-a efectuat, este ancorat într-o abordare umanistă, care respectă diversitatea umană și o privește ca și resursă pentru progresul fiecărui individ în domeniul educațional. Curriculumul se bazează, de asemenea, pe abordarea educațională incluzivă și pe integrarea copiilor cu cerințe speciale în viața școlilor de masă. Programul de formare a cadrelor didactice în domeniul educației speciale oferă două arii de specializare: ruta unică și ruta dublă: educația specială și o altă disciplină. Programul implică cunoașterea caracteristicilor populației cu dizabilități în contextul educației speciale; abordărilor unice de tratament pentru copiii cu dizabilități ușoare, moderate sau severe; implicarea în integrarea și incluziunea copiilor cu cerințe speciale în contextul învățământului de masă; munca într-o echipă multidisciplinară; relaționarea cu părinții, precum și multe alte aspecte. Programul accentuează relația dintre diferitele componente ale formării profesorilor. În cadrul formării viitoarelor cadre didactice, acestea experiențiază predarea într-un context care le oferă soluții pentru nevoile speciale ale copiilor, atât în contextul segregării acestora, cât și în contextul educației de masă, accentuându-se incluziunea copiilor cu cerințe speciale. În fiecare an al pregătirii inițiale a cadrelor didactice, acestea urmează un curs de mentorat care însoțește practica lor de predare și le oferă șansa de a achiziționa instrumente pentru dezvoltarea de programe pentru populațiile cu nevoi speciale și pentru dezvoltarea unor metode de predare și evaluare corective, devenind cunosători ai domeniului metodelor de comunicare alternative și al curriculumului unic, precum și ai domeniului tehnologiilor în educația specială. Pe lângă pregătirea

formală referitoare la curriculumul în educația specială, studenții, viitori profesori, participă în al doilea și al treilea an de studiu la sesiuni de cinci zile de pregătire, înaintea începerii anului școlar, pentru ca ulterior să înceapă practica efectivă în școală. Pentru a deveni profesor în învățământul special studentul trebuie să urmeze o pregătire intensă în domeniul pedagogiei, al metodelor instructiv-educative, fundamentelor educației, managementului clasei, al adaptărilor instructiv-educative, sprijinului comportamentului, al proiectării didactice eficiente utilizând metode diverse pentru atingerea obiectivelor educaționale, al alegerii materialelor în funcție de curriculum și al abilităților de comunicare care completează abilitățile verbale și cunoștințele despre expertiza subiectului, precum și să poată utiliza tehnologii avansate de comunicare. Aceste cerințe crează presiune și stres la studenții viitori profesori pentru învățământul special.

În următorul capitol vom explica conceptul de stres și vom demonstra implicațiile acestuia în practica educațională.

## **Capitolul II:**

### **STRESUL ȘI IMPLICAȚIILE SALE ÎN PROCESUL DE FORMARE A CADRELOR DIDACTICE ȘI ÎN PRACTICA EDUCAȚIONALĂ**

#### **II.1. Conceptul de stres și implicațiile sale în practica educațională**

Începând din anii 1960' și 1970', stresul a desemnat acele procese fizice create de circumstanțe care solicită individul din punct de vedere fizic sau psihologic (Selye 1976). Ulterior, stresul a fost considerat ca fiind un fenomen tranzacțional dependent de semnificația dată stimulului de către cel care îl percepe (Lazarus, 1984; Antonovsky, 1998). Atunci când stresul este perceput ca o provocare, acesta este adesea asociat cu emoții pozitive, energizante (Brannon & Feist, 2000 in Jacob 2010). Un anumit grad de stres este întotdeauna necesar pentru a supraviețui, fiindcă motivează persoana să efectueze diverse lucruri în mod constructiv și să se adapteze unor situații particulare (Snyders 1998 in Jacob 2010). Diferitele modalități de înțelegere a termenului 'stres' au fost conturate de către mai mulți teoreticieni sub formă de modele ale stresului. Următorul tabel sumarizează modelele stresului și prezintă explicații pentru fiecare dintre acestea:

**Tabelul 1.II: Modele ale stresului**

<b>Modelele ale stresului</b>	<b>Conceptualizarea stresului</b>	<b>Conceptualizarea copingului</b>
<b>Modelul bazat pe răspuns (Selye, 1976)</b>	Stresul este un răspuns nespecific la orice stimul nociv. Este o reacție internă. Răspunsul psihologic este întotdeauna același indiferent de stimul – sindromul adaptării generale (SAG).	Nu există nici o conceptualizare a copingului. Selye a utilizat conceptul de “stadiul rezistenței” pentru a descrie rezistența la deteriorare (acest concept este parte a SAG).
<b>Modelul bazat pe stimul (Holmes &amp; Rahe, 1967)</b>	Stresul este echivalentul unui “eveniment din viață.” Evenimentele din viață reprezintă “stres” care implică eforturi de adaptare.	Copingul nu este definit.
<b>Modelul interacționist (Lazarus, &amp; Folkman, 1984)</b>	Stresul este rezultatul dezechilibrului dintre mediu și persoană. Este descris ca fiind o serie complexă de fenomene subiective, incluzând evaluări cognitive, emoții stresante, răspunsuri de coping și reevaluări. Stresul este experiențiat atunci când cererile unei situații solicită sau depășesc resursele persoanei respective sau atunci când este anticipat un rău sau o pierdere.	Copingul este conceptualizat ca reprezentând eforturile de îmbunătățire a amenințării percepute sau de a controla emoțiile stresante (emoții concentrate pe coping și coping concentrat pe probleme).
<b>Modelul conservării resurselor (Hobfoll, 1989)</b>	Stresul este rezultatul unei pierderi a resurselor sau a unei amenințări cu pierderea. Resursele sunt definite ca fiind obiecte, caracteristici personale, condiții sau energii care sunt valorizate de către individ sau care servesc drept mijloace pentru a avea aceste obiecte, caracteristici personale, condiții sau energii.	Atunci când se confruntă cu stresul, individul face față prin încercarea de a minimaliza pierderile nete de resurse.

Munca în învățământ poate fi stresantă. **Stresul la profesori** a fost definit ca un răspuns la un afect negativ, care se concretizează în diverse modificări la nivel psihologic, fiziologic și comportamental, o senzație inconfortabilă și emoții negative precum furia, anxietatea și presiunea care au apărut datorită activității profesorului (Kyriacou and Sutcliffe, 1978, in Van dick și Wagner, 2001, Maslach & Jackson, 1981 in Schaufeli, Leiter and Maslach,

2009). Dinamica locurilor de muncă în învățământ, satisfacția scăzută a cadrelor didactice, o stare de epuizare accentuată la cadrele didactice, precum și o stare precară de sănătate fizică și psihologică pot, toate, să conducă la apariția stresului. Față de profesorii experimentați, cu vechime, care au abilitatea de a face față în mod direct numeroșilor factori de stres și îi pot reduce, studenții viitori profesori nu dețin suficientă experiență și cunoștințele corespunzătoare pentru aceasta. Dublul rol pe care îl au, ca și studenți și viitori profesori, impune achiziția de cunoștințe specifice privind modul în care trebuie să facă față în ambele situații.

### **II.1.1. Stresul academic**

Studenții la colegiu percep viața academică ca fiind stresantă și solicitantă (Wan, 1992, Hammer, Gribbsy & Woods, 1998 at Heiman, 2004). Mulți dintre aceștia simt că urmează studii superioare și că trebuie să facă față cerințelor și solicitărilor numeroase ale acestora.

**Stresul academic** reprezintă un produs al combinării cerințelor legate de latura academică, cerințe care depășesc resursele adaptative disponibile individului. Studenții care urmează studii superioare, în colegii sau universități, raportează un nivel înalt de stres în privința performanțelor academice, muncii în școală, laturii financiare, interacțiunilor cu facultatea, obiectivelor personale, activităților sociale, adaptării la mediul campusului și al locului de muncă. Aceștia menționează, de asemenea, lipsa unor rețele de sprijin, de asistență. Toate acestea reprezintă problemele care determină în cea mai mare măsură nivelul de stres al acestui grup (Stecker, 2004, Oswald și Riddock, 2007).

### **II.1.2. Stresul la cadrele didactice din învățământul special**

Conform numeroaselor studii, meseria de profesor reprezintă în mod excepțional una dintre cele mai stresante profesii, care conduce adesea la boli și înregistrează rate mari de renunțare (Borg, 1990; Lazuras, 2006; Montgomery & Rupp, 2005 in Dickerson, 2008). S-a constatat, de asemenea, că profesorii din învățământul special experiențiază un nivel ridicat de stres și epuizare (Lazuras, 2006 și Embich, 2001 in Dickerson, 2008) datorită a trei motive principale: ambiguitatea rolului, perceperea lipsei de sprijin administrativ și volumul de muncă. Factorii menționați variază de la un profesor la altul. În diferite studii profesorii din învățământul special au menționat că simt frustrare, furie, anxietate și tristețe atunci când sunt stresați, că s-au simțit epuizați, bolnavi, că au simțit că nu au cu cine să vorbească, că s-au simțit stresați în cadrul relației cu părinții elevilor, precum și în



cooperarea și interacțiunea cu profesorii din învățământul de masă și că au simțit că se raportează inadecvat la comportamentul elevilor (Williams și Gersch, 2004, Elitharp, 2005). Percepția faptului că le sunt solicitate numeroase competențe și abilități, precum și a expectanțelor celorlalți, au condus la apariția stresului la profesorii din învățământul special.

### **II.1.3. Stresul la viitorii profesori pentru învățământul special**

Studentii, viitori profesori pentru învățământul special au optat pentru una dintre cele mai stresante și provocatoare arii ale predării. Aceștia se implică atât în studii superioare, cât și în practica predării în cadrul cursului de educație specială din cadrul programului de formare inițială a cadrelor didactice. Aceștia trebuie să se dezvolte din punct de vedere profesional atât în cadrul colegiului sau în universitate, cât și în practica de predare (Fimian & Blanton, 1987 in Fives, Hamman și Arturo, 2007). Numeroase cercetări (Dickerson, 2008; Segal, Ezer and Gilat, 2011) au detaliat categoriile evenimentelor care induc stresul la viitoarele cadre didactice: presiuni externe, presiune academică, frica de o anumită etapă, singurătatea, menținerea relației personale și intime cu supervizorul (instructorul pedagog) și mentoratul ca și student-profesor. Aceste presiuni se adaugă faptului că acești viitori profesori sunt persoane tinere, aflate în prima etapă a vieții lor independente ca și adult, presiuni tipice ale “adolescenței târzii” (Elitzur, Tiano, Munitz and Neuman, 1987 in Segal, Ezer și Gilat, 2011). În plus, viitoarele cadre didactice din învățământul special trebuie să facă față presiunilor legate de populația cu care lucrează. Sentimentul viitorilor profesori pentru învățământul special că înțeleg modalitățile în care ei sunt instruiți, că sunt capabili să le stăpânească și să le înțeleagă importanța, reprezintă o parte a procesului de dezvoltare a viitorilor profesori care necesită un anumit interval de timp (Seabrook și Dienes, 2003, Christensen, 2005; Fox, 2007).

Datorită dificultăților menționate mai sus, apare următoarea întrebare: Care sunt resursele care le vor permite viitorilor profesori pentru învățământul special să facă față sarcinilor de predare cu care se confruntă încă din perioada formării inițiale ca și viitor cadru didactic?

## **II.2. Modele de coping utilizate de cadrele didactice**

Există numeroase modele care pot fi de ajutor în examinarea resurselor de coping

disponibile cadrelor didactice, precum și tuturor ființelor umane.

Lazarus și Folkman (1984) au descris **procesul de coping ca având două faze**: evaluarea și copingul. Straub (2002) a distins **alte două tipuri de coping**: coping concentrat pe probleme și coping concentrat pe emoții. Dunham (2002) a prezentat o abordare care distinge **patru tipuri principale de resurse**: personale, interpersonale, organizaționale și colective, fiecare dintre acestea având implicațiile proprii în privința modelelor de coping ale individului. Chiar dacă fiecare profesor are metode unice de coping pentru a face față stresului în raport cu personalitatea sa, în cadrul numeroaselor studii au fost identificate doar câteva modalități și strategii pentru reducerea stresului în raport cu modelele discutate mai devreme (Punch și Tutteman, 1996, Griffith, et al., 1999, Schonfeld, 2001, Kyriacou, 2001 in Reese, 2003; Admiraal, Korthagen, & Wubbels, 2000, Kyriacou, 2001 in Montgomery & Rupp, 2005; Hemmings and Hockley, 2002, Kyriacou și Chien, 2004 in Zedan and Bitar, 2013). Tabelul 2.II prezintă diverse strategii pentru a face față stresului, sugerate de către cadrele didactice, în general și de către profesorii din sistemul de educație specială, în mod particular.

**Tabelul 2.II: Strategii pentru a înfrunta stresul**

Strategii personale	Strategii interpersonale	Strategii organizaționale
<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Identificarea unei probleme și construirea unei strategii pentru a o rezolva.</li> <li>❖ Reevaluarea pozitivă și comparațiile.</li> <li>❖ Atitudinile pozitive.</li> <li>❖ Discuția pozitivă cu sine.</li> <li>❖ Pregătirea pentru lecții.</li> <li>❖ Strategii defensive precum evitarea, minimalizarea și distanțarea.</li> <li>❖ Tehnici paliative mentale sau fizice.</li> <li>❖ Umorul.</li> <li>❖ Timp pentru a sta singur, pentru reflecție și hobbyuri.</li> <li>❖ Continuarea pregătirii și dezvoltării profesionale.</li> <li>❖ Accentuarea succeselor anterioare.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Relații apropiate, de încredere cu colegii.</li> <li>❖ Relații suportive cu familia și prietenii</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Sprijin administrativ.</li> <li>❖ Programe de pregătire a cadrelor didactice.</li> <li>❖ Programe de mentorat oferite de către colegii veterani, profesorilor novici.</li> </ul>

Tabelul arată că profesorii recurg la resurse personale și se bazează pe acestea pentru a face față stresului. Tabelul accentuează nevoia dezvoltării domeniului personal la cadrele didactice, ca și sursă pentru coping. Este posibil ca acest lucru să ajute cadrele didactice în situații de predare stresante. Simțul coerenței (SC), un concept dezvoltat de Antonovsky (1998), reprezintă una dintre componentele personalității care influențează abilitatea individului de a face față situațiilor stresante.

## **Simțul Coerenței**

Antonovsky (1998) a definit SC ca fiind o componentă crucială a personalității, care influențează abilitatea individului de a face față situațiilor stresante. Este o orientare globală spre a privi viața ca fiind structurată, controlabilă și semnificativă sau coerentă și exprimă măsura în care individul are un sentiment de încredere, de durată și constant, dar și dinamic, în contextul unui mediu predictibil, familiar și explicabil. Forța SC este legată de varietatea mecanismelor de coping, la care Antonovsky se referă ca Resurse Generale de Rezistență (Drageset, Nygaard, Eide, Bondevik, Nortvedt & Natvig, 2008). SC include componente comportamentale, emoționale și cognitive referitoare la viață ca un tot, mai degrabă decât la domenii, situații sau intervale de timp specifice. Unicitatea acestuia o reprezintă combinarea celor trei componente (Antonovsky, 1998): Inteligibilitate – componenta cognitivă: Controlul – componenta comportamentală: Semnificația – componenta emoțională. În conformitate cu Antonovsky (1998), atunci când indivizii înregistrează un scor ridicat la aceste componente, aceștia pot fi identificați ca având un Simț înalt al Coerenței, iar atunci când înregistrează scoruri mici, au un Simț al Coerenței scăzut. Cele trei componente ale SC sunt strâns legate, dar rămân trei concepte diferite.

Antonovsky (1986) a considerat că cele trei componente ale SC sunt esențiale, dar nu au aceeași importanță. Semnificația, componenta motivațională, pare să fie mai importantă decât Inteligibilitatea și Controlul. A doua componentă ca și importanță este Inteligibilitatea, din moment ce posibilitatea de control ridicată este un produs al înțelegerii. Prin urmare, a face față cu succes situațiilor stresante este un proces care implică toate cele trei componente ale SC.

### **Sursele și Stabilitatea SC**

Antonovsky a susținut faptul că dezvoltarea SC este inerentă în contextele psihologice, sociale, culturale și istorice ale vieții unui individ, precum experiențele din perioada copilăriei, rolurile sociale, caracteristicile personale, factorii genetici, stilul parental și factorii socioeconomi (Sullivan, 1993 in Griffiths, 2010). Cei trei factori determinanți majori ai SC sunt, după Antonovsky (1990):

- Natura societății în care individul trăiește.
- Perioada istorică în care persoana trăiește.
- Complexul de roluri sociale particulare pe care persoana trebuie să și le asume.

Stabilitatea SC reprezintă tema unei dezbateri în curs de desfășurare. Foarte puține date empirice au arătat inconsistență în privința variației SC o dată cu vârsta – creșterea sau scăderea o dată cu vârsta (Lindström and Eriksson, 2005).

SC este modelat de experiențele de viață, iar forța SC este dependentă de trei tipuri de experiențe de viață (Antonovsky, 1998): (1) Consistență; (2) Raportul dintre Subîncărcare/Supraîncărcare; (3)

Participarea la luarea deciziilor valorizate social.

Cele trei componente ale SC se relaționează cu cele trei elemente centrale ale experiențelor de viață. Astfel, dacă viața este consistentă și predictibilă, oferă posibilitatea apariției inteligibilității; dacă viața oferă un bun echilibru între subîncărcare/supraîncărcare este percepută ca fiind controlabilă, iar dacă individul poate participa la luarea deciziilor, viața este semnificativă, are sens.

### **Chestionarul SC**

Antonovsky și-a pus teoria în practică sub forma Chestionarului referitor la Orientarea în Viață (COV), care este alcătuit din 29 de întrebări (COV – 29). Instrumentul este considerat a fi coerent și fiabil (Antonovsky and Sagy, 1986).

Simțul Coerenței a fost studiat în numeroase studii, fiind considerat o resursă de coping pentru studenți care studiază în diverse domenii.

Grayson (2008), a ajuns în cadrul unei analize comparative a unui număr limitat de cercetări la diverse rezultate: studenții cu un SC înalt sunt mai capabili decât ceilalți în a face față situațiilor stresante; SC variază în funcție de rasă; SC la studenții născuți în China sau străini care trăiesc în China este afectat în mod negativ de discriminare; studenții cu un SC ridicat sunt mai capabili decât ceilalți în procesul de decizie în privința carierei; studenții cu un SC ridicat sunt mai predispuși decât ceilalți să exprime o stare generală de bine. În privința populației de viitori profesori, aflați în cadrul formării inițiale, există foarte puține cercetări privind resursele care îi ajută să facă față stresului în cadrul practicii de predare din școală (Murray-Harvey, 1999, Pinder, 2008) și cu atât mai puține studii privind SC ca și resursă de coping.

În secțiunea următoare ne vom ocupa de Simțul Coerenței ca și resursă de coping disponibilă cadrelor didactice din prezent, precum și viitoarelor cadre didactice în situațiile de predare.

### **II.3. Simțul Coerenței în situațiile de predare**

Pornind de la încercarea noastră de a descoperi resursele disponibile cadrelor didactice și viitorilor profesori, Simțul Coerenței (SC) a constituit baza conceptului "Simțul Coerenței în Situații de Predare" – SCISP. Acest concept a fost inventat de către Bracha & Hoffenbartal (2011). Dezvoltarea acestui concept s-a bazat pe conceptul lui Antonovsky de "Simț al Coerenței" – SC, care a fost descris în cadrul capitolului anterior.

Orientarea SC este globală, dar pentru a înțelege Simțul coerenței în situații specifice precum predarea, este imperativă înțelegerea unicității și complexității predării care este privită de către factorii de decizie politică, de către educatori și cercetători ca o profesie complexă, multidimensională și dinamică (Donald, Lazarus & Lolwana, 1997; Barrett Kutcy& Schulz, 2006; Chan, 2007; Karsenti et al. 2008; Romano, 2008; Tuval și Or, 2008; Hillel-Lavian, 2008; Buchanan, 2010; Schatz-

Oppenheimer, 2011; Skaalvik & Skaalvic, 2011).

Pentru a studia Simțul Coerenței în situații specifice de predare, componentele Simțului Coerenței au fost ajustate în funcție de caracteristicile predării, compunându-se ulterior un chestionar potrivit. Această ajustare a permis identificarea clară și descrierea unică a resurselor de coping disponibile cadrelor didactice / viitoarelor cadre didactice în timp ce aceștia predau – SCISP (Simțul Coerenței în Situații de Predare).

Prezentul studiu s-a bazat pe o cercetare anterioară care a validat existența ca și concept a Simțului Coerenței în situații de predare.

SCISP include ca și concept măsura în care viitori profesori / actualii profesori dețin simțul încrederii în situații predictibile, familiare de predare și credința că profesorul poate face față stresului astfel încât situațiile de predare sunt controlate în cel mai bun mod posibil.

SCISP are trei componente:

**Inteligibilitatea** - măsura în care viitorul profesor / actualul profesor percepe la nivel cognitiv situațiile de predare ca fiind semnificative și predictibile.

**Controlul** - măsura în care viitorul profesor / actualul profesor percepe resursele disponibile ca fiind satisfăcătoare în încercarea de a răspunde solicitărilor stimulilor externi și interni cu privire la problemele din cadrul situațiilor de predare.

**Semnificația** – măsura în care viitorul profesor / actualul profesor simte că situațiile de predare sunt semnificative din punct de vedere emoțional și că cel puțin o parte dintre cerințele zilnice reprezintă mai mult o provocare și nu o povară grea.

Întreg chestionarul și fiecare componentă dezvăluie un nivel satisfăcător de fidelitate, de fiabilitate. Validitatea a fost indicată de o corelație semnificativă între SCISP și chestionarele create de Antonovsky. Examinarea validității arată că Simțul Coerenței în Situațiile de Predare este diferit față de Simțul Coerenței în general și are o semnificație unică.

Este important să clarificăm faptul că conceptul "SCISP – Simțul Coerenței în Situații de Predare" se concentrează pe emoțiile cadrului didactic, în contrast cu conceptul "Coerența în Predare" care se axează pe faptele acestuia. Cu alte cuvinte, SCISP ca și concept se concentrează pe emoțiile cadrului didactic în legătură cu abilitățile sale de a face față stresului în diferite situații de predare, în timp ce termenul "Coerența în Predare" descrie abilitățile practice ale cadrului didactic.

#### **II.4. Stadiul actual al cunoașterii**

Se cunoaște puțin despre resursele de coping și despre Simțul Coerenței ca și resursă de coping a cadrelor didactice din învățământul special; chiar și mai puțin despre acesta din urmă la viitorii profesori pentru învățământul special. Descrierea de mai sus indică o lipsă de informații atât la nivel

teoretic, cât și practic.

**Aspectul teoretic** – Această cercetare va pune în lumină SCISP – Simțul Coerenței în Situații de Predare, un concept care s-a bazat pe conceptul SC al lui Antonovsky. Prezentul studiu se va concentra pe studiul modului în care viitorii profesori pentru învățământul special înțeleg propriul lor simț al coerenței în situațiile de predare și pe dezvoltarea acestuia în timpul cursului de pregătire didactică. Acest studiu va permite obținerea de informații referitoare la SCISP ca și resursă de coping, caracteristicile acestuia și factorii care îl stimulează sau inhibă.

**Aspectul practic** – acest studiu va utiliza chestionarul SCISP ca și instrument cantitativ, cu scopul de a examina SCISP la viitorii profesori și modul în care acesta se dezvoltă. Utilizarea chestionarului va extinde cunoștințele practice referitoare la utilizarea acestuia. Utilizarea instrumentului cantitativ va fi urmată de utilizarea unor instrumente calitative în cadrul cercetării prin metode mixte. Acest lucru va permite instructorilor pedagogi, formatorilor, și studenților lor, viitori profesori pentru învățământul special, să obțină informații referitoare la capacitățile existente și dificultățile întâmpinate atunci când studenții trebuie să facă față diferitelor situații de predare.

## II.5. Cadrul conceptual al cercetării

Cadrul conceptual se referă la teoriile specifice care stau la baza prezentei cercetări. Ca urmare, cadrul conceptual al acestei cercetări include patru componente interdependente: viitorii profesori pentru învățământul special, formarea cadrelor didactice în domeniul educației speciale, predarea în învățământul special, stresul și modelele de coping.

Conceptul **SCISP**, a cincea componentă, descrie Simțul Coerenței în Situații de Predare la **viitoarele cadre didactice din învățământul special**, element care poate fi utilizat ca și **resursă de coping în situațiile de predare stresante**. Aceste situații pot să apară atunci când viitorul profesor **predă în învățământul special** în timp ce practică predarea ca o parte a **formării cadrelor didactice în domeniul educației speciale**.

Conceptul de SCISP poziționat în cadrul modelului accentuează importanța acestuia, fiind conectat la toate cele patru componente ale modelului și ajută la explicarea diferențelor dintre Simțul Coerenței în Situațiile de Predare la viitorii profesori pentru învățământul special. Modelul din figura 3.II prezintă componentele modelului și modul în care acestea interacționează și se influențează reciproc:

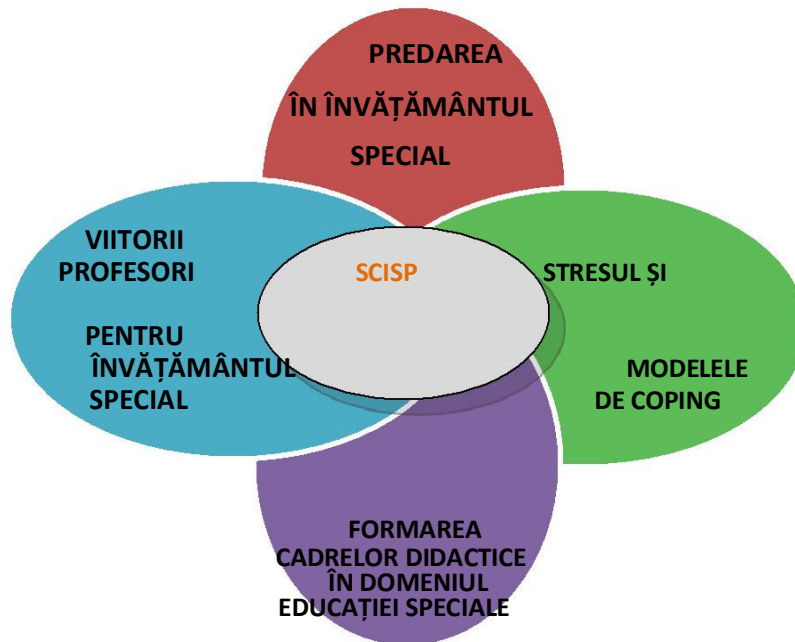


Figura 3.II: Cadrul conceptual

## CAPITOLUL III

### DESCRIEREA CERCETĂRII:

### "DEZVOLTAREA SIMȚULUI COERENȚEI ÎN SITUAȚIILE DE PREDARE LA VIITORII PROFESORI PENTRU ÎNVĂȚĂMÂNTUL SPECIAL"

#### III.1. Scopul cercetării

Scopul cercetării a fost acela de a examina dezvoltarea Simțului Coerenței în Situații de Predare la studenții viitori profesori pentru învățământul special, în primul și în al treilea an al studiilor superioare.

#### III.2. Întrebările cercetării

Prezentul studiu a fost unul în care s-au utilizat metodele mixte de cercetare, iar întrebările cercetării au fost formulate atât pentru abordarea cantitativă, cât și pentru cea calitativă.

Întrebările cercetării au fost:

1. Se modifică "Simțul Coerenței în Situații de Predare" (SCISP) la studenții viitori profesori pentru învățământul special de-a lungul celor trei ani de pregătire didactică? (întrebare cantitativă)
2. Care sunt caracteristicile celor trei componente – Inteligibilitate, Control și Semnificație în



situațiile de predare, privite ca și indicatori pentru Sensul Coerenței în Situații de Predare la studenții viitori profesori pentru învățământul special, în primul și în al treilea an al studiilor superioare? (întrebare calitativă)

3. Care sunt factorii care stimulează și care sunt cei care inhibă SCISP? (întrebare calitativă)

### **III.3. Ipoteza cercetării**

Bazată pe studiul literaturii de specialitate, ipoteza cercetării este:

Nivelul Simțului Coerenței în Situații de Predare la studenții viitori profesori de anul trei va fi mai ridicat decât al celor din anul întâi, la nivelul fiecărei componente, precum și la nivelul scorului general.

### **III.4. Variabilele cercetării**



Variabila Nr. 1- anul de studiu: primul an de studiu versus al treilea an de studiu.



Variabila Nr. 2 – SCISP global și cele trei componente ale SCISP la participanți: Inteligibilitate, Control și Semnificație în situații de predare.

### **III.5. Eșantionul de participanți**

Chestionarul studiului a fost administrat la 136 de studenți la nivel licență, viitori profesori pentru învățământul special, de la un colegiu din centrul Israelului, dintre care 57 de studenți se aflau în primul an de studiu, iar 79 în al treilea an de studiu.

### **III.6. Metodologia cercetării**

În acest studiu s-a utilizat abordarea metodelor mixte care a fost proiectată pentru a aduna informații cu privire la dezvoltarea SCISP la studenții viitori profesori pentru învățământul special. Cercetarea cantitativă a arătat SCISP al viitoarelor cadre didactice, iar cercetarea calitativă a explorat diverse explicații privind dezvoltarea SCISP.

### **III.7. Paradigma cercetării**

În prezenta cercetare s-a utilizat abordarea metodelor mixte. Această abordare a fost aleasă în cadrul acestei cercetări datorită următoarelor caracteristici: o manieră sistematică în culegerea datelor și analiza acestora atât calitativ cât și cantitativ; combinarea, fuziunea sau încorporarea a două forme de date simultan; evidențierea una sau două forme de date; utilizarea acestor proceduri într-un singur studiu sau în multiple etape ale unui program de studiu.

**Avantaje** – această metodă este considerată ca fiind o abordare accesibilă pentru investigare, care permite cercetătorului să combine punctele forte ale cercetării calitative cu cele ale cercetării cantitative, fapt ce compensează limitele unei singure abordări (Creswell și Plano, 2011).

**Dezavantaje și limite** – cercetarea prin metode mixte poate să fie foarte complexă. Implică mult mai mult timp și resurse pentru a o planifica și implementa, iar cercetătorul trebuie să învețe să lucreze cu ambele tipuri de metode și să cunoască modul în care acestea se pot combina eficient. Din moment ce interpretarea rezultatelor este subiectivă în cadrul cercetării calitative, cercetătorul ar trebui să recunoască în mod explicit posibilitatea biasului personal (Creswell, 2009, Creswell și Plano, 2011).

**Triangularea** – prin abordarea fenomenului din diferite puncte de vedere, utilizând metode și tehnici diferite, triangularea permite cercetătorului identificarea precisă a aspectelor unui fenomen (Creswell, 2009).

### **III.8. Strategia cercetării**

În cadrul acestui studiu a fost proiectată o metodă de cercetare în secțiune transversală. Acest tip de studiu permite cercetătorului să compare două grupuri diferite analizând aceiași parametri în anumite momente și nu de-a lungul unei perioade de timp îndelungate (Leedy and Ormrod, 2001).

#### **III.8.1. Etapele cercetării**

Designul cercetării a fost unul în două faze, utilizându-se metode mixte – un design explicativ. Informațiile din prima etapă cantitativă au fost studiate mai departe în cea de-a doua fază calitativă. În cadrul acestei cercetări datele au fost colectate în două etape:

**Date cantitative:** chestionarele au fost înmânate celor două grupuri (studenți viitori profesori în primul și în al treilea an de studiu), către finalul anului universitar, după încheierea săptămânii de practică a studenților în școli.

**Date calitative:** jurnalele reflexive au fost colectate de la cele două grupuri (studenți viitori profesori în primul și în al treilea an de studiu) la finalul anului universitar.

**Eșantionarea** – pentru a răspunde întrebărilor cercetării și pentru a testa ipoteza acesteia, au fost colectate date cantitative și calitative fără eşantionare, de la toți studenții viitori profesori în primul și în al treilea an de studiu.

#### **III.8.2. Analiza datelor**

Datele prezentei cercetări au fost colectate din două surse; fiecare dintre acestea fiind analizată în concordanță cu metoda și abordarea sa potrivită.

**Sursa cantitativă** -SCISP – Chestionarul privind Simțul Coerenței în Situații de Predare. **Fidelitatea chestionarului** a fost testată utilizând Alpha Cronbach pentru fiecare componentă și pentru întreg chestionarul. **Validitatea** acestuia a fost testată prin intercorelații între cele trei componente. Ne-am așteptat ca valorile moderate spre înalte, să indice faptul că fiecare componentă

are o semnificație unică.

**ANOVA** – Pentru a examina dezvoltarea SCISP la studenții viitori profesori și pentru determinarea impactului anului de studiu – primul versus al treilea an (variabila nr. 1) asupra SCISP (variabila nr. 2) a fost realizată o analiză a varianței 2 X 3: an (primul, al treilea) X componentă a SCISP (Inteligibilitate, Control, Semnificație) cu măsurări repetate ale variabilei componentelor.

**Sursa calitativă** – Jurnalele reflexive. Datele au fost analizate prin intermediul analizei de conținut. Scopul analizei de conținut a fost identificarea celor trei componente ale SCISP (Inteligibilitate, Control și Semnificație în situații de predare) și caracterizarea acestora. Ulterior au fost identificați și analizați factorii care stimulează și inhibă SCISP. Analiza a fost ghidată de o abordare condusă de date. În cadrul acestei abordări nu au fost predefinite categorii. Categoriile au fost identificate pe baza datelor obținute. Scopul analizei a fost acela de a identifica cele trei componente ale SC ca și indicatori ai SCISP (Weber, 1990, Creswell, 2009). Datele au fost colectate cu ajutorul jurnalelor de reflecție pe care viitori profesori au fost instruiți să le completeze, ca o parte a obligațiilor lor academice la finalul cursului.

### **III.9. Metode de culegere a datelor**

#### **III.9.1. Abordarea și instrumentele cantitative**

##### **SCISP – Chestionarul privind Simțul Coerenței în Situații de Predare**

SCISP este un chestionar valid și fidel, dezvoltat și pilotat de către Bracha și Hoffenbartal (2011, 2012, and 2013). Chestionarul urmărește măsurarea și evaluarea la participanți a Simțului Coerenței în situații de predare la nivel global (SCISP), precum și a celor trei componente – Inteligibilitate, Control și Semnificație. Chestionarul s-a bazat pe chestionarul dezvoltat de către Anotonovsky (1998), care măsoară simțul coerenței la nivel general (SC) și a fost adaptat situațiilor de predare de către Bracha și Hoffenbartal (2011).

SCISP include 25 de itemi pe o scală de tip Likert cu 6 trepte (Clark și Watson, 1995, Schuman și Presser, 1996 in Lam, Allen și Green, 2010), unde 1 înseamnă deloc, iar 6 - în mare măsură. Scorul general variază de la 25 la 150. Scorurile înalte indică un simț al coerenței ridicat în situațiile de predare. Itemii sunt împărțiți în funcție de cele trei componente și anume Inteligibilitatea, Controlul și Semnificația în situații de predare. Notarea itemului care a fost formulat în mod negativ a fost modificată pentru a o egaliza cu direcția generală a scalei (Itemul 25).

#### **III.9.2. Abordarea și instrumentele calitative**

##### **Jurnalele reflexive**

Completarea jurnalelor reflexive, înainte și după episoadele de predare, reprezintă un proces de

dezvoltare în curs de desfășurare în cadrul pregătirii didactice (Cohen-Sayag & Fischl, 2012). În această cercetare viitorii profesori au fost instruiți să își consemneze reflecțiile privind practica de predare, ca parte a obligațiilor lor academice la finalul cursului. Programele de formare a cadrelor didactice operează pe baza ideii că reflecția este o caracteristică foarte importantă a unui profesor profesionist și că promovarea reflecției la nivelul viitorilor profesori este vitală pentru formarea unor profesioniști.

## CAPITOLUL IV

### PREZENTAREA ȘI INTERPRETAREA REZULTATELOR CERCETĂRII

#### IV.1. REZULTATE

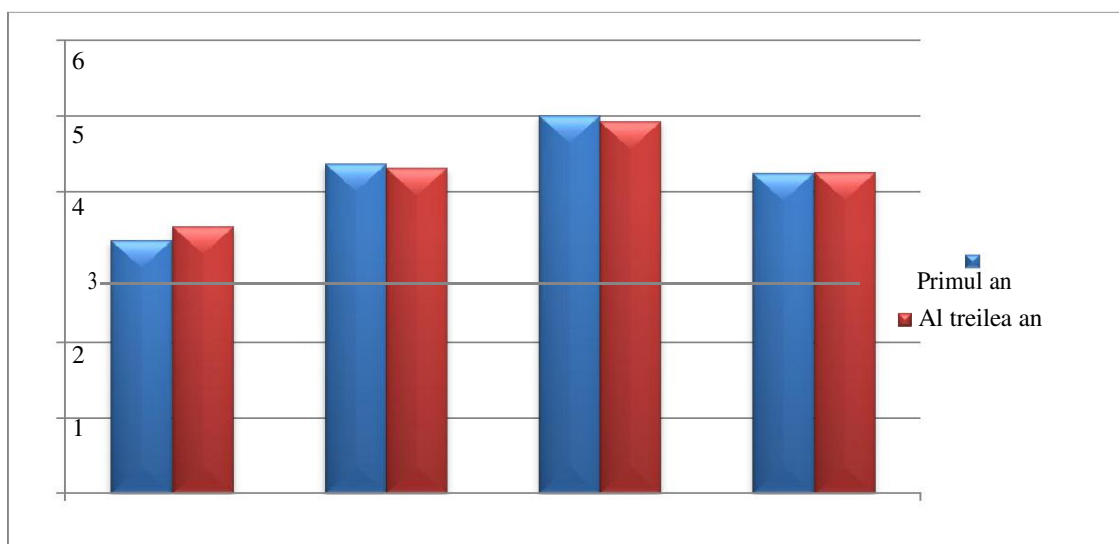
##### IV.1.1 Analiza datelor cantitative

Prima întrebare a cercetării a fost - **Se modifică "Simțul Coerenței în Situații de Predare" (SCISP) la studenții viitori profesori pentru învățământul special de-a lungul celor trei ani de pregătire didactică?**

Tabelul 1.IV și figura 1.IV prezintă mediile și abaterile standard anuale ale celor trei componente (N=136).

**Tabelul 1.IV: Mediile și abaterile standard anuale ale celor trei componente (N= 136)**

	Primul an (N=57)		Al treilea an (N=79)		Total (N=136)	
	Media	AS	Media	AS	Media	AS
<b>Inteligibilitate</b>	3.35	1.15	3.54	1.12	3.46	1.14
<b>Controlul</b>	4.37	0.82	4.31	0.57	4.33	.68
<b>Semnificația</b>	5.01	0.71	4.93	0.65	4.96	.65
<b>Total</b>	4.24	.074	4.26	.063	4.26	0.78



**Figura 1.IV: Mediile și abaterile standard anuale ale celor trei componente (N=136)**  
 Analiza a arătat un efect principal al componente (F(2, 134) = 123.14, p < 0.001). Pentru a examina diferențele specifice dintre cele trei componente, au fost realizate multiple comparații utilizând testul Bonferoni (p < 0.05). Rezultatele arată că Semnificația este semnificativ mai ridicată față de celelalte două componente (Inteligibilitate și Control), iar componenta Control este semnificativ mai ridicată față de Inteligibilitate.

Nu a fost identificat nici un efect semnificativ al anului de studiu (F(1.134) = 0.03, P > 0.05), iar nivelul scorului general al SCISP la viitorii profesori pentru învățământul special nu s-a modificat de la primul la al treilea an de studiu în domeniul pregătirii didactice. În plus, nu a fost identificat nici un efect semnificativ la nivelul interacțiunii dintre anul de studiu și componentă (F(2.134) = 1.11, P > 0.05), ceea ce înseamnă că nu există diferențe între anii de studiu pe fiecare componentă și că diferențele dintre cele trei componente apar în ambii ani. Aceste rezultate nu reprezintă un sprijin pentru ipoteza noastră.

### Corelații între componente

Pentru a examina dacă relațiile dintre cele trei componente ale SCISP s-au modificat de la primul an de studiu la al treilea, în contextul formării inițiale în domeniul educației speciale, au fost calculați coeficienții Pearson între scorurile celor trei componente ale SCISP și scorul general pentru fiecare an separat. Rezultatele sunt prezentate în tabelul 2.IV:

**Tabelul 2.IV: Coeficienții Pearson**

	Primul an			Al treilea an		
	Control	Inteligibilitate	Scorul general	Control	Semnificație	Scorul general
Inteligibilitate	0.004	-0.07	0.21	0.13	0.08	0.31**
Control		0.55**	0.67**		0.57**	0.83**
Semnificație			0.88**			0.88**

Corelația dintre scorul la Inteligibilitate și scorul general al SCISP s-a modificat de la primul an de studii la al treilea. În timp ce scorul nu a fost semnificativ în primul an, a devenit semnificativ în al treilea an. Mai mult, în ambii ani a existat o corelație moderat-superioară între scorul la Control și scorul la Semnificație. Corelațiile dintre scorul general și scorurile la Control și Semnificație au fost ridicate și semnificative.

## IV.1.2. Analiza datelor calitative

**A doua întrebare a cercetării a fost:** Care sunt caracteristicile celor trei componente – Inteligibilitate, Control și Semnificație în situațiile de predare, componente privite ca și indicatori pentru Sensul Coerenței în Situații de Predare la studenții viitori profesori pentru învățământul special, în primul și în al treilea an al studiilor superioare? Analiza a fost realizată cu ajutorul analizei de conținut care a fost ghidată de abordarea condusă de date, în care nu au fost predefinite categorii. Categoriile au reieșit pe baza datelor obținute (Weber, 1990, Creswell, 2009). Următorul tabel prezintă caracteristicile identificate pentru fiecare componentă a SCISP, în primul și în al treilea an de studiu. Analiza datelor a condus la identificarea acelorași caracteristici atât în primul an de studiu, cât și în al treilea.

**Tabelul 3.IV: Caracteristicile fiecărei componente a SCISP**

<b>Inteligibilitatea în situațiile de predare</b>	<b>Controlul în situațiile de predare</b>	<b>Semnificația în situațiile de predare</b>
Înțelegerea elevilor și a nevoilor acestora	Planificare în avans	Sentimentul satisfacției personale
Înțelegerea populației și a nevoilor sale	Activități variate	Stabilirea scopurilor și atingerea acestora
Înțelegerea metodelor de predare și implementarea acestora	Adaptarea la stilul educatului	Dezvoltarea unor relații personale cu elevii
	Experiențierea variată	

**A treia întrebare a cercetării a fost:** Care sunt factorii care stimulează și care sunt cei care inhibă SCISP? Analiza de conținut a fost realizată și pentru a identifica factorii care stimulează și inhibă SCISP. Datele obținute în urma acestei analize în cazul ambilor ani arată că există asemănări și diferențe între factorii determinanți, favorizanți sau inhibitori ai SCISP, în primul și în al treilea an de studiu al studenților viitori profesori pentru învățământul special. Tabelul 6.IV prezintă prezența sau absența factorilor în cei doi ani.

**Tabelul 6.IV: Prezența sau absența factorilor determinanți care stimulează sau inhibă SCISP în cei doi ani.**

Factori		Primul an de studiu		Al treilea an de studiu	
		Influențe stimulative	Influențe inhibitoare	Influențe stimulative	Influențe inhibitoare
Persoane	Instructorul pedagog	+	-	+	-
	Profesorul mentor	+	+	+	+
	Colegii	+	-	+	-
Practica în general	Practicarea Predării în clasă	+	+	+	+
	Legătura dintre practică și studii	+	+	-	-
	Durata practicii	-	+	+	-
	O experiență critică	+	-	-	-
	Locul practicii	+	-	-	-
	Domeniul studiilor	-	-	+	+

## CAPITOLUL V

### CONCLUZII

#### V.1. Concluziile cercetării

**Răspunsul la prima întrebare a cercetării:** Se modifică "Simțul Coerenței în Situații de Predare" (SCISP) la studenții viitori profesori pentru învățământul special de-a lungul celor trei ani de pregătire didactică?

Rezumând informațiile obținute cu privire la prima întrebare a cercetării ne permitem să

afirmăm următoarele:

- ❖ **Simțul Coerenței în Situații de Predare** – Având în vedere sursa cantitativă, nu a existat nici o dezvoltare la nivelul Simțului Coerenței în Situații de Predare (SCISP) la studenții din anul trei, viitori profesori pentru învățământul special, în comparație cu studenții de anul întâi de la aceeași specializare, la nivelul fiecărei componente a Simțului Coerenței în Situații de Predare și la nivelul scorului general. Având în vedere sursa calitativă, a existat o modificare la nivelul Simțului Coerenței în Situații de Predare (SCISP) și al componentelor.
- ❖ **Simțul Semnificației în Situații de Predare** – Intensitatea acestui simț nu se modifică la viitorii profesori pentru învățământul special de la primul la al treilea an de studiu și îi caracterizează încă din primul an al studiilor. Acesta are o importanță semnificativă în cadrul ierarhiei rezistenței SCISP în ambii ani de studiu.
- ❖ **Simțul Controlului în Situații de Predare** – Intensitatea acestui simț nu se modifică la viitoarele cadre didactice în învățământul special între primul și al treilea an de studii și este mai scăzută decât cea a simțului Semnificației în situațiile de predare, dar mai înaltă decât cea a simțului Inteligibilității în situații de predare. Acest simț caracterizează studenții încă din primul an de studii și este relaționat cu simțul Semnificației în situații de predare din acel an încolo. Are o semnificație mai ridicată în cadrul rezistenței SCISP în al treilea an de studiu față de primul an.
- ❖ **Simțul Inteligibilității în Situațiile de Predare** – intensitatea acestui simț nu s-a modificat la viitoarele cadre didactice din învățământul special între primul și al treilea an de studii, acest simț fiind mai puțin intens în comparație cu simțul Semnificației și Controlului în situațiile de predare. Acest simț se observă la viitoarele cadre didactice din învățământul special începând cu primul an de studiu, iar în ierarhia SCISP este mai vizibil în al treilea an de studii decât în primul.

Aceste concluzii indică faptul că, în raport cu măsurătorile calitative, a existat o modificare și o dezvoltare în legăturile dintre cele trei componente ale Simțului Coerenței în Situațiile de Predare (SCISP), dar, conform măsurătorilor cantitative, dezvoltarea nu a fost identificată la nivelul Simțului Coerenței în Situații de Predare (SCISP) la nivelul fiecărei componente și la nivelul scorului general. Există numeroase procese la nivelul SCISP și al componentelor sale, care indică începutul procesului de schimbare, de dezvoltare a SCISP la viitorii profesori pentru învățământul special la nivelul tuturor



componentelor, din primul an de studiu până în al treilea. Pentru a putea fi prezentat, acest proces solicită o examinare amănunțită utilizând variate instrumente analitice, atât cantitative, cât și calitative.

**Răspunsul la a doua întrebare a cercetării:** Care sunt caracteristicile celor trei componente – Inteligibilitate, Control și Semnificație în situațiile de predare, privite ca și indicatori pentru Sensul Coerenței în Situații de Predare la studenții viitori profesori pentru învățământul special, în primul și în al treilea an al studiilor superioare?

Caracteristicile identificate pentru fiecare componentă în situațiile de predare sunt indicatori ai existenței SCISP la viitoarele cadre didactice pentru învățământul special și au condus la construirea unui model aplicabil. Acest model va fi utilizat pentru examinarea SCISP la viitoarele cadre didactice pe fiecare caracteristică dependentă de factori pentru a se dezvolta, de anul de studiu în care se află studenții și de nevoile acestora.

**Răspunsul la a treia întrebare a cercetării:** Care sunt factorii care favorizează și care sunt cei care inhibă SCISP?

Factorii identificați se axează pe două arii: persoane și experiența ca un întreg, atât în primul, cât și în al treilea an de studii. Impactul acestor factori în favorizarea sau inhibarea SCISP este demonstrat de un continuum care arată că orice factor favorizant poate fi și inhibitor și invers. Factorii au condus la construirea unui model aplicabil pe baza căruia va fi testată influența fiecărui factor asupra SCISP în raport cu caracteristicile sale, anul de studiu și nevoile viitoarelor cadre didactice. Conturarea celor două domenii – caracteristicile SCISP și componentele acestuia și factorii care favorizează și inhibă SCISP cu privire la populația studiată în cadrul prezentei cercetări și integrarea acestora, a condus la crearea unei matrici. Matricea permite o organizare clară a informațiilor și va constitui modelul aplicabil pentru formatorii cadrelor didactice, instructorii pedagogi în special, fapt care îi va ajuta pe aceștia să planifice educația viitoarelor cadre didactice în învățământul special. Modelul este descris în figura următoare:

**Figura 2.IV: Aplicarea unui model original – Caracteristici și factori care influențează SCISP**

Caracteristici ale SCISP		Factori determinați care favorizează sau inhibă SCISP								
		Persoane			Practica în general					
		Instructorul pedagog	Mentorul	Colegi	Practicarea predării în clasă	Durata Practicii	Legătura dintre practică și studii	O experiență critică	Locul practicii	Domeniul de studiu
Simțul Semnificației în situații de predare	Sentimentul satisfacției personale									
	Stabilirea de scopuri și atingerea acestora									
	Dezvoltarea unor relații personale cu elevii Planificarea în									
Simțul controlului în situații de predare	avans									
	Activități variate									
	Adaptarea la stilul educatului									
	Experiențieri variate									
Simțul Inteligibilității în situații de predare	Înțelegerea elevilor și a nevoilor acestora									
	Înțelegerea populației și a nevoilor acesteia									
	Înțelegerea metodelor de predare și Implementarea acestora									

Dinamica dintre componentele SCISP și interacțiunea dintre acestea ne permitem să extindem și să aprofundăm înțelegerea în privința dezvoltării SCISP la viitorii profesori pentru învățământul special, ceea ce a constituit defapt scopul acestei cercetări. Nu putem fi satisfăcuți doar cu testarea nivelului SCISP; noi trebuie să examinăm și caracteristicile fiecărei componente a SCISP în termeni de putere, comparând componentele între ele, importanța fiecăreia în SCISP și relația dintre acestea.

## **V.2. Concluzii generale**

Această cercetare este prima de acest tip, prima care utilizează termenul SCISP și chestionarul SCISP ca și instrument de cercetare. Rezultatele indică importanța componentelor SCISP în dezvoltarea acestuia, importanța relației dintre aceste componente și importanța fiecărei componente pentru SCISP ca întreg.

Analiza dezvoltării SCISP reflectă un proces primar de dezvoltare, de schimbare la studenți, viitori profesori pentru învățământul special, între primul și al treilea an al studiilor lor. În plus, SCISP este un concept care nu este dependent din punct de vedere cultural; iar de aceea poate constitui o posibilă resursă de coping pentru viitorii profesori și poate fi considerat drept context teoretic pentru un model de coping utilizat de către viitoarele cadre didactice. Acesta permite identificarea componentelor SCISP, a interacțiunilor dintre acestea, a conexiunilor și a ierarhiei care determină simțul general al coerenței în situații de predare.

Modelul aplicabil, care reprezintă caracteristicile și factorii pentru promovarea și dezvoltarea SCISP, va sprijini instructorii pedagogi în a progresa în munca lor. Este posibilă construirea unui program de intervenție, în care să fie predate următoarele elemente: SCISP, semnificația sa, componentele sale și relația dintre acestea. Studenții viitori profesori pentru învățământul special vor deveni conștienți de SCISP și de modul în care îl pot utiliza drept resursă și drept model pentru a face față diferitelor situații de predare.

### **Recomandări pentru cercetări viitoare**

- ❖ Realizarea unor cercetări similare pe un eșantion mai extins de participanți, pe populații mai extinse de viitoare cadre didactice aflate în stadiul formării inițiale în cadrul diverselor programe cu scopul de a stabili existența SCISP și de a furniza o imagine mai extinsă asupra modului în care SCISP se dezvoltă în timpul anilor de studiu.

- ❖ Realizarea cercetării în al patrulea an (stagiatura) și după trei ani, atunci când studenții devin profesori în învățământul special, cu scopul de a identifica caracteristicile și factorii SCISP la cadrele didactice tinere și a celor cu mai multă experiență. Rezultatele vor permite realizarea unei comparații între rezultatele referitoare la dezvoltarea SCISP de-a lungul anilor de predare.
- ❖ Realizarea studiilor menționate mai sus la populații de studenți viitori profesori pentru învățământul special în cadrul universităților și colegiilor din întreaga țară și din întreaga lume, pentru a stabili și extinde conceptul SCISP și componentele sale.

### **Originalitatea și inovațiile cercetării**

- ❖ Tema cercetării – tema este inovatoare și preliminară, iar nici o altă cercetare specifică nu a fost realizată cu privire la aceasta.
- ❖ Rezultate inovatoare – unele dintre rezultatele acestei cercetări sunt inovatoare din moment ce tema nu a mai fost studiată anterior.
- ❖ Construirea unui nou model arătând caracteristicile și factorii care favorizează și dezvoltă SCISP, care poate fi utilizat ca și instrument de lucru sau ca și bază pentru un program de intervenție în domeniu.
- ❖ Dezvoltarea unor noi perspective – procesul prin care trec viitorii profesori pentru învățământul special de-a lungul celor trei ani ai studiului la colegiu atunci când trebuie să facă față situațiilor de predare este unul complex și multidimensional. O atenție deosebită trebuie acordată sentimentelor viitorilor profesori pentru a promova SCISP, astfel încât aceștia să simtă că sunt capabili să facă față situațiilor de predare.

Originalitatea cercetării constă în faptul că este inovatoare și primară la nivelul conceptului studiat – SCISP – și al chestionarului utilizat pentru a identifica nivelul SCISP. Chiar și populația studiată este unică și doar câteva studii au fost realizate pe aceasta – studenții viitori profesori pentru învățământul special.

### **V.3. Importanța cercetării**

Însemnătatea acestei cercetări stă în faptul că studiază dezvoltarea conceptului Simțului Coerenței în Situații de Predare la viitorii profesori pentru învățământul

special. Conform rezultatelor cercetării, componentele SCISP sunt semnificative pentru înțelegerea SCISP ca și întreg și pentru înțelegerea modului în care acesta se dezvoltă de la primul la al treilea an de studii. Rezultatele cercetării ne permit să înțelegem emoțiile viitoarelor cadre didactice în învățământul special pe baza componentelor SCISP și modul în care acestea contribuie la formarea emoțiilor în situația de a face față anumitor situații de predare. Rezultatele prezintă caracteristicile SCISP, precum și factorii care fie îl favorizează, fie îl inhibă.

În Israel, prezenta cercetare este semnificativă la nivel academic, în cadrul programelor de formare inițială ale viitoarelor cadre didactice. Cercetarea va sprijini instructorii pedagogi în formarea viitorilor profesori, în contextul oferirii unor experiențe practice. Semnificația universală a cercetării este reprezentată de contribuția la cunoaștere a acesteia, la nivel teoretic. Conceptul SCISP extinde conceptul Simțului Coerenței și se referă la existența acestuia în situații specifice. Pe lângă studierea SCISP în cadrul formării cadrelor didactice la nivel internațional și consolidarea unui concept independent din punct de vedere cultural, acest concept permite examinarea SC în alte domenii stresante – medicină, psihologie, profesii paramedicale etc.

Contribuția la cunoaștere în domeniul practic este reprezentată de chestionarul pentru evaluarea SCISP și de modelul care a fost construit ulterior. Chestionarul pentru evaluarea SCISP este valid și fidel (Bracha și Hoffenbartal, 2011), dar utilizarea sa extinsă îl va fundamenta ca și instrument cantitativ pentru cercetători. Modelul construit pe baza rezultatelor cercetării, care se referă la caracteristicile și factorii care favorizează SCISP, poate deveni universal după studierea SCISP la viitoarele cadre didactice din întreaga lume aflate în stadiul formării inițiale. Modelul poate fi aplicat în conformitate cu implicațiile practice și recomandările prezentate în acest capitol.

### **Limitele cercetării**

- ❖ Instrumentele cercetării – a fost aleasă o abordare a metodelor mixte pentru a facilita cercetătorului depășirea limitelor impuse de utilizarea unui instrument de cercetare nou și colectarea de informații privind dezvoltarea SCISP la viitorii profesori pentru învățământul special prin intermediul unor instrumente cantitative, dar și calitative.
- ❖ Anul de studiu al participanților la cercetare – Cercetătorul a limitat cercetarea la finalul celui de-al treilea an, apreciind că în al patrulea an, viitorii profesori

pentru învățământul special vor deveni profesori la clasă, pe lângă studiul în cadrul colegiului, iar percepția lor se va modifica în timpul aceluși an. Retrospectiv, se poate constata că ar fi fost posibilă realizarea cercetării și la studenții din anul patru – an în care dezvoltarea SCISP poate fi exprimată în totalitate în cadrul situațiilor de predare.

- ❖ Generalizarea – Această cercetare este una preliminară privind conceptul de SCISP și utilizează chestionarul pentru a determina nivelul acestuia. Eșantionul de participanți a fost alcătuit din studenți, viitori profesori pentru învățământul special, populație care a mai fost abordată doar în foarte puține studii. Cu toate acestea, se pot formula câteva recomandări practice, dar rezultatele sunt greu de generalizat. Pentru a minimaliza limitele a fost utilizată o abordare prin metode mixte, iar în partea de cercetare cantitativă s-a utilizat un instrument de cercetare valid și fidel.

### **Contribuția la cunoaștere**

Aceasta este prima cercetare care studiază dezvoltarea SCISP (Simțul Coerenței în Situații de Predare) la studenți, viitoare cadre didactice în învățământul special, în primul și în al treilea an de studiu.

Contribuția teoretică – cercetarea ne ajută să înțelegem SCISP și componentele sale, legăturile și relațiile dintre acestea. SCISP reprezintă o resursă personală, internă care poate fi utilizată în a face față situațiilor de predare, care se adaugă resurselor de coping în situații stresante apărute la cadrele didactice.

Contribuția practică – chestionarul SCISP care este un instrument valid și fidel în prezenta cercetare este un nou instrument în trusa cercetătorului. Nici o altă cercetare nu a mai fost realizată utilizând acest instrument. Utilizarea acestuia va extinde cunoașterea privind diferitele modalități de a-l utiliza și va conduce la obținerea de noi informații. Rezultatele cercetării și modelul creat, care prezintă caracteristicile și factorii care favorizează și dezvoltă SCISP pot să reprezinte baza unui program de intervenție în domeniu și pot să îmbogățească programele de formare oferite de instructorii pedagogi, care însoțesc viitoarele cadre didactice în dobândirea experiențelor în domeniul studiat.

## Bibliografie

1. Adams, A. and Cox, A. L. (2008). Questionnaires, in-depth interviews and focus groups. In: Cairns, P. and Cox, A. L. Eds. *Research Methods for Human Computer Interaction*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, pp. 17- 34. Retrieved from: [http://oro.open.ac.uk/11909/1/9780521870122c02\\_pp\\_17-34.pdf](http://oro.open.ac.uk/11909/1/9780521870122c02_pp_17-34.pdf) (8.4.2014)
2. Aloni, N. (2014). Meaning in Life: in education. In teaching and in learning. *The Mofet Institute Journal*. 9, 52 (5) (In Hebrew)
3. Andrews, J.E., Carnine, D.W., Countiho, M.J., Edgar, E.B., Forness, S.R., Fuchs, L.S., Jordan, D., Kauffman, J.M., Patton, J.M., Paul, J. Rossell, J., Schiller, E., Skertic, M., Wang, J. (2000). Bridging the special education divide. *Remedial and Special Education*, 21 (5), 258-267.
4. Antonovsky, A., & Sagy, S. (1986). The development of sense of coherence and its impact on responses to stress situations. *Journal of Social Psychology*, 126 (2), pp.213-225.
5. Antonovsky, A. (1990). *Studying Health VS. Studying Disease*. Lecture at the congress for clinical psychology and psychotherapy, Berlin, 19 February. Retrieved from: [http://www.ensp.unl.pt/saboga/soc/pulic/soc\\_AAconference\\_berlim\\_91.pdf](http://www.ensp.unl.pt/saboga/soc/pulic/soc_AAconference_berlim_91.pdf) (4.2.2014)
6. Antonovsky, A. (1998). The salutogenic model as a significant theory in health promotion. *Megamot*: 39 No. 1-2, pp. 170 – 181 (Hebrew)
7. Antonovsky, A. (1998a). The sense of coherence: An historical and future perspective. In McCubbin, H.I. et al. (Eds.), *Stress, Coping and Health in Families*. pp. 3-64. San Francisco: Sage Publication.
8. Ariav, T. Greenfeld, N. (2007). The new guidelines for teacher education in Israel: Implications for academic colleges of education. *Dapim*, 30, Mofet Institute, Tel Aviv pp. 4 – 7 (In Hebrew)
9. Avisar, G. Lazer, Y. (2000). Assessing the changes in special education as a reform in education. *Theory to Practice*, 15, Jerusalem: pp. 97 – 124 (In Hebrew).
10. Avisar, G. Almog, A. (2003). Teacher education in a reality of integration. *Issues in Special Education and Rehabilitation*, 18 (2) pp. 5 – 18 (In Hebrew).
11. Avisar, G. (2005). *Perspectives of Teacher Training for Special Education in the 21<sup>st</sup> Century. Teacher Education and School Reform and Development*. Presented in the 6<sup>th</sup> Israeli German symposium, Beit Berl College – Pedagogische Hochschule Ludwigsburg.
12. Barrett Kutcy, C.E., & Schulz, R. (2006). Why is beginning teachers frustrated with teaching profession? *McGill Journal of Education* [on line] Vol.4 no.1 pp.77-90. Retrieved from: <http://mje.mcgill.ca/article/view/510/421> (20.1.2013)
13. Bracha, E. Hoffenbartel, D. (2011). *How Students Feel – Developing a Sense of Coherence in Teaching Situations Questionnaire*. Research report submitted in the framework of a research and assessment course, the Mofet Institute (In Hebrew).
14. 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. Retrieved from: <http://conference.levinsky.ac.il/he/home/> (15.3.2013)
15. Bracha, E. Hoffenbartel, D. (2013). *How Students Feel – Developing a Sense of Coherence in Teaching Questionnaire*. The 6<sup>th</sup> International Conference on teacher education - Changing reality through education (2013). Retrieved from:

[http://www2.kenes.com/davidyellin\\_en/Pages/Home.aspx](http://www2.kenes.com/davidyellin_en/Pages/Home.aspx) (10.9.2013)

16. Brown, O., Howcroft, G., & Jacobs, T. (2006). The coping orientation and resources of teachers educating learners with intellectual disabilities. *Society*, 39(4), pp.448-459.
17. Brownell, M., Ross, D., Colón, E., McCallum, C. (2005). Critical features of special education teacher preparation. A comparison with general teacher education. *Journal of Special Education*, Vol. 38 (4) pp. 25-242
18. Brownell, M., Sindelar, P.T., Kiely, M.T., & Danielson, L.C. (2010). Special education teacher quality and preparation: Exposing foundations, constructing a new model. *Exceptional Children*, Vol. 76 (3), pp. 357-377.
19. Buchanan, J. (2010). May I be excused? Why teachers leave the profession. *Asia Pacific Journal of Education*, Vol.30 (2), pp.199-211.
20. Burak, S. (2007). *Exceptions and Prejudices*. Tel-Aviv: Golan Yaron (Printed in Israel)
21. Busari, A.O. (2012). Identifying difference in perceptions of academic stress and reaction to stressors based on gender among first year university students. *International Journal of Humanities and Social Science*, Vol. 2 (14), pp.138-146.
22. Cohen, S., Kessler, R.C. Gordon, L.U. (1997). *Measuring Stress: a Guide for Health and Social Scientists*, University Press N.Y, Oxford.
23. Cohen-Sayag, E., Fischl, D. (2012). Reflective writing in pre-service teachers' teaching: What does it promote? *Australian Journal of Teacher Education*, 37(10). Retrieved from: <http://ro.ecu.edu.au/ajte/vol37/iss10/2> (25.12.2013)
24. Christensen, B. T. (2005), Creative cognition: Analogy and incubation, vol. 2005:1. Århus Universitet: Psykologisk PhD-skriftserie. Retrieved from: <http://www.interruptions.net/literature/Christensen-Dissertation.pdf> (6.4.14)
25. Creswell, J.W. (1994). *Research Design: Qualitative and Quantitative Approaches*, Sage Publications; California.
26. Creswell, J.W., Plano-Clark, V.L. (2006). *Designing and Conducting Mixed Methods of Research*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
27. Creswell, J.W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mix methods approaches (3rd Ed)*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
28. Creswell, J.W., & Plano Clark, V.L. (2011). *Designing and Conducting Mixed Methods Research (2nd Ed.)*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
29. Dickerson, K.Y. (2008). *Stress and Self-Efficacy of Special Education and General Education Student Teachers During and After the Student Teaching Internship*. Dissertation submitted in accordance with the requirements for the degree doctor of philosophy. Retrieved from: <http://repository.tamu.edu/bitstream/handle/1969.1/ETD-TAMU-2699/DICKERSON-DISSERTATION.pdf?sequence=1> (20.8.2013)
30. Documents of the Israeli National Special Education Committee, Chapter 3, Appendix 1 on the Design of the Curriculum, September 2007 (In Hebrew).
31. Donald, D., Lazarus, S. & Lolwana, P. (1997). *Educational Psychology in Social Context: Challenges of Development, Socials Issues and Special Need in Southern Africa*. Cape Town: University Press.



32. Drageset, J., Nygaard, H.A., Eide, G.E., Bondevik, M., Nortvedt, M.W., Natvig, G.K. (2008). Sense of coherence as a resource in relation to health-related quality of life among mentally intact nursing home residents - a questionnaire study. *Health and Quality of Life Outcomes*, Vol. 6, p.85
33. Dunham, J. (2002). *Stress in Teaching*. New York: Routledge, 107-117.
34. Elitharp, T. (2005). *The Relationship of Occupational Stress, Psychological Strain, Satisfaction with Job, Commitment to the Profession, Age, and Resilience to the Turnover Intentions of Special Education Teachers*. Dissertation submitted in Accordance with the Requirements for the Degree Doctor of Philosophy, retrieved from: <http://scholar.lib.vt.edu/theses/available/etd-11142005-155954/unrestricted/ElitharpFinal.pdf> (9.11.2013)
35. Elo, S., Kynga's, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, Vol. 62(1), p.107-115. Retrieved from: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/18352969> (15.12.2013)
36. Eriksson M., Lindström B. (2008). A salutogenic interpretation of the Ottawa Charter. *Health Promotion International*, vol.23 no.2 pp. 190-199. Overview Retrieved from: <http://heapro.oxfordjournals.org/content/23/2/190.full> (20,3.2013)
37. European Agency for Development in Special Needs Education, (2012). *Raising Achievement for All Learners – Quality in Inclusive Education*, Odense, Denmark: European agency for development in special needs education. Retrieved from: <http://www.european-agency.org/publications/ereports/ra4al-synthesis-eport/RA4AL-yntthesis-report.pdf> (13.4.2013)
38. Fisher, D., Frey, N. & Thousand, J. (2003). What do special educators need to know and be prepared to do for inclusive schooling to work? *Teacher Education and Special Education*, 26(1), pp.42-50
39. 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*, Vol. 23 (6), pp. 916-934.
40. Flibel, J.H. (1970). *The Developmental Psychology of Jean Piaget*. Tel Aviv: Otzar Hamore (In Hebrew).
41. Florian, L. (2008). Inclusion: Special or inclusive education: Future trends. *British Journal of Special Education*. Vol. 35 pp.202-208
42. Folkman, S., Chesney, M., Mckusick, L., Ironson, G., Johnson, D.S. and Coates, T.J. (1991). Translating coping theory into an intervention. In: John Eckenrode (Ed.). *The Social Context of Coping* (pp.239-260). New York: Plenum Press.
43. Forman S., G. (2013). *Teacher Stress Management: A Rational-Emotive Therapy Approach*. In: Bernard M., L., DiGiuseppe R. (Eds.), **Rational-emotive Consultation in Applied Settings** (107-129) Psychology Press, USA.
44. Fox. S. (2007). *The Psychology of Resistance to Change* Bar-Ilan University, Ramat-Gan (In hebrew)
45. Fuhai, A., Wenxue, Z. (2008). View of teaching in the perspective of modern didactics: from "teaching the book" to "teaching the person". *Journal of Tianjin Normal University (Elementary Education Edition)* Vol. 4.
46. Garland, R. (1991). The mid-point on a rating scale: Is it desirable? *Marketing Bulletin* [online]

- Vol. 2, pp.66-70. Retrieved from: <http://marketing-bulletin.massey.ac.nz> (27.12.2012).
47. Gavish, B., Friedman, I. A., (2010). Novice teachers' experience of teaching: a dynamic aspect of burnout. *Social Psychology of Education*, Vol. 13(2), pp. 141- 167.
  48. Gibbs, G. (2009). *Analyzing Qualitative Data*. 2nd Ed. Thousand Oaks: SAGE Publications
  49. Goff, A. (2009). *Stressors, Academic Performance, and Learned Resourcefulness in Baccalaureate Nursing Students*. Dissertation submitted in accordance with the requirements for the Degree Doctor of Philosophy. Retrieved from: [http://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/Goff\\_uncg\\_0154D\\_10294.pdf](http://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/Goff_uncg_0154D_10294.pdf) (4.2.2014)
  50. Grayson, J.P. (2008). Sense of coherence and academic achievement of domestic and international students: a comparative analysis. *High Education*, Vol. 56 p. 473–492.
  51. Griffin, C.C., Pugach, M.C. (2007). Framing the progress of collaborative teacher education, *Focus on Exceptional Children*, Vol. 39, no. 6, pp. 1-12
  52. Harris, G.E. (2011). Individual stress management coursework in Canadian teacher preparation programs. *Canadian Journal of Education*, Vol. 34 (4), pp. 104-117. Retrieved from: <http://ojs.vre.upci.ca/index.php/cje-ce/article/view/723> (28.11.2013)
  53. Heiman, T. (2004). Examination of the Salutogenic model, support resources, coping style, and stressors among Israeli university students. *The Journal of Psychology*, 138 (6), 505-520
  54. Hillel Lavian, R. (2009). You and I will change the world - Student teachers' motives for choosing special education. *Special Issues in Special Education and Inclusion*, 24 (2) 66 – 49, Haifa: Achva Publishing University of Haifa (In Hebrew)
  55. Hillel Lavian, R. (2012). The impact of organizational climate on burnout among homeroom teachers and special education teachers (full classes/ individual pupils) in mainstream schools. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, Vol.18, no. 2, pp.233-247.
  56. Hillel Lavian, R. (2012). Master weavers – The complexity of the teachers' role in special education. *Issues in Special Education and Rehabilitation*, Vol. 23 no. 1 pp. 37 – 51 (In Hebrew).
  57. Hobfoll, S.E. (1989). Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist*, 44, 513-524.
  58. <http://www.levinsky.ac.il/?cmd=news.209&act=read&id=1553>
  59. Jacobs, T.S. (2006). *The Coping Orientation and Resources of Teachers Educating Learners with Intellectual Disabilities*. Retrieved from: <http://www.nmmu.ac.za/documents/theses/tsjacobs.pdf> (12.4.2013)
  60. 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. Retrieved from: <http://etd.uovs.ac.za/ETD-db/theses/available/etd-10172011-110958/unrestricted/JacobsM.pdf> (12.4.2013)
  61. Jung, W. S., P.H.D. (2007). Pre-service teacher training for successful inclusion. *Education*, 128(1), 106-113. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/196419176?accountid=12067> (11.5.2013)
  62. Karsenti, T., Collin, S., Villeneuve, S., Dumouchel, G., Roy, R. (2008). *Why are new French immersion and French as a Second Language Teachers Leaving the Profession?* Results of a Canada-wide survey. Retrieved from: <http://karsenti.scedu.umontreal.ca/pdf/scholar/RAP-karsenti-38-2008.pdf> (25.6.2012)

63. Kacen, L. & Krumer-Nevo, M. (Eds.) (2010). *Qualitative data analysis*. Beer-Sheva: Ben-Gurion university press. (In Hebrew).
64. Kauffman, J.M. & Hallahan, Daniel, P. (2005). *Special Education: What It Is and Why We Need It*. Boston, MA: Pearson Allyn and Bacon.
65. Kauffman, J.M. (2007). *Conceptual Models and the Future of Special Education. (Report)*. *Education & Treatment of Children*. West Virginia University Press.
66. Kawulich, B.B. (2004). *Data Analysis Techniques in Qualitative Research*. State University of West Georgia. Retrieved from: [http://www.eeraonline.org/journal/files/2004/JRE\\_2004\\_08\\_Kawulich.pdf](http://www.eeraonline.org/journal/files/2004/JRE_2004_08_Kawulich.pdf) (19.1.2014)
67. Klinger, J. K. and Vaughn, S. (2002). The changing roles and responsibilities of an LD specialist. *Learning Disability Quarterly*, 25, 19-31.
68. Krippendorff, K. H. (2012). *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology*, 3rd Ed. Thousand Oaks: SAGE Publications.
69. Kritsonis, A. (2005). Comparison of Change Theories. *International Journal of Scholarly Academic Intellectual Diversity*, vol. 8, no. 1, pp.1-7. Retrieved from: [http://qiroadmap.org/?wpfb\\_dl=12](http://qiroadmap.org/?wpfb_dl=12) (6.4 2014)
70. Kyriacou, C. (1998). Teacher stress: Past and present. In J. Dunham & V. Varma (Eds.), *Stress in Teachers*. London: Whurr.
71. Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: directions for future research. *Educational Review*, Vol. 53(1), pp. 27–35.
72. Lahad, M., Shacham, M. & Ayalon, O. (2013). *Model of Coping and Resiliency: Theory, Research and Cross-cultural Application*. Jessica Kingsly: New York.
73. 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]. Retrieved from: <https://portfolio.du.edu/portfolio/getportfoliofile?fluid=78196> (27.12.2012).
74. Lazarus, R.S. and Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. New York: Springer
75. Lazarus, R.S. (1998). *Fifty Years of Research and Theory of R.S. Lazarus, an Analysis of Historical and Perennial Issues*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
76. Leonard, J.A., (2012). Changing roles: Special education teachers in a response to intervention model. *Honors Scholar Theses*. Paper 246. Retrieved from: [http://digitalcommons.uconn.edu/srhonors\\_theses/246](http://digitalcommons.uconn.edu/srhonors_theses/246) (12.4.2013)
77. Leedy, P. & Ormrod, J. (2001). *Practical research: Planning and design (7th Ed.)*. Upper Saddle River, NJ :Merrill Prentice Hall. Thousand Oaks: SAGE Publications
78. Lindström, B., Eriksson, M. (2005). Salutogenesis. *Epidemiol Community Health*, Vol. 59, p. 440-442.
79. Macmillan. Sanderson, C. A. (2004). *Health Psychology*. Hoboken, N.J.: John Wiley
80. Margalit, M. (2000). Learning disability in class: Educational dilemmas in a new reality. *Meanings in Teacher Education*. Discussion paper No. 4: Mofet Institute (In Hebrew).
81. Marino, M.T., Sameshima, P. & Beecher, C.C. (2009). Enhancing TPACK with assistive

technology: Promoting inclusive practices in Pre-service teacher education. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(2).

Retrieved from:  
<http://www.citejournal.org/vol9/iss2/general/article1.cfm> (21.5.2013)

82. Mash, E.J. & Wolfe, D.A. (2005). *Abnormal Child Psychology* (3rd Ed.). Pacific Groves, CA: Wadsworth
83. Ministry of Education (2009). The Public Committee for Reviewing the Special Education System in Israel: Report. Jerusalem (In Hebrew)
84. Mitchell, D. (2010). Education that fits: Review of international trends in the education of students with special educational needs - Final report. *College of Education*, University of Canterbury, for the Ministry of Education, New Zealand.
85. Monat, A. & Lazarus R.S. (1977). *Stress and Coping: an Anthology*. New York: Columbia University Press.
86. Montgomery, C., Rupp, A. (2005). A Meta-analysis for exploring the diverse causes and effects of stress in teachers. *Canadian Journal of Education*, Vol. 28(3), pp. 458-486. Retrieved from: [http://aix1.uottawa.ca/~cmontgom/pdf/meta\\_ana\\_div.pdf](http://aix1.uottawa.ca/~cmontgom/pdf/meta_ana_div.pdf) (15.1.2014)
87. Moon, J. (2010). Assessment- Learning Journals and Logs, UCD teaching and Learning Resources. Retrieved from <http://ar.cefl.hku.hk/pdf/ucdtla0035.pdf> (2.1.2014)
88. Moshel, O. (Ed.) (1993). *Integrating Pupils with Disabilities into Normative Education – Literature Review*. Jerusalem: Henrietta Szold Institute (In Hebrew)
89. Nammontri, O. (2012). *The Effect of an Intervention to Enhance Sense of Coherence on Oral Health Related Quality of Life: A Cluster Randomized Controlled Trial*. Dissertation submitted in Accordance with the Requirements for the Degree Doctor of Dental Public Health. Retrieved from: [http://theses.whiterose.ac.uk/2814/1/Thesis\\_Orawan\\_Nammontri\\_June\\_2012.pdf](http://theses.whiterose.ac.uk/2814/1/Thesis_Orawan_Nammontri_June_2012.pdf) (22.8.2013)
90. Norwich, B. and Lewis, A. (2005). *Special Teaching for Special Children? Pedagogies for Inclusion*. England: Open University Press.
91. Oswalt, 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
92. Pinder, H. (2008). *Navigating the Practicum: Student teacher perspectives on their learning*. Faculty of Education, University of Auckland, New Zealand Paper presented at the British Educational Research Association Annual Conference, Heriot-Watt University, Edinburgh, 3-6 September 2008. Retrieved from: <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/174930.pdf> (22.8.2013)
93. Preda, V.S. (2010). *Stress Effects and Coping Strategies in the Case of Teachers and Pupils*. Dissertation submitted in accordance with the requirements for the degree doctor of the school of psychology and educational sciences. Retrieved from: [http://doctorat.ubbcluj.ro/sustinerea\\_publica/rezumate/2010/stiinte%20ale%20educatiei/Preda\\_Vasile\\_Radu\\_en.pdf](http://doctorat.ubbcluj.ro/sustinerea_publica/rezumate/2010/stiinte%20ale%20educatiei/Preda_Vasile_Radu_en.pdf) (4.2.2014)
94. Quigney, A.T. (2010). Alternative teaching certification in special education: Rationale, concerns, and recommendations. *Issues in Teacher Education*, Vol.19 (1) p.41-58
95. 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. Retrieved from: <http://igitur-archive.library.uu.nl/fss/2008-0808-203342/209.pdf> (27.12.2012).

96. Raingold, R. (2009). *The novice teacher and programs for successful absorption*. *Panim*, No. 47 pp. 79 – 85 [On line]. Retrieved from: <http://www.itu.org.il/Index.asp?ArticleID=14146&CategoryID=1544&Page=1> (8.4.2014).
97. Raiter, S. (1999). Quality of life of the child with special needs In light of the expansion of the principle of normalization. *Issues in Special Education and Rehabilitation*, 14 (2) pp. 61-69 (In Hebrew).
98. Raiter, S. (2003). The learning environment as a challenge to development. *Issues in Special Education and Rehabilitation*, 18 (1) pp. 87 – 93 (In Hebrew).
99. Raiter, S. (2006). *Inclusion and Special Education in the International Perspective*. Study Day on Special Education – Value-Related Dilemmas. Special Education Wing, Ministry of Education, culture and sport, Herzliya, December 28, 2006 (In Hebrew)
100. Reese, R. (2003). Teacher Stress: The Search for Accurate View and Remedies that Work. Lecture delivered in Hawaii International Conference on Social Sciences Honolulu. Retrieved from: [http://www.hicsocial.org/ss\\_program.pdf](http://www.hicsocial.org/ss_program.pdf) <http://webb.nmu.edu/Webb/ArchivedHTML/UPCED/mentoring/docs/Stress.pdf> (27.12.2012)
101. Reynolds, M. C. (1990). Education teachers for special education students. Ch. 24 in: W. R. Houston (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education: A Project of the Association of Teacher Educators* (pp. 423- 436) New York:
102. Richards, J. (2012). Teacher stress and coping strategies: A national snapshot. *The Educational Forum*, Vol.76 (3), pp. 299-316. Retrieved from: <http://www.drjanrichards.com/publication/TeacherStressandCopingStrategies.pdf>(5.2.2014)
103. Romano, M. (2008). Successes and struggle of the beginning teacher: Widening the sample. *The Educational Forum*, 72(1), 63-78
104. Ronen, H. (2003). The future of the special school. *Issues in Special Education and Rehabilitation*, 18 (1) pp. 75 – 82 (In Hebrew)
105. Ronen, H. (2005). *Mental Retardation – Readings, Working and Teaching Methods*. Kiryat Bialik: Ach (In Hebrew)
106. Ronen, H. (2007). Issues and disagreements regarding integration and inclusion in formal educational framework. In: Raiter, S. Lazer, Y. and Avisar, G. (Eds.): *Integration: Learners with Disabilities in the Education System* (pp. 27 – 55). Haifa: Achva Publishing (In Hebrew)
107. Sadock, B.J., & Sadock, V.A. (2003). *Kaplan & Sadock's Synopsis of Psychiatry Behavioural Sciences/Clinical Psychiatry (9th Ed.)*. Philadelphia, PA: Lippincott, Williams and Wilkins
108. Sailor, W. (1991). Special education in the restructured school. *Remedial and Special Education*, Vol. 12 no.6 pp.8-22.
109. Sanderson, C.A. (2004). *Health Psychology*. Hoboken, N.J.: John Wiley
110. Schatz-Oppenheimer, O. (2011). Interhep for Pre-service teachers and Novice Teachers. *Ma'agalei Chicuch*, [online] No. 1 pp. 161 – 170. Retrieved from: <http://www.dyellin.ac.il> (In Hebrew). (2.1.2013)
111. Schaufeli, B.W., Leiter, P.M., Maslach, C. (2009). Burnout: 35 years of research and practice. *Career Development International*, Vol. 14 (3), pp. 204-220. Retrieved from: <http://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/311.pdf> (28.11.13)

112. Schleicher, A. (2012) (Ed.). *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World*, OECD Publishing. Retrieved from: <http://www.oecd.org/site/eduistp2012/49850576.pdf> (20.8.2013)
113. Schreier, M. (2012). *Qualitative Content Analysis in Practice*. London: SAGE Publications.
114. Seabrook R., Dienes Z. (2003). Incubation in Problem Solving as a Context Effect. Retrieved from: <http://csjarchive.cogsci.rpi.edu/proceedings/2003/pdfs/203.pdf> (6.4 2014)
115. 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)
116. Selye, H. (1976). *The Stress of Life*. New York: McGraw-Hill.
117. Sha'anani, T. (2009). *Sense of Coherence and Tolerance towards Ambiguity as Resilience Factors with the Influence of Exposure to Political Violence on Mental Distress*. A Masters Dissertation Tel Aviv University (In Hebrew).
118. Shacham, M., Lahad, M. (2004). Stress reactions and coping resources Mobilized by children under shelling and evacuation. *The Australasian Journal of Disaster and Trauma Studies*, ISSN: 1174-4704, Volume: 2004-2.
119. Shkedi, A. (2011). *The Meaning behind the Words: Methodologies of Qualitative Research: Theory and Practice*. Tel Aviv: Ramot – Tel Aviv University. (In Hebrew).
120. 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.
121. Skaalvik, E.M., & Skaalvic, S.(2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 27(6), pp.1029-1038
122. Stainback, S. & Stainback, W. (1990). *Supports Networks for Inclusive School: Interdependent Education*. Baltimore, MD: Paul H Brookes.
123. State of Israel, The Ministry of Education Director General circular 66/3a, November (2005) (In Hebrew)
124. State of Israel, Ministry of Education, Department of Teachers' Professional Development, (2011). *Adapting Teacher Education Colleges to Teacher Education in the 21<sup>st</sup> Century* (In Hebrew)
125. Stecker, T. (2004). *Well-Being in an Academic Environment*. *Medical Education*, 38, p. 465-478.
126. Straub, R.O. (2002). *Health Psychology*. New York: Worth
127. Stress Prevention Handbook- Models and Good Practices (2011). Retrieved from: [http://web.spi.pt/stressless/docs/update/EN/Stress%20Prevention%20Handbook\\_Models%20and%20Good%20Practices\\_Long%20Version.pdf](http://web.spi.pt/stressless/docs/update/EN/Stress%20Prevention%20Handbook_Models%20and%20Good%20Practices_Long%20Version.pdf) (28.11.13)
128. Tolbert, M.D. (2007). *No Teacher Left Behind: A Predictive Model of Teacher Stress and Coping*. Dissertation submitted in accordance with the requirements for the degree doctor of philosophy. Retrieved from: [http://books.google.co.il/books?id=MiyQqivn4goC&printsec=frontcover&source=gbs\\_ge\\_summ ary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](http://books.google.co.il/books?id=MiyQqivn4goC&printsec=frontcover&source=gbs_ge_summ ary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false) (23.12.2013)



129. *The Book of Inclusion – World Views and their Implementation in the Inclusion Process.* (2012). Ministry of Education, Pedagogical administration. Jerusalem (In Hebrew).
130. 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*, Vol. 21 (2), pp. 5 - 18 (In Hebrew).
131. Van Dick, R., Wagner, U. (2001). Stress and strain in teaching: a structural equation approach. *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 7, pp. 243-259. Retrieved from: [http://teach.newport.ac.uk/sen/sen\\_0506/bd\\_common/stressinschool.pdf](http://teach.newport.ac.uk/sen/sen_0506/bd_common/stressinschool.pdf) (27.12.2013)
132. Vehmas, S. and Taylor, S.J. (2004). Ethical analysis of the concept of disability. *Mental Retardation*, 42 (3), 209-222
133. Vidislavski, M., Peled, B. and Pevsner, O. (2010). Adjusting Schools to the 21<sup>st</sup> Century. *Eureka*, Tel Aviv University, No.30 pp 1-6 (In Hebrew). Retrieved from: <http://www.matar.ac.il/eureka/newspaper30/docs/05.pdf> (27.12.2013)
134. Volanen, S. (2011). *Sense OF Coherence Determinants and Consequences*. Dissertation submitted in Accordance with the Requirements for the Degree Doctor of Medicine. Retrieved from: <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/24380/senseofc.pdf?sequence=3> (4.2.2014)
135. Wilks, S.E. (2008). Resilience amid academic stress: The moderating impact of social support among social work students. *Advances in Social Work*, Vol. 9 No. 2, p.106-125
136. Williams, M., Gersch, I. (2004). Teaching in mainstream and special schools: are the stresses similar or different? *British Journal of Special Education*, Vol. 31 (3), pp.157-162.
137. Williams, C. (2007). Research Methods. *Journal of Business & Economic Research*, Vol. 5, No. 3, p.65-72.
138. Winzer, M.A. (1993). *The History of Special Education: from Isolation to Integration*, Washington, D.C.: Gallaudet University Press.
139. Winzer, M.A. (2009). *From Integration to Inclusion*. Washington, D.C.: Gallaudet University Press.
140. York J.L., Reynolds, M.C. (1996). Special education and inclusion. Ch. 38 in: Sikula, J.P. Buttery, T.J. & Guyton, E. (Eds.). *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: MacMillan pp. (820 – 836)
141. Zedan, R., Bitar, J. (2013). Stress and coping strategies among science elementary school teachers in Israel. *Universal Journal of Education and General Studies*, Vol. 2(3) pp. 84-97. Retrieved from: <http://universalresearchjournals.org/ujegs/pdf/2013/March/Zedan%20and%20Bitar.pdf> (20.6.2013)