



**UNIVERSITATEA BABEŞ-BOLYAI, CLUJ-NAPOCA
FACULTATEA DE PSIHOLOGIE ŞI ŞTIINŢE ALE EDUCAŢIEI
ŞCOALA DOCTORALĂ "EDUCAŢIE, REFLECŢIE, DEZVOLTARE"**

**REZUMATUL EXTINS AL TEZEI DE DOCTORAT
„Rolul inspectorului în dirijarea personalului educațional spre
promovarea politicilor școlare în Israel”**

Coordonator,
Prof. Univ. Dr. Muşata-Dacia Bocoş

Student doctorand,
Ilona Sacagiu-Borochoy

Cluj-Napoca

2019

CUPRINS

INTRODUCERE	1
Capitolul I: DEZVOLTAREA ȘI STRUCTURA POLITICII EDUCAȚIONALE	5
I.1. Politicile educaționale	5
I.2. Dezvoltarea sistemului educațional în Israel	6
Capitolul II: TEORII PRINCIPALE ALE SCHIMBĂRII ORGANIZAȚIONALE ȘI ALE LEADERSHIPULUI EDUCAȚIONAL	6
II.1. Tendința de reformă educațională în secolul XXI	6
II.2. Rolul inspectorului școlar într-o perioadă de schimbări și reforme	7
II.3. Management și leadership educațional	7
II.4. Inspectorul în rolul de lider educațional	7
Capitolul III: FORMAREA IDENTITĂȚII PERSONALE, DEFINIREA ROLULUI INDIVIDUAL ȘI ROLULUI PROFESIONAL AL INSPECTORULUI ÎN DIFERITE SISTEME DE ÎNVĂȚĂMÂNT	8
III.1. Formarea identității personale - Teoria evoluției lui Erikson	8
III.2. Dezvoltarea identității profesionale	8
Capitolul IV: MODELE DE ORGANIZARE A INSPECTORATELOR ȘCOLARE	9
IV.1. Rolul inspectorului în diferite țări	9
IV.2. Modelul de organizare a Inspectoratului Școlar din Anglia - Office for Standards in Education	9
IV.3. Modelul de organizare a Inspectoratului Școlar din Noua Zeelandă - Un model de organizare extern și intern	9

Capitolul V: INSPECTORUL ȘCOLAR ÎN ISRAEL	10
V.1. O analiză istorică a organizării Inspectoratului Școlar din Israel	10
V.2. Organizarea Inspectoratului Școlar din Israel	10
V.3. Modificări ale rolului inspectorului școlar în Israel	10
V.4. Cadrul conceptual	11
Capitolul VI: DESCRIEREA CERCETĂRII INTITULATE „ROLUL INSPECTORULUI ÎN DIRIJAREA PERSONALULUI EDUCAȚIONAL SPRE PROMOVAREA POLITICILOR ȘCOLARE ÎN ISRAEL”	14
VI.1. O abordare bazată pe metode mixte de cercetare	14
VI.2. Metode de cercetare calitativă	14
VI.3. Metode de cercetare cantitativă	15
VI.4. Designul cercetării	15
VI.5. Descrierea eșantionului de participanți și a metodei de alcătuire a eșantionului	16
VI.5.1. Descrierea eșantionului de participanți	16
VI.5.2. Alcătuirea eșantionului de participanți: reprezentativitate	17
VI.6. Metode de cercetare	17
VI.6.1. Analiza documentelor	17
VI.6.2. Chestionarul – Sondajul	17
VI.6.3. Focus Group	18
VI.6.4. Metoda Delphi – Experimentul	18
VI.7. Instrumente de cercetare	18
VI.7.1. Instrumente de cercetare calitativă – prima etapă a cercetării	18
VI.7.2. Instrumente de cercetare cantitativă – a doua etapă a cercetării	19
VI.7.3. Instrumente de cercetare calitativă – a treia etapă a cercetării	19
Capitolul VII: REZULTATELE CERCETĂRII	20
VII.1. Sumarul rezultatelor cercetării calitative – prima întrebare a cercetării	20
VII.2. Sumarul rezultatelor cercetării calitative – a doua întrebare a cercetării	24
VII.3. Sumarul rezultatelor cercetării calitative – a treia întrebare a cercetării	25
VII.4. Sumarul rezultatelor cercetării calitative – a patra întrebare a cercetării	25
Capitolul VIII: CONCLUZII ȘI RECOMANDĂRI	26

VIII.1. Concluzii referitoare la prima întrebare de cercetare și prima ipoteză a cercetării	26
VIII.2. Concluzii referitoare la a doua întrebare de cercetare și a doua ipoteză a cercetării	26
VIII.3. Concluzii referitoare la a treia întrebare de cercetare și a treia ipoteză a cercetării	27
VIII.4. Concluzii referitoare la a patra întrebare de cercetare – Rezultatele experimentului	27
VIII.5. Implicații practice și recomandări	29
VIII.6. Contribuții ale cercetării	30
VIII.7. Direcții de cercetare	31

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE 32

LISTA FIGURILOR

Figura 1. V	Cadrul conceptual al cercetării	13
Figura 1. VII	Diferențe de percepție a rolului inspectorilor școlari	24
Figura 2.VII	Expectanțele și nevoile față de rolul inspectorilor școlari	25
Figura 1.VIII	MODELUL GIPP – Profilul profesional al inspectorului general alcătuit în baza rezultatelor experimentului (contribuție originală)	27/28

LISTA TABELELOR

Tabel 1.VI	Sumarul metodologiei cercetării	15
Tabel 2.VI	Descrierea eșantionului de participanți	17
Tabel 3.VI	Participanți focus grup: Experți și factori de decizie din domeniul educației	20
Tabel 1.VII	Sumarul temelor și categoriilor extrase în baza analizei de conținut a documentelor oficiale	21
Tabel 2.VII	Analiza conținutului răspunsurilor experților	25

INTRODUCERE

Scopul cercetării

Această cercetare a vizat examinarea rolului inspectorului în educație. Obiectivele subordonate acestui scop au constat, pe de-o parte, în examinarea rolului inspectorului în implementarea politicilor educaționale și pe de altă parte, în investigarea percepțiilor și nevoilor participanților cu privire la rolul inspectorului. Un obiectiv suplimentar al studiului a fost acela de a propune un model de profil profesional al inspectorului, care va servi drept bază pentru definirea acestui rol. Modelul astfel obținut în urma cercetării poate fi diseminat factorilor de decizie din Ministerul Educației și poate reprezenta un punct de plecare în reevaluarea rolului inspectorului în educație.

În acord cu scopul cercetării s-au parcurs o serie de etape. În primul rând, a fost efectuată o analiză a literaturii științifice relevante privind politicile educaționale și a constrângerilor particulare ale statului Israel. De asemenea, au fost consultate o serie de teorii și modele teoretice explicative ale conceptelor de interes, precum: teoriile ale schimbării în educație, leadership educațional, identitate profesională și relații de încredere. Toate acestea au servit scopului de a elabora un model de profil profesional al rolului inspectorului, care ar putea fi utilizat ca bază de lucru pentru sistemul de învățământ din Israel și din alte state.

Cadrul cercetării

În ultimii ani, rolul inspectorului a reprezentat o temă dezbătută atât în Israel, cât și în alte țări. Recunoașterea faptului că inspectorii sunt lideri educaționali, esențiali pentru implementarea politicii educaționale creează o serie de așteptări privitoare la impactul lor asupra directorilor școlii și asupra îmbunătățirii globale a sistemului de învățământ. Prin urmare, este necesar să se actualizeze rolul inspectorilor la noua realitate. În Israel, definiția istorică a rolului inspectorului a fost legiferată în 1956. Ulterior, în 1996, legea a fost modificată prin adăugarea unei sarcini suplimentare funcției de inspector. Discuțiile cu privire la adaptarea definiției rolului inspectorului la realitatea în schimbare datează cu mult timp în urmă, dar recomandările formulate de diverse comisii nu au fost implementate până în prezent, iar rolul inspectorului este

conceptualizat conform unei legi care nu corespunde noii realități. Acest lucru îngreunează activitatea inspectorilor și se răsfrânge negativ asupra implementării politicilor educaționale.

Definirea problemei de cercetare

Inspectorii școlari din întreaga lume se confruntă acum cu cereri tot mai mari privind leadershipul în educație și planificarea reformelor educaționale. Conform expectațiilor actuale, inspectorii școlari vor gestiona eficient sistemul de învățământ și în același timp, vor acționa ca lideri educaționali puternici, care dețin cunoștințe vaste despre cele mai bune practici de predare, și care vor promova implementarea unor schimbări semnificative în școli (Maxfield, Wells, Keane, & Klocko, 2008). Prin urmare, este necesară reconsiderarea rolului inspectorilor educaționali în baza realității actuale (Paz, 2014).

În Israel, definiția istorică a atribuțiilor inspectorului a fost adoptată de legislația din Regulamentul de supraveghere din 1956. Ulterior, în 1996 a fost adusă o completare, care a sporit considerabil îndatoririle inspectorului, creând un decalaj mare între activitatea sa reală și definiția oficială a rolului (Ministry of Education, 2009). Situația a creat dificultăți semnificative în activitatea inspectorului și în implementarea politicilor educaționale în școli.

Obiectivele cercetării

1. Examinarea rolului inspectorului în conducerea politicilor educaționale, îndrumarea personalului de conducere a instituțiilor școlare și a personalului educațional, folosind documentele oficiale ale statului Israel.
2. Examinarea percepțiilor inspectorilor, personalului de conducere a instituțiilor școlare și a personalului didactic referitoare la rolul inspectorului în Israel.
3. Examinarea nevoilor inspectorilor, personalului de conducere a instituțiilor școlare și a personalului didactic privind rolul inspectorului educațional în Israel.
4. Alcătuirea unui profil profesional care să definească rolul inspectorului educațional.

Întrebări de cercetare

1. Care este rolul inspectorului, conform documentelor oficiale din Israel?
2. Există diferențe de percepție în ceea ce privește rolul inspectorului între cele trei grupuri investigate: inspectorii, personal de conducere al instituțiilor școlare, personal didactic?

- 2a. Există diferențe de percepție cu privire la rolul inspectorului între cele trei grupuri investigate (inspectorii, personal de conducere al instituțiilor școlare, personal didactic) în ceea ce privește dezvoltarea pedagogică?
- 2b. Există diferențe de percepție cu privire la rolul inspectorului între cele trei grupuri investigate (inspectorii, personal de conducere al instituțiilor școlare, personal didactic) în ceea ce privește organizarea și conducerea?
- 2c. Există diferențe de percepție cu privire la rolul inspectorului între cele trei grupuri investigate (inspectorii, personal de conducere al instituțiilor școlare, personal didactic) în raport cu feedback-ul, monitorizarea, controlul și evaluarea?
- 2d. Există diferențe de percepție cu privire la rolul inspectorului între cele trei grupuri investigate (inspectorii, personal de conducere al instituțiilor școlare, personal didactic) în ceea ce privește dezvoltarea resurselor umane?
3. Există diferențe între nevoile celor trei grupuri investigate (inspectorii, personal de conducere al instituțiilor școlare, personal didactic) în ceea ce privește rolul inspectorilor?
- 3a. Există diferențe între nevoile inspectorilor, ale personalului de conducere a instituțiilor școlare și ale personalului didactic în ceea ce privește dezvoltarea pedagogică?
- 3b. Există diferențe între nevoile inspectorilor, ale personalului de conducere a instituțiilor școlare și ale personalului didactic în ceea ce privește rolul inspectorului de organizare și conducere?
- 3c. Există diferențe între nevoile inspectorilor, ale personalului de conducere a instituțiilor școlare și ale personalului didactic în ceea ce privește rolul inspectorului în raport cu feedback-ul, monitorizarea, controlul și evaluarea?
- 3d. Există diferențe între nevoile inspectorilor, ale personalului de conducere a instituțiilor școlare și ale personalului didactic în ceea ce privește rolul inspectorului privind dezvoltarea resurselor umane?
4. Care este contribuția profilului profesional al inspectorului generat din prezenta cercetare la definirea rolului profesional al inspectorului?

Ipoteze de cercetare: *Ipoteze generale*

H1: Nu va exista o corespondență între documentele oficiale care reglementează rolul inspectorului.

H2: Va exista o diferență de percepție a rolului inspectorului între cele trei grupuri investigate (inspectori, personal de conducere al instituțiilor școlare, personal didactic).

H3: Va exista o diferență de percepție a nevoilor față de rolul inspectorilor, exprimate de cele trei grupuri: inspectori, personal de conducere al instituțiilor școlare, personal didactic.

Ipoteze specifice

H2.a Va exista o diferență de percepție între cele trei grupuri investigate (inspectori, personal de conducere al instituțiilor școlare, personal didactic) în ceea ce privește rolul inspectorului în dezvoltarea pedagogică.

H2.b Va exista o diferență de percepție între cele trei grupuri investigate (inspectori, personal de conducere al instituțiilor școlare, personal didactic) în ceea ce privește rolul inspectorului în organizare și management educațional.

H2.c Va exista o diferență de percepție între cele trei grupuri investigate (inspectori, personal de conducere al instituțiilor școlare, personal didactic) în ceea ce privește rolul inspectorului în: oferirea feedback-ului, monitorizare, control și evaluare.

H2.d Va exista o diferență de percepție a rolului inspectorului între cele trei grupuri investigate (inspectori, personal de conducere al instituțiilor școlare, personal didactic) în ceea ce privește dezvoltarea resurselor umane.

H3.a Cele trei grupuri investigate (inspectori, personal de conducere al instituțiilor școlare, personal didactic) vor exprima nevoi diferite în ceea ce privește rolul inspectorului în dezvoltarea pedagogică.

H3.b Cele trei grupuri investigate (inspectori, personal de conducere al instituțiilor școlare, personal didactic) vor exprima nevoi diferite relaționate rolului inspectorului în organizare și management educațional.

H3.c Cele trei grupuri investigate (inspectori, personal de conducere al instituțiilor școlare, personal didactic) vor exprima nevoi diferite relaționate rolului inspectorului în oferirea feedback-ului, monitorizare, control și evaluare.

H3.d Cele trei grupuri investigate (inspectori, personal de conducere al instituțiilor școlare, personal didactic) vor exprima nevoi diferite relaționate rolului inspectorului în dezvoltarea resurselor umane.

Justificarea cercetării

Unicitatea și necesitatea acestei cercetări constă în înțelegerea percepțiilor participanților cu privire la rolul inspectorului și la nevoile acestuia privind activitatea sa de conducere și implementare a politicii educaționale în școli. Un alt obiectiv al studiului a fost de a contribui la expansiunea cunoștințelor din domeniu, referitoare la tema de interes, conturând un profil profesional al rolului inspectorului general, fapt care va sprijini, pe viitor, redefinirea rolului inspectorului în conducerea și implementarea politicilor educaționale.

Participanți la cercetare

Această cercetare s-a desfășurat între anii 2016-2019 în sistemul de învățământ israelian. În cadrul studiilor s-au utilizat metode mixte de cercetare. Eșantionul a fost alcătuit din 150 de participanți, 80,7% femei și 19,3% bărbați: 50 de inspectori educaționali, 50 de directori școlari și 50 de cadre didactice. La sesiunea de focus grup Delphi au participat cinci experți educaționali, care sunt, de asemenea, inspectorilor școlari și factori de decizie din domeniul educației. Comunicarea cu grupul de experți a fost realizată electronic, prin e-mail.

Capitolul I: DEZVOLTAREA ȘI STRUCTURA POLITICII EDUCAȚIONALE

I.1. Politicile educaționale

Politicile educaționale constituie un sistem care determină obiectivele și politicile din sistemul de învățământ, raportat la valorile și obiectivele centrale ale educației, care influențează activitatea sistemului de învățământ și stabilește criteriile de evaluare a activităților educaționale (Elboim-Dror, 1970). Într-un guvern democratic, responsabilitatea statului pentru educația de calitate (pentru toți cetățenii săi) este reflectată de politica educațională (Fisher & Michaeli, 2010). Politica educațională este un instrument puternic care modelează societatea și ca atare, este influențată de mulți actori care o direcționează și o modelează (Shmueli, 2017). Politica educațională poate fi definită prin analizarea distribuției resurselor, în special a forței de muncă și a resurselor financiare. Distribuția acestor resurse poate să reflecte argumentele, valorile și prioritățile care fundamentează politica educațională (Shmueli, 2017). O politică educațională

eficiență trebuie să fie conectată unui proces constant de schimbare rațională, pentru a avea randament și beneficii (Dror, Nevo, & Shapira, 2003).

I.2. Dezvoltarea sistemului educațional în Israel

Statul Israel este un stat relativ tânăr (înființat în 1948). Similar altor state, sistemul de învățământ israelian constituie o reflecție a societății israeliene. Sistemul de învățământ din Israel a atins realizări impresionante în deceniile sale de existență. Cu toate acestea, provocările cu care se confruntă sistemul de învățământ din țara relativ tânără a Israelului sunt numeroase (Maysel, 2014). Complexitatea problemelor societății israeliene (aflată în curs de dezvoltare) modelează și influențează, de asemenea, formarea și dezvoltarea sistemului de învățământ. Evoluția sistemului de învățământ este influențată de presiunile societății și de politica funcționarilor aleși (Raichel, 2008). De la formarea statului Israel, sistemul de învățământ a parcurs repere de dezvoltare semnificative. Elboim-Dror și Tlamim (2001) descriu educația în Israel mai degrabă ca o dezvoltare dialectică și nu ca o evoluție liniară.

Capitolul II: TEORII PRINCIPALE ALE SCHIMBĂRII ORGANIZAȚIONALE ȘI ALE LEADERSHIPULUI EDUCAȚIONAL

II.1. Tendința de reformă educațională în secolul XXI

Potrivit lui Nir (2017), societatea se schimbă într-un ritm alert, progresul și dezvoltarea tehnologică creează o realitate în perpetuă schimbare, iar reforma devine o caracteristică centrală a realității. O serie de cercetători au investigat rolul și caracteristicile schimbării. Printre concluziile lor se regăsește și aceea că schimbarea este instabilă și dinamică și prin urmare, dificil de definit. Mai mult decât atât, există o varietate de factori care au impact asupra schimbărilor educaționale și care nu pot fi controlați în totalitate (Fullan, 1991). Numeroase studii realizate de-a lungul anilor au descris o tendință de focalizare asupra proceselor de schimbare și îmbunătățire a educației în școli. Inițial, cadrele didactice erau considerate ca fiind responsabile de efectuarea schimbărilor și îmbunătățirea educației. Ulterior, accentul a migrat spre școală, ca actor al conducerii schimbării pedagogice, iar în ultimii ani, viziunea s-a extins, atribuind roluri semnificative (în ceea ce privește dezvoltarea și calitatea educației)

Inspectoratului și Ministerului Educației (Ainscow & Tweddle, 2003; Elmore, 2007; Fullan, 2000; Seller, 2005; Tyack, 2002).

II.2. Rolul inspectorului școlar într-o perioadă de schimbări și reforme

În articolul ei, Avidov-Ungar (2017) argumentează că inspectorii creează conexiuni esențiale pentru înțelegerea realității educaționale, în special în perioadele de reforme și schimbări. Așadar, se așteaptă ca inspectorii să ajute la „traducerea” noii politici a Ministerului Educației în domeniu, reacționând și acționând dinamic la schimbări (Lewis, Rice, & Rice, 2011). Bogler (2014) susține că inspectorii au capacitatea de a implementa reforme educaționale și de a implementa schimbări în instituțiile școlare.

II.3. Management și leadership educațional

Dimmock (1999) distinge, în lucrarea sa între conducere și administrație, argumentând că există definiții concurente. Liderii educaționali experimentează o tensiune inerentă, cauzată de sincronizarea elementelor de conducere și cele de reglementare, ca parte a managementului educațional. De regulă, atunci când un director școlar prioritizează sarcinile, cele percepute ca aparținând conducerii educaționale vor primi prioritate mai mare decât cele administrative. Managementul educațional poate ajunge să se focalizeze doar pe managementul tehnic al școlii, avertizează Oplatka (2017), în timp ce conducerea pare să fie angajată în viziune, schimbare și inovație educațională.

II.4. Inspectorul în rolul de lider educațional

Dezvoltarea leadershipului educațional profesional poate produce schimbări calitative în cadrul sistemului (Ben-Asher, 2013). Această optimizare a calității conducerii este necesară și așteptată de către inspectorii școlari, având în vedere tendințele și reformele din învățământ. Studiile indică o schimbare în activitatea de conducere a inspectorului, datorită unei varietăți de schimbări globale care influențează și sunt exprimate în ideologia politică (Björk, Johansson, & Bredeson, 2014). Discuțiile cu privire la inspectorii în calitate de lideri educaționali ocupă un loc semnificativ în dezbaterile educaționale, în special datorită rolului central al inspectorilor în asimilarea noii politici educaționale în perioadele reformei educației (Avidov-Ungar & Reingold,

2017).). Studiile desfășurate anterior indică faptul că rolul inspectorului a devenit unul dintre cele mai complexe poziții de conducere contemporane (Nir, 2014).

Percepția generală este că inspectorii, în calitate de lideri, se află într-o poziție critică în care au capacitatea de a susține progresul educațional, de a aloca resurse pentru dezvoltarea școlilor și sprijin conducerii instituțiilor școlare în promovarea predării de calitate (Spanneut, Tobin, & Ayers, 2011). În prezent, inspectorii se confruntă cu noi provocări și realități, adiționale desfășurării inspecțiilor, precum asumarea rolului de lideri educaționali și îndrumarea instituțiilor școlare să devină organizații de dezvoltare și învățare (Hargreaves, Halasz, & Pont, 2007).

Capitolul III: FORMAREA IDENTITĂȚII PERSONALE, DEFINIREA ROLULUI INDIVIDUAL ȘI ROLULUI PROFESIONAL AL INSPECTORULUI ÎN DIFERITE SISTEME DE ÎNVĂȚĂMÂNT DIN LUME

III.1. Formarea identității personale - Teoria evoluției lui Erikson

Erikson a argumentat influența societății asupra tiparelor dezvoltării și formării identității unei persoane de-a lungul vieții, de la vârste timpurii până la maturitatea târzie. Sinele este descoperit pe continuumul etapelor dezvoltării și fiecare etapă se caracterizează printr-o criză de identitate, un moment de cotitură critic, în care au loc evoluții sau regrese. Oamenii trec prin diferite stadii ale dezvoltării pe parcursul vieții, iar modul în care se confruntă cu fiecare dintre crizele specifice unui stadiu reprezintă ceea ce, în cele din urmă, modelează identitatea (Erikson, 1968).

III.2. Dezvoltarea identității profesionale

Formarea identității profesionale este un proces de construire a cunoașterii practice a unei persoane prin interacțiunile și negocierile persoanei respective cu alte persoane și grupuri relevante profesiei sale (Beijaard, Verloop, & Vermunt 2000). Identitatea profesională este cuprinsă în identitatea de sine și răspunde la întrebarea: „Cine sunt eu sau ce sunt, ca profesionist?” (Tickle, 1999). O serie de cercetători susțin că particularitățile erei postmoderne

ridică dificultăți în formarea unei identități profesionale stabile (Cooper, Olson, 1996; Day, Kington, Stobart, & Sammons, 2006; Sachs, 2001).

Capitolul IV: MODELE DE ORGANIZARE A INSPECTORATELOR ȘCOLARE

IV.1. Rolul inspectorului în diferite țări

O serie de state, din întreaga lume, sunt angajate în dezbateri cu privire la rolul inspectorului. Printre tendințele vizibile se regăsește separarea sistemelor de control și evaluare de sistemele de consiliere și formare. Inspectorii se află într-o poziție propice pentru a influența pozitiv calitatea educației (Paz, 2014). Prin urmare, este necesară adaptarea rolului inspectorului și a resurselor pentru a face față cerințelor viitorului.

IV.2. Modelul de organizare a Inspectoratului Școlar din Anglia - Office for Standards in Education

În Anglia, ca parte a reformei în învățământ, în anul 2003 a fost înființat Office for Standards in Education (OFSTED). Înființarea acestui oficiu s-a datorat nemulțumirilor față de organizarea anterioară a inspectoratelor școlare, care nu au funcționat corespunzător și au generat neîncredere în rândul conducerii instituțiilor școlare. Acest birou a adus o schimbare pozitivă în relația dintre inspectori și directorii de instituții școlare. Acțiunile de control s-au concentrat pe sarcini despre care directorii știau în prealabil, iar acest lucru a restabilit încrederea (Townsend, 2002).

IV.3 Modelul de organizare a Inspectoratului Școlar din Noua Zeelandă - Un model de organizare extern și intern

Inspectoratul școlar din Noua Zeelandă a urmat modelul de organizare complet. Inspectorului școlar i-a fost atribuită responsabilitatea pentru întreaga conduită a instituțiilor școlare. Inițial, inspectorul școlar avea o autonomie deplină. În 1989, organizarea Inspectoratului Școlar din Noua Zeelandă a fost supusă unei reforme ample. Așadar, a fost creat un sistem de monitorizare independent, extern, care raportează rezultatele Ministerului Educației. La baza reformei s-a regăsit argumentul că este inefficient ca aceleași persoane responsabile de progresul

educației să decidă, totodată, dacă s-au realizat progrese. Noul model de organizare oferea autonomie crescută instituțiilor școlare (Barber & Mourshed, 2007).

Capitolul V: INSPECTORUL ȘCOLAR ÎN ISRAEL

V.1. O analiză istorică a organizării Inspectoratului Școlar din Israel

Înțelegerea rolului și a activităților inspectorului școlar din Israel necesită familiarizarea cu sistemul de învățământ și cu contextul social în care își desfășoară activitatea (Bogler, 2014). Rolul inspectorului școlar în statul Israel a fost definit pentru prima dată în 1956, ca parte a Legii Educației din Regulamentul privind educația de stat (proceduri de inspecție). Rolul inspectoratului școlar este complex: pe de o parte, inspectoratul este o structură externă, dar, pe de altă parte, inspectorul este un partener în activitatea educațională a școlii (Margolin, Shani, & Telegram, 2018).

V.2. Organizarea Inspectoratului Școlar din Israel

Inspectorii școlari din Israel lucrează în prezent conform fișei postului, reglementată prin lege în 1956 și completată în 1996. Rolul atribuit este corespunzător unui sistem de învățământ mic și limitat. Sistemul de învățământ din Israel s-a dezvoltat de-a lungul anilor și a suferit modificări și reforme la nivel structural, pedagogic și chiar conceptual. Aceste schimbări nu se reflectă într-o actualizare a definiției oficiale a rolului inspectorului, dar influențează foarte mult activitatea practică a inspectorului în școli (State of Israel, 2017).

Principalul sistem de inspecție al școlilor este realizat de inspectori generali. Aceștia își desfășoară activitatea în fiecare district, în funcție de etapele educației și de fluxul de învățământ, precum și în învățământul special. În anul universitar 2015-2016 au fost 230 de inspectori generali în Ministerul Educației.

V.3. Modificări ale rolului inspectorului școlar în Israel

Pe parcursul anilor, o serie de comisii s-au reunit pentru a examina rolul inspectorului, pentru a propune schimbări și a-l adapta la realitatea prezentă. În ciuda acestor inițiative preliminare, discuțiile nu s-au concretizat cu modificările legislative necesare (State of Israel, 2017).

V.4. Cadrul conceptual

Prin intermediul acestei cercetări se urmărește examinarea rolului inspectorului ca lider de politici educaționale. Unicitatea cercetării rezidă în încercarea de a formula un model al profilului profesional al inspectorului școlar, pentru a promova definirea și actualizarea rolului în Israel și în alte țări aflate în situații similare.

Cercetarea se bazează pe asumția conform căreia există diferențe între rolul declarat oficial al inspectorului școlar și rolul real. În acord cu scopul cercetării, au fost formulate o serie de întrebări de cercetare, precum: „Care este rolul inspectorului, conform documentelor oficiale din Israel?”, „Există diferențe de percepții privind rolul inspectorilor în rândul celor trei grupuri de participanți: inspectori, directori școlari și cadre didactice?”. Nu în ultimul rând, rezultatele cercetării vor permite completarea unui profil profesional al inspectorului școlar. Cadrul conceptual al cercetării cuprinde teorii și elemente teoretice ale politicii educaționale, schimbării organizaționale și educaționale, leadershipului educațional, identității profesionale și relațiilor de încredere. În continuare, vor fi prezentate, pe scurt, câteva concepte-cheie ale acestei cercetări.

Politica educațională modelează societatea, influențează și este deopotrivă influențată de mulți factori, care o direcționează și o modelează (Shmueli, 2017). Yuval Dror et al. (2003) argumentează că politicile educaționale eficiente sunt în mod indisolubil conectate schimbărilor constante din societate. În Israel, există constrângeri speciale, iar instituirea politicii educaționale este motivată de legi proprii (Shmueli, 2017). Politica educațională se schimbă concomitent cu înlocuirea Ministrului Educației, ceea ce conduce la lipsa continuității în implementarea schimbărilor prevăzute în politica educațională (Shmueli, 2017). Acest lucru explică dificultatea de a defini rolul inspectorului în Israel și de asemenea, importanța și contribuția sa ca lider de politici educaționale.

Schimbarea este o caracteristică a realității (Nir, 2017). Schimbarea este caracterizată de instabilitate și dinamism și prin urmare, este un concept dificil de definit. Studiile desfășurate anterior au indicat că focalizarea schimbării în școli a variat de-a lungul anilor. Schimbarea este influențată în mod semnificativ de inspectorat și de modul în care acesta îndrumă instituțiile școlare (Ainscow & Tweddle, 2003; Seller, 2005; Tyack, 2002; Elmore, 2007; Fullan, 2000). Teoriile schimbării organizaționale și schimbărilor educaționale descriu un proces continuu de

schimbare în școli și susțin rolul inspectorului în îndrumarea instituțiilor școlare pentru implementarea eficientă a schimbărilor (Nir, 2017; Lewin, 1936; Fuchs, 1995, Opelatka, 2017).

Formarea identității profesionale a inspectorului școlar este semnificativă pentru o performanță profesională optimă. Teoria psihosocială a lui Erikson este fundamentală pentru înțelegerea formării identității profesionale (Erikson, 1968). Identitatea profesională face parte din identitatea de sine a unei persoane. Percepția identității profesionale influențează autoeficacitatea, raționamentul și deciziile profesionale (Beijaard, Verloop & Vermunt, 2000).

Conceptul de **leadership** reunește noțiuni precum viziune, schimbare și inovație educațională (Ribbins, 1999). Conceptul de leadership ocupă un loc central în discursul educațional (Opelatka, 2017). Directorii școlari și inspectorii sunt definiți ca lideri educaționali (Sergiovanni, 2000; Ben-Asher, 2013). Acest fapt implică expectanțe privind implementarea unor schimbări în școli (Fullan, 2007). Dezvoltarea unui leadership educațional profesional poate atrage schimbări calitative pozitive în cadrul sistemului (Ben-Asher, 2013).

Inspekția este un proces de direcționare și formare a oamenilor pentru atingerea obiectivelor organizației în care își desfășoară activitatea profesională (Daresh, 1989). În majoritatea țărilor europene, există abordări specifice privind inspekția școlară. Metodele de inspekție variază de la o țară la alta, făcând astfel imposibilă definirea unui rol al inspectorului, unitar pentru toate țările europene. Rolul inspectorului variază în funcție de o serie de factori particulari (Paz, 2015). Literatura de specialitate prezintă diferite abordări ale inspekției școlare (Gill, 2013).

Rolul este un concept care definește statutul, poziția și locul individului în organizație (Katz & Kahn, 1978). O serie de autori descriu rolul inspectorilor școlari în realizarea comunicării dintre factorii de decizie și instituțiile școlare. Inspectorii școlari promovează îndeplinirea obiectivelor educaționale de către instituțiile școlare (Addi-Racah, & Gonen, 2013; Ben-Asher, 2013; Bülbül & Acar, 2012; Halse, 2011). Figura 1.V sumarizează principalele teorii și concepte care fundamentează teoretic această cercetare.

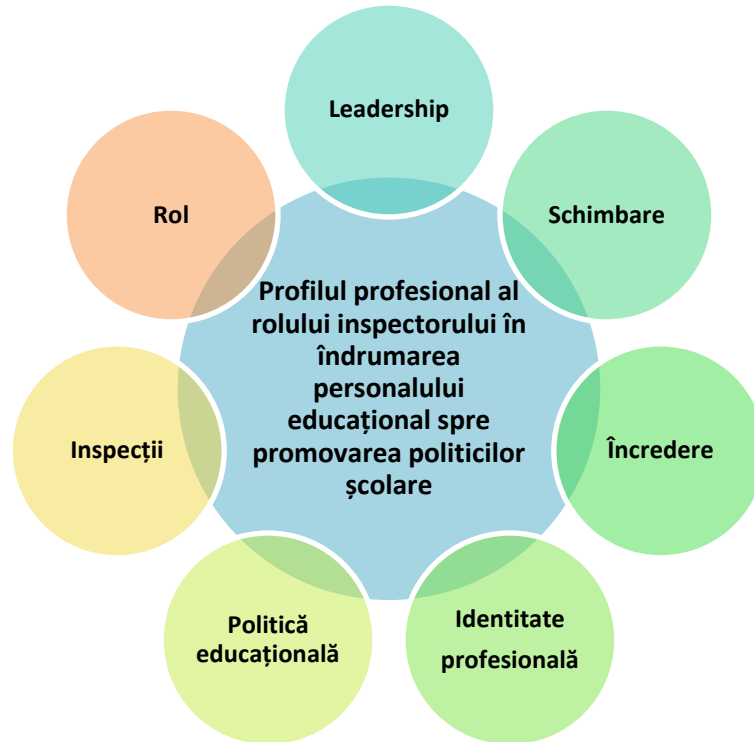


Figura 1.V: Cadrul conceptual al cercetării

Figura 1.V ilustrează profilul profesional al inspectorului și rolul său de lider în politica educațională. Elementele prezentate sunt interconectate și interdependente. Profilul profesional al inspectorului școlar este plasat în centrul ilustrației, deoarece acesta constituie focalizarea cercetării de față.

Modelul conceptual este ilustrat într-o diagramă Venn, care descrie relații între elemente. Conexiunile dintre componentele prezentate influențează nucleul, rolul inspectorului. Modelul reflectă modul în care componentele care au impact asupra rolului inspectorului interacționează și se completează reciproc, conturând astfel o imagine de ansamblu. Relevanța acestei cercetări decurge din preocuparea actuală a statului Israel și a altor țări pentru clarificarea rolului inspectorului și a inspectoratelor școlare. Așadar, profilul profesional al inspectorilor școlari poate avea o valoare teoretică și practică deosebită. Până în prezent, au fost efectuate puține studii privind rolul inspectorului. Prin urmare, rezultatele acestui studiu, alături de modelul bazat pe teoriile științifice relevante temei și pe rezultatele obținute vor putea să contribuie la expansiunea cunoașterii temei de interes. În următorul capitol sunt prezentate aspectele metodologice ale acestei cercetări.

Capitolul VI: DESCRIEREA CERCETĂRII INTITULATE „ROLUL INSPECTORULUI ÎN DIRIJAREA PERSONALULUI EDUCAȚIONAL SPRE PROMOVAREA POLITICILOR ȘCOLARE ÎN ISRAEL”

VI.1. O abordare bazată pe metode mixte de cercetare

Această cercetare a integrat elemente de cercetare cantitativă și calitativă (metode mixte de cercetare). Cadrul metodologic al cercetării se bazează pe recomandările din literatura de specialitate de a utiliza instrumente care pot oferi o descriere complexă și validă a realității investigate. Colectarea datelor prin metode mixte a sporit fiabilitatea, validitatea și generalizarea rezultatelor cercetării (Sabar Ben-Yehoshua, 2016).

Utilizarea metodelor mixte de cercetare a devenit populară în diverse domenii, precum: sociologie, educație, psihologie și științe ale sănătății (O’Cathain, 2009). Obiectivul general și asumția fundamentală a acestei abordări este aceea conform căreia utilizarea combinată a metodelor de cercetare cantitativă și calitativă ar putea oferi o înțelegere mai complexă a problemelor investigate, comparativ cu utilizarea unei singure metode de cercetare (Clark & Creswell, 2010). Utilizarea metodelor mixte de cercetare reunește beneficiile utilizării cercetării calitative și cantitative (Creswell & Creswell, 2017).

VI.2. Metode de cercetare calitativă

O cercetare calitativă se bazează pe „narațiune și cuvinte”. Acestea sunt instrumente pentru construirea realității și descrierea experiențelor cuprinse în ea. Abilitatea de a extrage cuvinte cheie din narațiuni este recunoscută ca o caracteristică esențială a cercetătorului calitativ (Shkedi, 2003). Utilizarea unei viziuni post-pozitivistice, spre deosebire de viziunea pozitivistă a metodologiei, implică o schimbare a paradigmatelor de cercetare (Marsh & Stoker, 2002).

Cercetătorii calitativi încearcă să înțeleagă în profunzime narațiunea și să extragă sensul, bazându-se pe cuvintele care sunt conectate în narațiune (Shkedi, 2003). Această abordare de cercetare completează abordarea cantitativă prin încercarea de a înțelege natura și comportamentul participanților. Mai mult, cercetarea calitativă facilitează interpretarea perspectivelor participanților (Sabar Ben-Yehoshua, 2016). O serie de cercetători consideră că cercetarea calitativă a deschis noi oportunități pentru înțelegerea evenimentelor și construirea de noi cunoștințe, prin observarea comportamentului uman (Sabar Ben-Yehoshua, 2016).

VI.3. Metode de cercetare cantitativă

Cercetarea cantitativă explorează comportamentul oamenilor și permite cartografierea unui eveniment - cuantificarea apariției, direcției și tendinței (Friedman, 2007). Gorard și Taylor (2004) au descris cercetarea cantitativă ca un proces de numărare și măsurare. Harrison (2005) a adăugat că asumția unei cercetări cantitative este că există o realitate obiectivă care se comportă în conformitate cu o anumită ordine care poate fi învățată și înțeleasă prin instrumente statistice. Într-o cercetare cantitativă se poate distinge o secvență liniară, începând cu alegerea temei de cercetare și finalizând cu acceptarea sau respingerea ipotezei formulate. Metodele de cercetare cantitativă tratează realitatea socială ca o colecție de obiecte, după o abordare similară cu cea din științele naturii. Friedman (2007) argumenta că cercetarea cantitativă face dificilă măsurarea reacției participantului la procese, emoții, gânduri și evenimente singulare. Pe de altă parte însă, cercetarea cantitativă este caracterizată de obiectivitate.

În cadrul cercetării de față, metodele de cercetare cantitativă au avut un rol important. Cercetătorul a elaborat și administrat un chestionar alcătuit din întrebări cu răspunsuri închise. Chestionarele au fost administrate inspectorilor școlari, conducerii instituțiilor școlare (directori) și personalului didactic, cu scopul de a explora atitudinile și nevoile lor cu privire la rolul inspectorilor. Prin intermediul utilizării chestionarului se facilitează colectarea și documentarea informațiilor despre un subiect dintr-un anumit domeniu (Brown, 2001).

VI.4. Designul cercetării

Metodologia acestei cercetări este prezentată sumar mai jos, în Tabelul 1.VI.

Tabelul 1.VI: Sinteza metodologiei cercetării

Etapa	Tipul cercetării	Scopul cercetării	Metode/ mijloace de cercetare	Instrumente	Eșantion	Analiza datelor
1	Cercetare constatativă	Examinarea rolului inspectorilor în conducerea politicii educaționale, îndrumarea a directorilor și a personalului	Analiza documentelor	5 documente oficiale	N/A	Analiză de conținut

		didactic, folosind documentele oficiale ale Israelului.				
2	Cercetare constatativă	Examinarea percepțiilor inspectorilor, directorilor și personalului didactic referitoare la rolul inspectorilor școlari. Examinarea nevoilor exprimate (așteptărilor) față de activitatea inspectorilor școlari (3 grupuri: inspectori, conducerea instituțiilor școlare, cadre didactice).	Chestionar	Chestionar original	150 participanți	Analiză cantitativă (statistică)
3	Alcătuirea unui profil profesional al rolului inspectorilor					
4	Cercetare proiectivă-experiment	Elaborarea unui profil profesional care să definească rolul inspectorilor.	Focus grup Delphi	Lista de întrebări pentru focus grup Discuții	5 experți din domeniul educației	Analiză de conținut

VI.5. Descrierea eșantionului de participanți și a metodei de alcătuire a eșantionului

VI.5.1. Descrierea eșantionului de participanți

Eșantionul acestei cercetări a fost alcătuit din 5 experți din domeniul educației și factori de decizie din Ministerul Educației, 50 de inspectori generali ai școlii primare, 50 de directori ai școlii primare și 50 de cadre didactice din învățământul primar. Participanții au fost selectați în baza conexiunii lor directe cu inspectorii generali și a impactului inspectorilor asupra activității lor profesionale. Inspectorii colaborează cu acești profesori în mod regulat. Examinarea expectanțelor asociate domeniului educației a condus la extragerea unor concluzii particulare privind profilul rolului inspectorilor. Populația de cercetare a cuprins atât femei, cât și bărbați.

Nu a existat nicio distincție între sectoare - stat, religios-stat și arab. Inspectorii școlari participanți au fost inspectori generali ai școlii primare (detalii în Tabelul 2.VI).

Tabelul 2.VI: Descrierea eșantionului de participanți

Participanți (de gen bărbătesc și femeiesc)	Evrei- sector de stat	Religioși- sector de stat	Arabi- sector de stat
Inspectori școlari - ciclul primar	10	10	10
Directori școlari - ciclul primar	15	15	15
Cadre didactice - ciclul primar	15	15	15
Experți în domeniul educației	4	1	-

VI.5.2. Alcătuirea eșantionului de participanți: reprezentativitate

Prin alcătuirea unui eșantion de participanți reprezentativ se facilitează examinarea unui fenomen sau proces în populația de referință (Stake, 1995).

Eșantionul participant la această cercetare a fost alcătuit din 150 subiecți: inspectori generali, directori școlari și cadre didactice, aceste două categorii de participanți din urmă fiind în contact direct cu inspectorii școlari. Prin urmare, datele furnizate de fiecare grup de participanți din cele trei au capacitatea de a spori înțelegerea rolului inspectorilor generali.

VI.6. Metode de cercetare

VI.6.1. Analiza documentelor

Primul instrument de cercetare utilizat a fost reprezentat de analiza documentelor. Documentele sunt texte scrise, iar termenul „text” are semnificații multiple (Schwandt, 2014). Un document este un instrument care permite colectarea datelor, bazat pe înregistrări din diverse surse, cum ar fi minute de ședințe, jurnale, înregistrări administrative, rapoarte, înregistrări video, programe de televiziune, fotografiile și articole din arhive. Analiza documentelor este foarte utilă în cercetarea calitativă (Kupferberg, 2010).

VI.6.2. Chestionarul – Sondajul

Sondajul se bazează pe utilizarea chestionarelor ca mijloc principal de colectare a datelor despre subiectul cercetării (Beyth-Marom, Gordoni & Semach, 2009). Sondajele sunt de fapt chestionare administrate unui eșantion reprezentativ al populației pentru tema de interes.

VI.6.3. Focus grup

În cercetarea de față, în cadrul unui focus grup, au fost colectate date de la o echipă de experți în domeniul educației cu privire la profilul rolului inspectorilor. Conform acestei metode, un grup mic de oameni, de obicei 8-12 membri, sunt reuniți pentru o discuție neoficială despre subiecte stabilite anterior, prezentate de mediator (Onwuegbuzie, Dickinson, Leech, & Zoran, 2009).

VI.6.4. Metoda Delphi - Experimentul

Această metodă servește la construirea de scenarii prezente și viitoare care se concentrează pe subiecte specifice (Renzi & Freitas, 2015). Metoda este frecvent utilizată în cercetare cu scopul extragerii unor idei sau concluzii (pe diverse teme) unanim acceptate de către experții din anumite domenii (Dalkey & Helmer, 1963). Așadar, prin intermediul acestei metode se facilitează atingerea unui consens între participanți, bazat pe opiniile exprimate despre diverse experiențe și construirea unui scenariu comun (Renzi & Freitas, 2015).

VI.7. Instrumente de cercetare

VI.7.1. Instrumente de cercetare calitativă – prima etapă a cercetării

În cadrul acestei cercetări au fost selectate și analizate cinci documente oficiale, publicate în Israel, care definesc rolul inspectorilor generali în sistemul de învățământ. Aceste documente au fost alese deoarece sunt printre puținele documente oficiale publicate care tratează rolul inspectorilor generali.

1. Reglementări referitoare la inspecție 1956 - Funcțiile inspectorului au fost definite în Regulamentul de învățământ de stat (Proceduri de supraveghere) din 1956 prin lege (Ministry of Education, 1956). Acesta este un document oficial al statului Israel, care descrie reglementările de control și rolul inspectorilor în educație.

2. Legea inspecției școlilor 1996 - modifică legea anterioară, care detaliază rolurile inspectorului (Ministry of Education, 1996).
3. Rolul inspectorului general în reforma „Noul Orizont” 2009. „Noul Orizont” - Un program de reformă educațională și profesională în ciclul școlar primar și gimnazial, care a fost propus și prezentat pentru prima dată în 2009 (Ministry of Education, 2009). Acesta este un document oficial al Ministerului Educației, publicat în 2009, care urmărește să propună o schimbare în rolul inspectorilor generali datorită implementării reformei „Noul Orizont”.
4. Recomandări către Ministrul Educației, Școala de Leadership Mandel, 2013 (MOFET Institute, 2013). Un document publicat de Școala de Leadership Mandel, care propune noi acțiuni guvernamentale pentru promovarea progresului în domeniul educației. Unul dintre subiectele tratate în document este rolul inspectorilor.
5. Raportul de stat 2017 (State of Israel, 2017). Acesta este un raport întocmit în urma unui audit extern al activității administrației de stat și ale diferitelor organisme publice. Raportul este un document oficial, care a tratat, de asemenea, rolul inspectorilor generali din Israel.

VI.7.2. Instrumente de cercetare cantitativă – a doua etapă a cercetării

Pentru această etapă a cercetării, a fost elaborat un chestionar cu răspunsuri tip Likert. Chestionarul a fost elaborat pe baza constatărilor extrase din analiza documentelor realizată în prima etapă a cercetării, care a generat teme și categorii referitoare la rolul inspectorilor. Categoriile identificate au fost convertite în întrebări privind rolul inspectorilor pentru a explora atitudinile și nevoile populației de cercetare. În prima parte a chestionarului, participanții au fost chestionați în ce măsură considerau un set de afirmații ca fiind potrivite rolului de inspector. Afirmațiile descriau obiective ale inspectorilor. În a doua parte a chestionarului, participanții au fost întrebați în ce măsură consideră necesară implicarea inspectorului școlar în implementarea și promovarea obiectivelor (inventariate în prima parte a chestionarului) în instituțiile școlare.

Inițial, chestionarul a fost testat pe un eșantion alcătuit din 15 inspectori școlari, 15 directori și 15 cadre didactice. Rezultatele pilot au indicat că instrumentul este valid. Respondenții nu au întâmpinat dificultăți în completarea itemilor. Elaborarea chestionarului în baza analizei documentelor oficiale contribuie la validitatea de conținut.

VI.7.3. Instrumente de cercetare calitativă – a treia etapă a cercetării

În această etapă a cercetării a fost utilizată metoda Delphi. La focus grup au participat experți în domeniul educației și factori de decizie din domeniul educației din Israel, care și-au exprimat opinia privind tema propusă de cercetător (rolul inspectorilor generali). Experții au fost solicitați să răspundă la două întrebări:

- i. Care este părerea dvs. despre profilul inspectorilor propus de cercetător?
- ii. Ce completări/modificări ați aduce profilului profesional al inspectorilor? Vă rugăm să argumentați.

Datele colectate în urma întâlnirii au fost analizate. Astfel, s-au extras categorii recurente și teme cheie. În baza rezultatelor, profilul rolului inspectorilor generali a fost modificat și extins. Tabelul 3.VI prezintă eșantionul de participanți din această etapă a cercetării.

Tabelul 3.VI: Participanți focus grup: Experți și factori de decizie din domeniul educației

Inițiale	Poziție	Domeniul de expertiză
A.S.	Ministerul Educației – Conducerea Sectorului Educației Primare	Educație Factor de decizie
B.A.L	Inspector general. Referent pentru programele educaționale din sectorul al treilea și școlarizare la domiciliu	Educație Factor de decizie
E.B.	Conducerea departamentului de instruire a inspectorilor Lector în educație	Educație Factor de decizie
M.A.	Lector – Școala de Leadership Mandel (în trecut a fost inspector școlar)	Educație Factor de decizie
M.Y.	Lector. Conduce un program de instruire pentru studenții din învățământ la Colegiul Kay. Inspector	Educație Factor de decizie

Capitolul VII: REZULTATELE CERCETĂRII

VII.1. Sumarul rezultatelor cercetării calitative – prima întrebare a cercetării

Rezultatele analizei conținutului documentelor au reflectat o dificultate semnificativă în definirea rolului inspectorilor datorită multitudinii de funcții atribuite inspectorilor generali, prin diferite documente. Au fost identificate câteva teme centrale privind rolul inspectorilor:

- a. Dezvoltare pedagogică.
- b. Organizare și management.
- c. Feedback, monitorizare, inspecție și evaluare.
- d. Dezvoltarea resurselor umane.

Tabelul 1.VII prezintă temele centrale și categoriile afiliate extrase în urma analizei conținutului celor cinci documente oficiale. Tabelul descrie relația dintre componentele și obiectivele rolului de inspector general. O astfel de reprezentare schematică permite surprinderea structurii relațiilor dintre teme (Shkedi, 2003).

Tabelul 1.VII: Sumarul temelor și categoriilor extrase în baza analizei de conținut a documentelor oficiale

Teme: componente ale rolului	Categorii afiliate: obiectivele rolului
Dezvoltare pedagogică	Promovarea și optimizarea predării și a învățării
	Îmbunătățirea cunoștințelor pedagogice (în școli)
	Promovarea inovării și antreprenoriatului în sistemul de învățământ
Organizare și management	Implementarea politicii elaborate de Ministerul Educației
	Promovarea obiectivelor sistemului de învățământ
	Consolidarea și implementarea politicii școlare
	Stabilirea relațiilor de lucru cu parteneri cheie: Ministerul Educației, autoritățile locale, sectorul al treilea [asociații non-profit] și comunitatea
	Menținerea practicilor pedagogice adecvate în școli
	Îmbunătățirea calității muncii în școli
	Dezvoltarea resurselor umane din școli
	Combinarea și utilizarea optimă a resurselor pentru a oferi un răspuns adecvat școlii
Feedback,	Cultivarea unui climat social-educativ optim

monitorizare, control și evaluare	Promovarea realizărilor elevilor
	Inspecții administrative în școli
	Evaluarea calității managementului efectuat de directorii de instituții școlare
Dezvoltarea resurselor umane (sprijin și îndrumare)	Susținerea conducerii școlii
	Dezvoltarea profesională a directorilor și a cadrelor didactice
	Sprijinirea și îndrumarea directorilor instituțiilor de învățământ

1. Este evident că, de-a lungul anilor, s-au depus eforturi repetate în scopul redefinirii rolului inspectorilor. Cu toate acestea, niciuna dintre aceste definiții nu a fost acceptată ca fiind oficială. Mai mult, recomandările diferitelor comisii care au dezbătut această problemă nu au fost implementate.
2. Inspectorii acționează conform unei definiții tradiționale a profesiei lor, care nu corespunde realității prezente. În plus, nu există conformitate între reformele sistemului de învățământ și definiția rolului inspectorilor.
3. Există un decalaj considerabil între Legea Inspecției și ariile în care își desfășoară activitatea practică inspectorii școlari. Această situație implică o dificultate semnificativă în identificarea principalelor arii de activitate în care ar trebui să acționeze inspectorii.
4. Rolul inspectorilor este versatil. Această versatilitate reflectată de analiza documentelor, provine din multitudinea de domenii de acțiune și sarcini pe care inspectorii ar trebui să le îndeplinească. Prin urmare, inspectorii trebuie să acționeze selectând dintr-o varietate de funcții și sarcini, în funcție de presiunile ocazionale ale diferitelor organisme din sistemul de învățământ (Ministerului Educației, autoritățile locale, părinții elevilor). De asemenea, inspectorii își desfășoară activitatea în funcție de problemele presante, imediate și urgente, neglijând, în același timp, nevoile pe termen lung.
5. Diferitele domenii de acțiune tipice rolului de inspector generează adeseori situații contradictorii. Acest lucru afectează negativ activitatea profesională a inspectorilor și capacitatea de a lua deciziile profesionale adecvate.

6. De-a lungul anilor, numeroase părți interesate și parteneri au fost conectați la activitatea inspectorilor. Fiecare dintre aceste organisme are propriile expectanțe privind activitatea inspectorilor, creând dualități în sarcini și un volum mare de muncă pentru inspectorii.
7. Componenta birocratică atașată rolului inspectorilor este cea mai proeminentă temă din cele patru teme identificate (care descriu numeroase funcții și sarcini ale inspectorilor). Această componentă cuprinde o serie de sarcini și activități din rutina zilnică a inspectorilor, care consumă resurse de timp.
8. De-a lungul anilor s-a manifestat o tendință evidentă de expansiune a rolului inspectorilor. Prin modificarea legii din 1996 s-a încercat reducerea funcției de reglementare atribuită inspectorilor și focalizarea asupra funcției pedagogice și de leadership educațional. Cu toate acestea, în practică, au fost păstrate atribuțiile inspectorilor în reglementare, la care au fost adăugate atribuții pedagogice.
9. Funcțiile complexe care revin inspectorilor influențează în mod negativ componenta de conducere și cea pedagogico-educativă a rolului de inspector.
10. Inspectorii generali pot să contribuie pozitiv la optimizarea predării-învățării în școli. Cu toate acestea, contribuția lor în acest domeniu este limitată. Analiza documentelor a indicat că acest aspect nu reprezintă nucleul activității inspectorilor.
11. Schimbările și reformele din educație, extinderea procesului de autonomie în sistemul de învățământ, alăturarea unor noi parteneri sistemului de învățământ, au creat o realitate nouă și un nou mediu de lucru pentru inspectorii. Mai mult, această realitate a afectat structura noilor procese în școli. Inspectorii se confruntă cu o realitate în care trebuie să desfășoare acțiuni de: promovare a învățării, sprijin, monitorizare, inspecție și feedback cu referire la procesele educaționale, fără a fi instruiți corespunzător în acest sens.
12. Nu există o definiție clară și unitară a rolului inspectorilor. Această incertitudine afectează expectanțele Ministerului Educației privind activitatea inspectorilor, precum și îndeplinirea rolului într-o manieră concentrată și eficientă.
13. Inspectorii desfășoară activități de control, evaluare și măsurare, supraveghere – îndrumare, asistență, consiliere și feedback.
14. Pe de o parte, inspectorii sunt reprezentanți ai Ministerului Educației, fapt care necesită adoptarea unei atitudini autoritare, de control și evaluare. Pe de altă parte, inspectorii sunt reprezentanți ai domeniului educației, ca atare trebuie să dețină și rolurile de mentori și

consultanți, stabilind relații de încredere cu directorii instituțiilor școlare. Această dualitate generează un conflict intra-rol.

15. Rezultatele studiului indică un statut de reprezentativitate atașat rolului de inspector: inspectorii examinează și verifică aplicarea politicii educaționale elaborată de Ministerul Educației, la nivelul școlii. Inspectorii sunt o autoritate în ceea ce privește politica educațională și acesta este nucleul profesiei lor.
16. Rezultatele studiului atestă faptul că inspectorii sunt lideri educaționali care sprijină, îndrumă și ajută directorii școlari în conducerea instituției școlare și în asimilarea schimbărilor și reformelor la nivel de școală. Cu toate acestea, această funcție nu mai constituie o componentă cheie a rolului inspectorilor.

VII.2. Sumarul rezultatelor cercetării calitative – a doua întrebare a cercetării

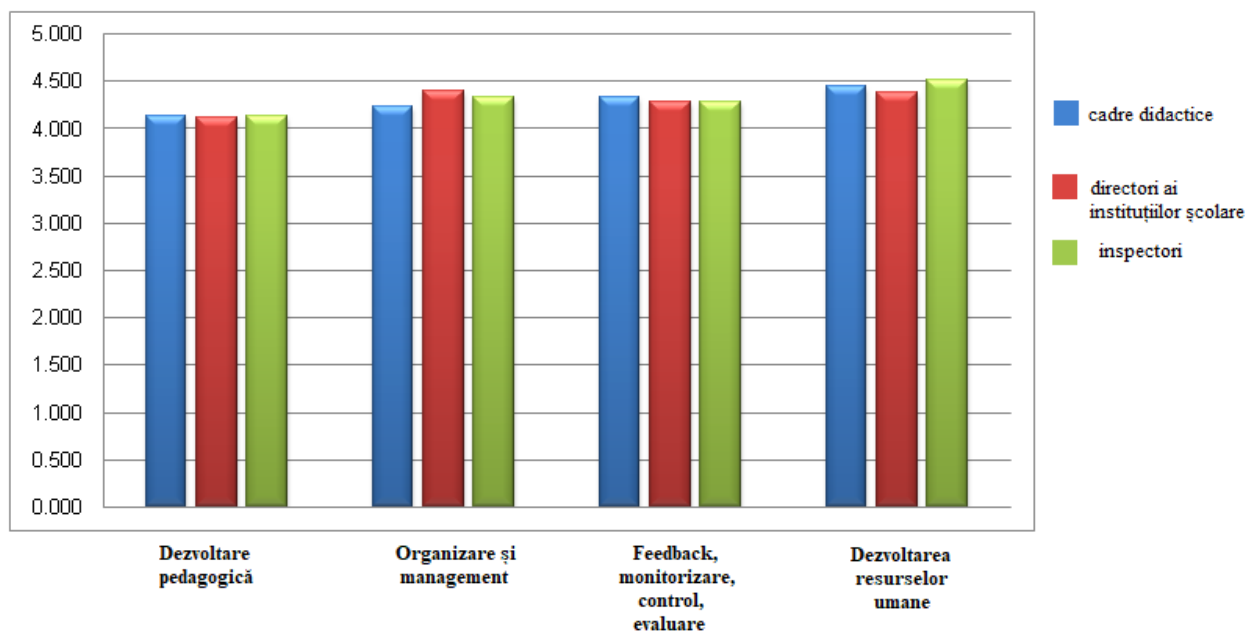


Figura 1.VII: Diferențe de percepție a rolului inspectorilor școlari

- ✓ Toate cele trei grupuri au raportat că inspectorul are un rol important în dezvoltarea pedagogică. Între cele trei grupuri s-au identificat diferențe minore.
- ✓ S-a identificat o diferență semnificativă între respondenți în ceea ce privește rolul inspectorului în managerierea instituțiilor școlare.

- ✓ În ceea ce privește feedback-ul, monitorizarea, controlul și evaluarea, s-au obținut scoruri relativ ridicate pentru toate cele trei grupuri, cu o mică diferență între ele.
- ✓ În ceea ce privește dezvoltarea resurselor umane, s-au obținut scoruri relativ ridicate pentru toate cele trei grupuri. A existat o diferență între raportările celor trei grupuri.

VII.3. Sumarul rezultatelor cercetării calitative – a treia întrebare a cercetării

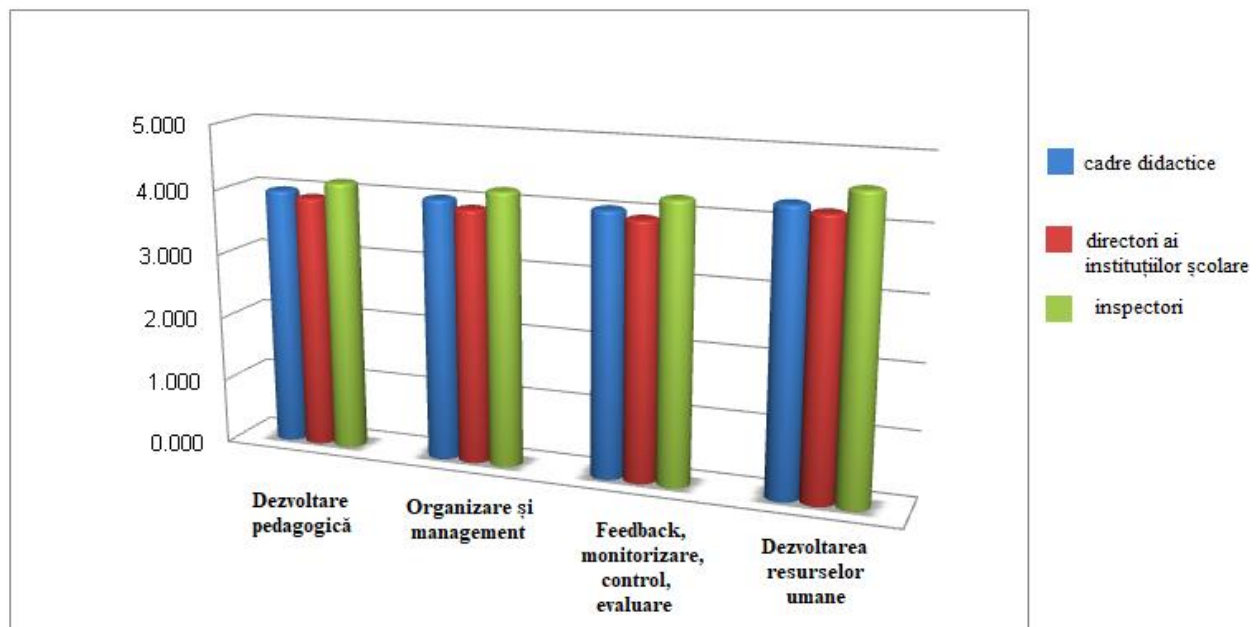


Figura 2.VII: Expectanțele și nevoile față de rolul inspectorilor școlari

- ✓ Rezultatele cercetării au indicat o diferență semnificativă între cadrele didactice, directorii instituțiilor școlare și inspectori în ceea ce privește nevoia de organizare și management, feedback, monitorizare, control, evaluare și dezvoltarea resurselor umane. În ceea ce privește componenta dezvoltare pedagogică, s-a identificat o diferență mică între raportările celor trei grupuri.

VII.4. Sumarul rezultatelor cercetării calitative – a patra întrebare a cercetării

Tabelul 2.VII: Analiza conținutului răspunsurilor experților

Analiza conținutului răspunsurilor experților		
Teme	Întrebarea nr.1	Întrebarea nr. 2
	Roluri și sarcini complexe	Construirea încrederii
	Percepțiile inspectorilor generali	Instruirea inspectorilor
	Conflicte	Relații profesionale

Capitolul VIII: CONCLUZII ȘI RECOMANDĂRI

VIII.1. Concluzii referitoare la prima întrebare de cercetare și prima ipoteză a cercetării

- ✓ S-au conturat patru componente principale ale rolului inspectorului: (a) dezvoltare pedagogică, (b) organizare și management, (c) feedback, supervizare, monitorizare și evaluare, (d) dezvoltarea resurselor umane.
- ✓ Este esențială asumarea rolului de lider educațional de către inspectorii pentru asimilarea schimbărilor și reformelor din școală.
- ✓ Inspectorul servește ca un factor de echilibru între diverse elemente ale sistemului de învățământ.
- ✓ Rolul inspectorilor se caracterizează prin versatilitate și activități/sarcini desfășurate pe mai multe planuri.
- ✓ Adeseori sarcinile atașate rolului de inspector educațional sunt, într-o oarecare măsură, contradictorii.
- ✓ Este necesară redefinirea rolului inspectorului.
- ✓ Rolul inspectorilor în dezvoltarea pedagogică este neglijat din cauza volumului mare de muncă.
- ✓ Inspectorul este o persoană reprezentativă, care realizează conexiunea dintre politicile educaționale și activitățile din școli.

VIII.2. Concluzii referitoare la a doua întrebare de cercetare și a doua ipoteză a cercetării

- ✓ Rolul principal al inspectorului este dezvoltarea resurselor umane.
- ✓ Organizarea și conducerea sunt aspecte semnificative ale rolului inspectorilor.

VIII.3. Concluzii referitoare la a treia întrebare de cercetare și a treia ipoteză a cercetării

- ✓ Respondenții au raportat nevoia de a atribui componenta de dezvoltare a resurselor umane rolului de inspector.
- ✓ Inspectorul educațional are un rol esențial în îndrumarea personalului școlar spre definirea și implementarea unei politici școlare.
- ✓ Inspectorul este perceput ca un lider educațional.
- ✓ Există o corelație puternică între percepțiile și nevoile inspectorilor, directorilor școlari și ale cadrelor didactice.

VIII.4. Concluzii referitoare la a patra întrebare de cercetare – Rezultatele experimentului MODELUL GIPP – Profilul profesional al inspectorului general

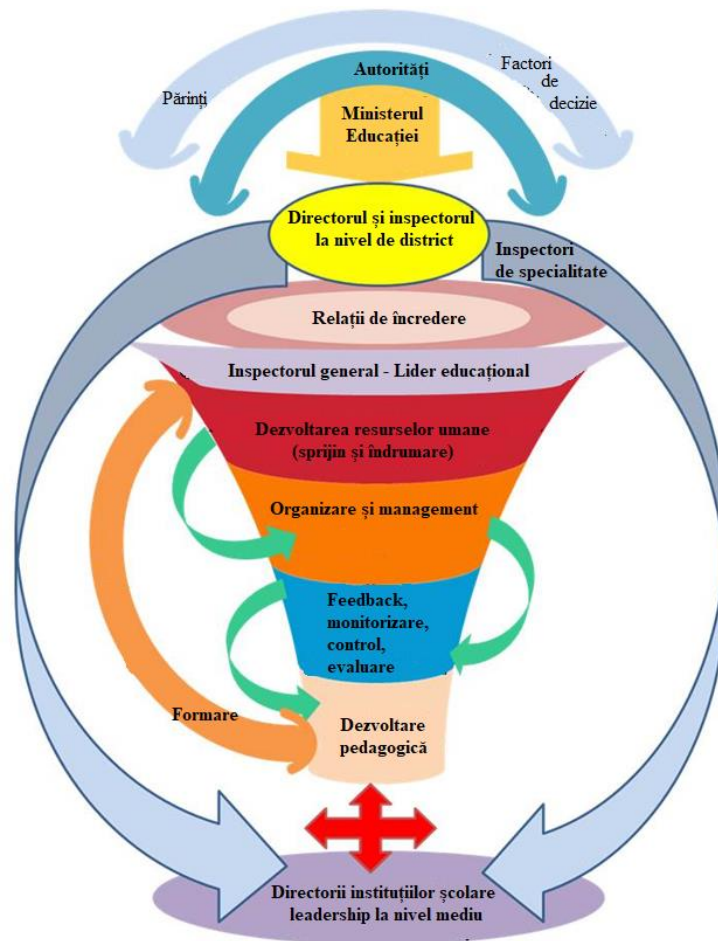




Figura 1.VIII: MODELUL GIPP – Profilul profesional al inspectorului general alcătuit în baza rezultatelor experimentului (contribuție originală)

Modelul (Figura 1.VIII) poate fi privit ca o bază pentru definirea rolului de inspector într-o viziune holistică, racordată la modele de organizare și funcționare a inspectoratului din alte țări. Modelul are la bază educația holistică. Abordarea holistică se reflectă și în faptul că rolul inspectorului include toate componentele menționate în capitolele anterioare ale acestei lucrări. Fiecare componentă a modelului este esențială în sine și ca parte a întregului, iar fără existența componentelor împreună, inspectorul nu poate acționa în mod optim.

De asemenea, modelul GIPP este un model interactiv, construit pornind de la asumptia că rolul inspectorului este integrarea proceselor care au loc în paralel și care se susțin reciproc. Totodată, sunt integrate în model competențele inspectorului în leadership, pedagogie și organizare. Rolul de inspector necesită existența unor cunoștințe de specialitate considerabile și a unui sistem de abilități, astfel încât activitatea sa să se desfășoare optim.

Pe de altă parte, modelul GIPP poate să fie considerat unul modular, care conectează componente diferite. Fiecare componentă a modelului poate să fie abordată individual și are abilități, competențe și modalitățile de evaluare specifice. Prin modelul GIPP sunt sintetizate componentele principale ale rolului inspectorului, nucleul fiind reprezentat de identitatea inspectorului ca lider educațional. O altă componentă semnificativă este dezvoltarea resurselor umane, urmată de componenta de organizare și management ș.a.m.d. Modelul prezintă parteneri ai inspectorului și delimitează și ierarhizează rolul și poziția lor. În plus, conform modelului GIPP, construirea relațiilor de încredere cu partenerii și cu directori instituțiilor școlare este fundamentală. Inspectorul servește ca un element care asigură comunicarea și echilibrul între diverse componente ale sistemului educațional. Pregătirea inspectorului este esențială și constituie o parte semnificativă a modelului.

VIII.5. Implicații practice și recomandări

Implicații practice

1. Rezultatele cercetării au indicat necesitatea programelor de formare pentru inspectori, atât înainte de a profesa, cât și pe tot parcursul carierei. Programele de formare vor susține dezvoltarea profesională a inspectorilor și actualizarea permanentă a cunoștințelor și abilităților lor la realitatea educațională aflată în momente de schimbare și reformă.
2. Modelul GIPP poate fi utilizat ca linie directoare de către alte țări care demarează inițiative pentru redefinirea rolului inspectorului.
3. Este necesar să se aloce resurse pentru dezvoltarea programelor de pregătire inițială a inspectorilor, livrate anterior intrării în activitate.

Recomandări

Recomandări pentru Ministerul Educației și factorii de decizie din domeniul educației. Este recomandată asimilarea modelului GIPP ca parte a politicii educaționale, astfel

încât să se actualizeze rolul inspectorului și să se creeze condițiile necesare desfășurării optime a activității inspectorului. De asemenea, se propune ca Ministerul Educației să delimiteze clar și detaliat rolul inspectorului și să definească modalitățile de implementare a acțiunilor de inspecție în școli și modul de raportare a performanței acestora, acordând, totodată, o independență relativă inspectorului. În plus, este necesar să se stabilească interfețele de lucru și modalitatea de distribuire a responsabilității între inspectori, partenerii din Minister și autoritățile locale. Se recomandă ca Ministerul Educației să numească o entitate care să fie responsabilă de prioritizarea sarcinilor, astfel încât inspectorii să își poată desfășura activitatea în mod optim, cu un ritm rezonabil.

Recomandări pentru Avney Rosha, organizația responsabilă de instruirea inspectorilor. Se recomandă diseminarea modelului GIPP în rândul inspectorilor și aplicarea sa practică. De asemenea, sunt necesare demersuri pentru dezvoltarea profesională a inspectorilor. În acest fel, inspectorii vor accesa noi cunoștințe, își vor dezvolta abilități și vor obține instrumente pentru a face față în practică noii definiții a rolului lor, ajustată la realitatea educațională. În plus, programele de dezvoltare profesională a inspectorilor ar putea să aibă beneficii extinse, dincolo de mediul profesional (de exemplu, ar putea să aibă un impact pozitiv asupra dezvoltării personale a participanților și asupra formării identității profesionale în contextul schimbărilor și reformelor). Nu în ultimul rând, este necesară alocarea unor resurse speciale în scopul pregătirii inspectorilor anterior intrării în activitate și pentru dezvoltarea de programe care să promoveze consolidarea încrederii în sistemul educațional și dezvoltarea parteneriatelor.

VIII.6. Contribuții ale cercetării

Contribuții metodologice. În cadrul acestei cercetări, în baza rezultatelor obținute a fost elaborat un chestionar. Rezultatele pre-testării chestionarului pe un eșantion restrâns numeric, au sugerat că instrumentul este valid. Chestionarul constituie un element unic și inovator în domeniu.

Contribuțiile cercetării la cunoștințele teoretice. Modelul GIPP (modelul profilului profesional al inspectorului general) a fost elaborat în baza rezultatelor obținute în studiile cuprinse în această cercetare. Întrucât în Israel definiția rolului de inspector general este neclară și neactualizată astfel încât să includă recomandările diferitelor comitete constituite de-a lungul

anilor, prin modelul GIPP s-a soluționat această problemă. Modelul GIPP poate fi privit ca un ghid care va promova și crește conștientizarea necesității actualizării definiției rolului inspectorului. Modelul GIPP poate să sprijine reducerea decalajului dintre activitatea reală a inspectorului și definiția oficială a rolului. Cu toate acestea, este necesară interpretarea modelului cu prudență, întrucât acesta ar putea să nu fie adecvat pentru alte state particulare.

De asemenea, menționăm că literatura științifică (disponibilă în limba ebraică) privind inspecția educațională și definiția rolului inspectorului este limitată, iar prin intermediul acestei cercetări s-a contribuit la expansiunea cunoștințelor teoretice din domeniu. În urmă cu trei ani, Nir (2014) a publicat o carte care trece în revistă inspecția educațională într-o serie de locuri din întreaga lume, inclusiv în Israel (Bogler, 2014).

Această cercetare s-a fundamentat pe diferite teorii și modele ale leadershipului și schimbărilor în organizațiile educaționale, cum ar fi Fuchs (1995), Fullan (2000), Nir (2017) și Oplatka (2017), iar rezultatele cercetării contribuie la dezvoltarea cunoștințelor din acest domeniu. Modelul profilului profesional al inspectorului propus în această cercetare se bazează pe principalele teorii ale leadershipului educațional, cum ar fi Ben-Asher (2013), Björk, Johansson, Bredeson (2014) Murphy (1999), Oplatka (2017) și Sergiovanni (2000). Întrucât modelul se bazează, de asemenea, pe etapele dezvoltării psihosociale a lui Erikson, acesta a contribuit la extinderea cunoștințelor din domeniu.

Contribuțiile cercetării la cunoștințele practice. Modelul GIPP este un model practic, care poate constitui o bază pentru reactualizarea definiției rolului inspectorului, astfel încât să faciliteze construirea și structurarea principalelor sarcini ale inspectorilor. Astfel, devine posibilă reducerea volumului de sarcini atribuite inspectorilor și creșterea calității activității lor. De asemenea, modelul poate servi ca ghid explicativ al principalelor nevoi de pregătire a inspectorilor.

VIII.7. Direcții de cercetare

1. Această cercetare a examinat percepțiile și nevoile inspectorilor, directorilor școlari și ale cadrelor didactice în raport cu situația existentă. Cu toate acestea, se recomandă includerea unor variabile adiționale în cercetările viitoare (de exemplu, experiența în funcție, tipul cadrului inspectat, forma de învățământ), care ar putea fi asociate unor percepții sau nevoi diferite de cele identificate în această cercetare.

2. Inspectorul este un lider educațional. Se recomandă efectuarea unei cercetări viitoare referitoare la conținuturile pregătirii inspectorului, în funcție de identitatea profesională a acestuia și pe baza standardelor leadershipului.

3. Rolul inspectorului este unul care presupune, adeseori, adoptarea unor măsuri contrastante, în funcție de context, prin urmare, este necesar să investigăm modul în care acestea influențează relațiile de încredere dintre inspector și directorii instituțiilor de învățământ/parteneri.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

- Addi-Racah, A. & Gonen S. (2013). School principal view of superintendent and local educational authority role in different school environments. *Studies in Educational Administration*. [Hebrew]
- Ainscow, M., & Tweddle, D. (2003). Understanding the changing role of English local education authorities in promoting inclusion. In *Inclusion, participation, and democracy: What is the purpose?* Springer, Dordrecht, pp. 165-177.
- Avidov-Ungar, O. (2017). Professional development of supervisors in a period of reforms and changes: The point of view of the inspectors. *Dapim*, 65, 167-189. [Hebrew]
- Avidov-Ungar, O., & Reingold, R. (2017). Israeli Ministry of Education's district managers' and superintendents' role as educational leaders – implementing the new policy for teachers' professional development. *International Journal of Leadership in Education*, 1-17.
- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing schools systems come out on top*. McKinsey & Company.
- Beijaard, D., Verloop, N., & Vermunt, J. D. (2000). Teachers' perception of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16, 749-764.
- Ben-Asher, S. (2013). Developing Educational Professional Leadership among Ministry of Education Inspectors. Mofet Institute, *Dapei Yozma*, 7 pp. 107-113. [Hebrew]
- Beyth-Marom, R., Gordoni, G., & Semach, M. (2009). *Research Methods in the Social Sciences: Guiding principles and Research Styles* (Second). Raanana: The Open University of Israel. [Hebrew]

- Björk, L. G., Johansson, O., & Bredeson, P. (2014). International comparison of the influence of educational reform on superintendent leadership. *Leadership and Policy in Schools, 13* (4), 466-473.
- Bogler, R. (2014). The elusive character of the school superintendent role: The Israeli case. *The educational superintendent: Between trust and regulation. An international perspective*, 75-90.
- Brown, H. D. (2001). *Teaching by principles* (2nd ed.). White Plains, NY: Pearson.
- Bülbul, T., & Acar, M. (2012). A pair-wise scaling study on the missions of education supervisors in Turkey. *International Journal of Human Sciences, 9* (2), 623-640.
- Clark, V. L. P., & Creswell, J. W. (2010). *Understanding research: A consumer's guide*. Merrill/Pearson Educational.
- Cooper, K. & Olson, M. R. (1996). The multiple 'I's' of teacher identity. In M. Kompf, W. R. Bond, D. Dworet, & R. T. Boak (Eds.), *Changing research and practice: Teachers' professionalism, identities and knowledge* (pp. 78–89). London/Washington, DC: The Falmer Press.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. London and Thousand Oaks: Sage Publications.
- Dalkey, N., & Helmer, O. (1963). An experimental application of the Delphi method to the use of experts. *Management science, 9* (3), 458-467.
- Daresh, J., (1989). *Supervision As A Proactive Process*. White Plains, NY: Longman.
- Day, C., Kington, A., Stobart, G., & Sammons, P. (2006). The personal and professional selves of teachers: Stable and unstable identities. *British Educational Research Journal, 32*, 601-616.
- Dimmock, C. (1999). Principals and school restructuring: Conceptualising challenges as dilemmas. *Journal of Educational Administration, 37*(5), 441-462.
- Dror, Y. Nevo, D. Shapira, R. (Eds.). (2003). *Turns and returns in Israeli Education: Policy Guidelines for the 2000 S*. Tel Aviv, Israel: Ramot Tel Aviv University. [Hebrew]
- Elboim-Dror, R. (1970). Some characteristics of the education policy formation system. *Policy Sciences, 1*(1), 231-253.

- Elboim-Dror, R., & Tlamim, M. (2001). Israeli Education: Changing Perspectives. *Israel Studies*, 6(1), 76-100.
- Elmore, R. F. (2007). Local school districts and instructional improvement. *The keys to effective schools: Educational reform as continuous improvement*, 189-200.
- Erikson, E.H. (1968). *Identity: Youth and Crisis*. New York: Norton.
- Fisher, G., & Michaeli, N. (Eds.). (2010). *Change and Improvement in Educational Systems: An Anthology*. Jerusalem: The Branco Weiss Institute & Avney Rosha- The Israeli Institute for School Leadership. [Hebrew]
- Friedman, I. A. (2007). Quantitative research, qualitative research, and mixed methods: How and when? *Hagigei Giva, Givat Washington*, 13, 153-164. [Hebrew]
- Fuchs, I. (1995). Change as a way of life in educational institutions. Tel Aviv, Israel: Cherikover Publications. [Hebrew]
- Fullan, M. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. with S. Stiegelbauer. New York: Teachers College Press; Toronto: OISE Press, London: Cassell.
- Fullan, M. (2000). The return of large-scale reform. *Journal of educational Change*, 1(1), 5-27.
- Fullan, M. G. (2007). *The new meaning of educational change*. London: Routledge.
- Gill, J. (2013). Make room for the principal supervisors. *The Wallace Foundation*: New York.
- Gorard, S., & Taylor, C. (2004). *Combining Methods in Educational and Social Research*. London: Open University Press.
- Halse, C. (2011). 'Becoming a supervisor': the impact of doctoral supervision on supervisors' learning. *Studies in higher education*, 36(5), 557-570.
- Hargreaves, A., Halász, G., & Pont, B. (2007). School leadership for systemic improvement in Finland. *Paris: Organization for Economic Cooperation and Development*, 1-44.
- Harrison, L. (2005). *Political Research* (pp. 11-25, 50-55). Ra'anana: Open university. [Hebrew]
- Katz, D. & Kahn, R. L. (1978). *The social psychology of organizations*. New York: Wiley.
- Kupferberg, I. (Ed.). (2010). *Troubled discourse in Israeli society. A special issue on troubles talk, Studies in Language and Society*. Ramat-Gan: The Israeli Association for the Study of Language and Society, Bar Ilan University, 2 (2). [Hebrew]
- Lewin, K. (1936). *Principles of topological psychology*. New York: McGraw-Hill.

- Lewis, T., Rice, M., & Rice Jr, R. (2011). Superintendents' Beliefs and Behaviors regarding Instructional Leadership Standards Reform. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 6(1), n1.
- Margolin, I., Shani, M., & Telegram, P. (2018). *From Supervision to Leadership: The Journey of a Professional Community*. Mofet Institute. [Hebrew]
- Marsh, D., & Stoker, G. (2002). *Theories and methods in political science*. Basingstoke, UK. Palgrave.
- Maxeld, C. R., Wells, C. M., Keane, W., & Klocko, B. A. (2008). The Role of Superintendents in Supporting Teacher Leadership. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 3 (3), n3.
- Maysel, O. (2014). Challenges of Education and Approaches to Promoting Deep and Meaningful Learning. *Lev Lada'at*, Jerusalem: Ministry of Education. [Hebrew]
- Ministry of Education. (1956). *State Education Regulations (Inspectorate) 1956*. Jerusalem: Ministry of Education. [Hebrew]
- Ministry of Education. (1996). *State Education Regulations (Inspectorate) 1996*. Jerusalem: Ministry of Education. [Hebrew]
- Ministry of Education. (2009). The role of the General Inspector in the New Horizon era. Jerusalem. [Hebrew]
- Murphy, J. (1999). *The quest for a center: Notes on the state of the profession of educational leadership*. Columbia, MO: The University Council for Educational Administration.
- MOFET Institute. (2013). *Recommendations to the Minister of Education: For the first hundred days of the next government*. Tel-Aviv: MOFET Institute. [Hebrew]
- Nir, A. E. (2014). *Educational Superintendent: Between Trust and Regulation An International Perspective*. Nova Science Publishers, Incorporated.
- Nir, A. (2017). *Organizational Change in School*. Haifa: Pardes.
- O'Cathain, A. (2009). Mixed methods research in the health sciences: A quiet revolution. *Journal Of Mixed Methods Research*, 3, 3-6.
- Onwuegbuzie, A. J., Dickinson, W. B., Leech, N. L., & Zoran, A. G. (2009). A qualitative framework for collecting and analyzing data in focus group research. *International journal of qualitative methods*, 8(3), 1-21.

- Oplatka, I. (2017). Fifteen Years of Publication: Leadership and Policy in Schools and Its Scholarly Contribution Since Its Foundation. *Leadership and Policy in Schools, 16* (1), 1-26.
- Paz, D. (2014). *Training and professional development Of inspectors*. Tel-Aviv: Mofet Institute. [Hebrew]
- Paz, D. (2015). Control and enforcement systems in education systems around the world. Tel-Aviv: Mofet Institute. [Hebrew]
- Raichel, N. (2008). *The story of the Israeli educational system: between centralization and decentralization; Between declared and hidden; Between imitation and uniqueness*. Tel Aviv: Mofet Institute. [Hebrew]
- Renzi, A. B., & Freitas, S. (2015). The Delphi method for future scenarios construction. *Procedia Manufacturing, 3*, 5785-5791.
- Ribbins, P. (1999). Understanding leadership: Developing headteachers. *Educational management: Redefining theory, policy, practice, 77-89*.
- Sabar Ben-Yehoshua, N. (Ed.). (2016). *Traditions and Genres in Qualitative Research: Philosophies, Strategies and Advanced Tools*. Tel Aviv: MOFET. [Hebrew]
- Sachs, J. (2001). Teacher professional identity: Competing discourses, competing outcomes. *Journal of Education Policy*, (informworld.com). Paper Presented at AARE Conference Melbourne, November 1999, available: <http://www.aare.edu.au/99pap/sac99611.htm> Retrieved 17-3-2009.
- Schwandt, T. A. (2014). *The Sage dictionary of qualitative inquiry*. Thousand Oaks, US: Sage Publications.
- Seller, W. (2005). Schools and school districts in educational reform: Examining the space in-between. *Journal of Educational Change, 6*(1), 1-5.
- Sergiovanni, T. J. (2000). Changing change: toward a design science and art. *Journal of Educational Change, 1* (1), 57-75.
- Shkedi, A. (2003). *Words of Meaning. Qualitative Research – Theory and Practice*. Tel Aviv: Ramot Publications, Tel Aviv University. [Hebrew]
- Shmueli, E. (2017). *Paths in Education*. Jerusalem: Henrietta Szold Institute. [Hebrew]

- Spanneut, G., Tobin, J., & Ayers, S. (2011). Identifying the Professional Development Needs of School Superintendents. *International journal of educational leadership preparation*, 6(3), n3.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- State of Israel. (2017). *State Comptroller's Report, 2017*. Jerusalem: State of Israel. [Hebrew]
- Tickle, L. (1999). Teacher self-appraisal and appraisal of self. *The role of self in teacher development*, 121-141.
- Townsend, T. (Ed.). (2002). *Restructuring and quality: Issues for tomorrow's schools*. New York, NY: Routledge.
- Tyack, D. (2002). Forgotten players: How local school districts shaped American education. In: A. Hightower, M. Knapp, J. Marsh & M. McLaughlin (Eds.), *School districts and instructional renewal*. NY: Teachers College Press.