



UNIVERSITATEA BABEȘ-BOLYAI, CLUJ-NAPOCA
FACULTATEA DE PSIHOLOGIE ȘI ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI
ȘCOALA DOCTORALĂ "EDUCAȚIE, REFLECȚIE, DEZVOLTARE"

REZUMATUL EXTINS AL TEZEI DE DOCTORAT

**Roluri și responsabilități ale coordonatorului de disciplină
în învățământul liceal israelian.
Studiu de caz: „GH” ȘI „GI”**

Coordonator,

Prof. Univ. Dr. Mușata Dacia Bocoș

Student doctorand,

Rachelli Gal Wizman

**Cluj-Napoca
2019**

Cuprins

INTRODUCERE	1
CAPITOLUL I: CADRUL TEORETIC AL CERCETĂRII INTITULATĂ: ROLURI ȘI RESPONSABILITĂȚI ALE COORDONATORULUI DE DISCIPLINĂ ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL LICEAL ISRAELIAN. STUDIU DE CAZ: „GH” ȘI „GI”	3
I.1. Sistemul educațional israelian.....	3
I.1.1. Aspecte istorice ale evoluției sistemului educațional israelian	3
I.2. Aspecte centrale ale învățământului liceal din Israel	5
I.2.1. Structura organizațională a instituțiilor de învățământ liceal.....	6
I.3. Teoriile organizaționale și diferitele lor abordări.....	6
I.4. Teoria lui Bandura: Autoeficacitatea	7
I.5. Percepția rolului coordonatorului de disciplină	8
I.6. Cadrul conceptual al cercetării.....	10
CAPITOLUL II: PROIECTAREA ȘI METODOLOGIA CERCETĂRII.....	12
II.1. Obiective și întrebări de cercetare.....	12
II.2. Ipotezele și variabilele cercetării	12
II.3. Paradigma cercetării	14
II.4. Designul cercetării	15
II.5. Eșantionul de participanți	16
II.6. Instrumente de cercetare	17
II.6.1. Interviu în profunzime	17
II.6.2. Chestionarul atitudinilor	18
II.7. Analiza datelor	18
II.8. Rolul cercetătorului.....	19
II.9. Considerații etice	19
CAPITOLUL III: REZULTATE ALE CERCETĂRII	20
III.1. Rezultate calitative privind prima întrebare de cercetare și prima ipoteză	20
III.2. Rezultate cantitative privind prima întrebare de cercetare și prima ipoteză	23
III.3 Rezultate privind a doua întrebare a cercetării și a doua ipoteză	25
CAPITOLUL IV: DISCUȚII	26
IV.1 Discuții privind rezultatele calitative care decurg din prima întrebare a cercetării și prima ipoteză	26

IV.2 Discuții privind rezultatele cantitative care decurg din prima întrebare a cercetării și prima ipoteză	27
IV.3 Discuții privind rezultatele cantitative care decurg din a doua întrebare a cercetării și a doua ipoteză	28
IV.3.1. Discuții privind rezultatele calitative obținute în urma focus grupului post-intervenție	29
CAPITOLUL V: CONCLUZII ȘI RECOMANDĂRI	30
V.1. Recomandări.....	32
V.2. Contribuții teoretice ale cercetării	33
V.3. Direcții de cercetare viitoare	34
Referințe bibliografice	36

Lista figurilor

Figura 1.I: Reprezentare grafică a poziției coordonatorului de disciplină în sistemul educațional israelian.....	9
Figura 2.I: Cadrul conceptual al cercetării.....	10
Figura 1.V: Analiză comparativă „actual” versus „dezirabil” în funcționarea CD	31
Figura 2.V: Coordonatorul de disciplină (CD) din perspectiva modelului managerului intermediar (MI).....	34

Lista tabelor

Tabelul 1.II: Etapele cercetării.....	15
Tabelul 2.V: Distribuția răspunsurilor participanților pre-/post-intervenție.....	32

INTRODUCERE

Învățământul liceal israelian cuprinde diferite roluri de conducere. Unul dintre aceste roluri este cel al coordonatorului de disciplină. Coordonatorul de disciplină este un cadru didactic, care, de asemenea, manageriază cadrele didactice care predau aceeași disciplină. În majoritatea instituțiilor școlare, există un coordonator pentru fiecare disciplină. În unele situații, coordonatorul de disciplină este responsabil de un număr mare de cadre didactice, de exemplu la disciplinele precum limba engleză și matematică. În alte cazuri, coordonatorul disciplinei este responsabil doar de unul sau două cadre didactice.

În calitate de cadru didactic și coordonator de disciplină am întâmpinat o dificultate relaționată lipsei definiției rolului și responsabilităților coordonatorului de disciplină. Fiecare coordonator își desfășoară activitatea după propriile judecăți și după experiență profesională. De exemplu, unii coordonatori investesc foarte multe resurse în: dezvoltarea disciplinei pentru care sunt responsabili, dezvoltarea cadrelor didactice, soluționarea problemelor din domeniu și în atingerea scopurilor și obiectivelor stabilite la nivel de instituție școlară. În schimb, alții fie nu își asumă responsabilitatea pentru echipa pe care o coordonează, fie nu sunt conștienți de responsabilitățile lor.

Examinarea literaturii de specialitate și dialogurile cu coordonatorii de disciplină din diferite licee israeliene au evidențiat că nu există o definiție clară, formală, a rolului coordonatorilor de disciplină. Definițiile Ministerului Educației din Israel, pentru diferitele funcții din licee cuprind titlul „Rolul coordonatorului de disciplină”, dar secțiunile respective explică modul în care este numit coordonatorul, remunerația sa etc.

Așadar, cercetarea de față tratează rolul și responsabilitățile coordonatorilor de disciplină din perspectiva: directorilor școlari, a coordonatorilor de disciplină și a cadrelor didactice. Scopul acestei cercetări constă în evidențierea problemelor inerente lipsei unei definiții formale a rolului de coordonator de disciplină. În această cercetare s-a examinat rolul și responsabilitatea coordonatorilor de discipline, în liceele israeliene. Mai specific, s-a investigat modul în care directorii, coordonatorii și cadrele didactice percep

rolul de coordonator al disciplinei. S-a examinat discrepanța dintre situația reală în domeniu și situația dezirabilă, din perspectiva directorilor, coordonatorilor de discipline și cadrelor didactice. Pentru a înțelege semnificația rolului de coordonatorului disciplină (în continuare, CD) în Israel, este important să înțelegem structura sistemului educațional și a liceelor israeliene de la înființare până în prezent.

Obiectivele cercetării

- Evaluarea percepțiilor CD, a directorilor școlari și a cadrelor didactice cu privire la rolurile și responsabilitățile CD în liceele israeliene.
- Dezvoltarea și implementarea unui program de intervenție pentru CD și evaluarea impactului exercitat asupra percepțiilor referitoare la rolul și responsabilităților CD în Israel.

Întrebări de cercetare

Întrebare generală de cercetare

Care sunt rolurile și responsabilități CD în liceele israeliene?

Întrebări de cercetare secundare

1. Cum percep CD rolurile și responsabilitățile lor în sistemul școlar israelian?
2. Care este impactul programului de intervenție asupra percepției rolurilor și responsabilităților CD?

Definirea problemei de cercetare

Rolul CD este esențial pentru consolidarea echipei și crearea unui mediu de învățare bazat pe colaborare. Capacitatea lor de a conduce personalul către obiective și de a influența motivația lor de a persevera corespunde calităților unui bun manager (Altman, 1995). Cu toate că în prezent este evident că rolul CD este foarte important, nu există o definiție clară a acestui rol. CD sunt lideri. Școlile au nevoie de lideri vizionari pentru un management eficient, care să pună accent pe conducerea carismatică și să dezvolte sentimentul profund al misiunii educaționale. În absența unei conduceri bine organizate, eficacitatea unei organizații devine nesigură (OFSTED, 2004).

CAPITOLUL I: CADRUL TEORETIC AL CERCETĂRII INTITULATĂ: ROLURI ȘI RESPONSABILITĂȚI ALE COORDONATORULUI DE DISCIPLINĂ ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL LICEAL ISRAELIAN. STUDIU DE CAZ: „GH” ȘI „GI”

I.1. Sistemul educațional israelian

Această cercetare tratează rolul și responsabilitățile coordonatorilor de discipline, în sistemul educațional israelian. Pentru a înțelege importanța acestui rol, este esențială descrierea succintă a evoluției sistemului educațional israelian.

I.1.1. Aspecte istorice ale evoluției sistemului educațional israelian

Educația modernă a Israelului a început la mijlocul secolului al XIX-lea, când populația din Yishuv (așezarea evreiască din țara Israelului, înainte de înființarea statului) și mișcarea sionistă au început să dezvolte sistemul de învățământ, în special școlile elementare. Yishuvul a fost denumit ulterior „Vechiul Yishuv”, distingându-l de Noul Yishuv” - așezarea imigranților care au venit după 1882. Valurile de imigrare din 1882 și 1914 au adus aproximativ 60.000 de imigranți pe țara Israelului. Cei mai mulți s-au stabilit în orașe și aproximativ 12.000 de imigranți au înființat noi puncte de așezare agricolă (Levi, 2006).

În primii doi ani de la înființarea statului Israel, sistemul de învățământ a funcționat conform modelului din localitățile veterane. În lagărele de imigranți și în lagărele de tranziție („Ma’abarot”), nu exista sistem de învățământ. „Ma’abarot” au fost așezări temporare în anii '50, în statul Israel. „Ma’abarot” au fost înființate alături de așezările veterane, pentru a oferi locuințe multor imigranți care au ajuns după înființarea statului Israel. În aceste tabere de tranziție, în general, scrisul și cititul au fost învățate în afara unei forme organizate de școlarizare. Părinții din lagărele de tranzit erau imigranți din toată diaspora și nu erau familiarizați cu modelul educațional din statul Israel. Prin urmare, pentru marea majoritate, trimiterea copilului la școală nu a reprezentat o prioritate. În plus, unii dintre imigranți proveneau din țări islamice, în care fetele nu

mergeau la școală, ci rămâneau acasă pentru a ajuta mamele, iar băieții de vârstă școlară munceau pentru a ajuta familia (Kol Israel Haverim, 2009).

În anul 1950, sistemul de învățământ a devenit un sistem central. Școlile erau subordonate autorităților statului sau autorităților locale. Această mișcare a eliberat educația de sub controlul mișcărilor politice. O altă schimbare fundamentală a fost înregistrarea elevilor în școli. În această perioadă, numărul elevilor a crescut de cinci ori, după valurile de imigrație.

Această populație era diferită de populația veterană, care imigrase anterior în Israel. Majoritatea familiilor care au ajuns în Israel în trecut erau compuse din puțini membri. Familiile care au imigrat în anii '50 erau familii cu mulți copii și vârstnici (Lissak, 1999).

În anii '60, în urma cercetărilor pe această temă, a devenit clar că egalitatea nu duce la realizări academice. Situația a condus la inițierea unei politici de „cultivare”. Metoda examinează parametri precum afilierea etnică, nivelul economic și zona rezidențială. Rezultatele programului au avut un efect opus celui prevăzut. Mulți elevi au renunțat la școală, imaginea lor de sine a fost afectată negativ și au fost înstrăinați de populația veterană (Kol Israel Haverim, 2009).

În anii '70, guvernul israelian a decis o reformă în Ministerul Educației. Scopul final a fost îmbunătățirea performanțelor școlare ale populației, în general. În plus, a existat un obiectiv de diminuare a decalajelor de performanță dintre studenții cu statut socio-economic de diferite niveluri. Pentru a face aceste modificări, structura sistemului școlar a fost modificată: educația elementară dura șase ani, iar învățământul gimnazial și liceal se desfășurau fiecare pe durata a câte trei ani. Tranziția dintre ciclul școlar primar și cel secundar nu presupunea un proces de triere. Zonele de înscriere au fost îmbinate pentru a asigura integrarea. Această integrare a permis contactul între diferite populații. Premisa acestei măsuri era aceea că elevii din medii socio-economice precare îi vor considera pe cei din mediile socio-economice superioare drept modele și vor încerca să-i imite. Totodată, s-au înființat școli academice și profesionale. Un număr considerabil de elevi au inclus în școli profesionale, ceea ce i-a împiedicat să treacă la următoarea treaptă, cea a învățământului superior (Kol Israel Haverim, 2009).

În 1988 a fost adoptată Legea Educației Speciale. Această lege a definit responsabilitatea Ministerului Educației pentru elevii cu nevoi speciale. Legea a constituit primul efort de reglementare a educației speciale. Anterior acestei legi, directorii școlari aveau libertate decizională totală în ceea ce privește educarea elevilor cu nevoi speciale. Ulterior, în 2002, a fost adoptată o altă lege care permitea integrarea studenților cu nevoi speciale în sistemul de învățământ de masă (Vorgan&Fidelman, 2009).

I.2. Aspecte centrale ale învățământului liceal din Israel

Majoritatea liceelor din Israel funcționează după o structură ierarhică. Profesorii raportează unuia sau mai multor manageri detalii referitoare la activitatea lor și la problemele disciplinare întâmpinate în clasă. Un manager care primește raportul decide modul în care vor fi procesate informațiile. Directorii din școlile secundare urmează un model de structură organizațională pentru a direcționa informațiile primite către persoana corespunzătoare de gestionarea situațiilor în cauză (Enoch, 2000).

Liceul este o organizație formală. Termenul de „organizație formală” poate fi definit ca o unitate socială creată pentru a atinge un anumit obiectiv stabilit de organizație. Organizația formală are un organism central al cărui rol este de a oferi instrucțiuni membrilor organizației pentru a atinge obiectivele (Enoch, 2000). Directorul școlii și managerii intermediari constituie echipa centrală care lucrează pentru atingerea obiectivelor școlii.

În cadrul cercetărilor efectuate pe eșantioane extrase din învățământul liceal, este necesară precizie în delimitarea și tratarea termenului de cultură organizațională. Un termen mai adecvat este cultura organizațională școlară. Termenul se concentrează pe relațiile dintre populația asociată școlii. Aceste relații creează cadrul în care funcționează școala. Conexiunile creează anumite norme, care, la rândul lor, determină modul în care toți factorii implicați ar trebui să funcționeze și expectanțele de la populația conectată la școală (Shlomo, 2003, Oplatka & Tobin, 2007).

Pentru ca organizațiile precum liceele să reușească să se adapteze schimbărilor rapide care au loc în societate, trebuie să creeze un sistem de învățare semnificativă. Învățarea semnificativă are loc prin încercare și eroare. Învățarea va fi considerată „învățare organizațională” atâta timp cât informațiile vor fi accesibile tuturor. Învățarea

va fi relevantă pentru toți membrii echipei și toți membrii echipei vor fi parteneri în atingerea obiectivelor. Sistemul de învățare caracterizează școala în sine (Kurland & Hertz-Lazarowitz, 2006).

Cultura organizațională a școlii se construiește prin dialog cu partenerii implicați în funcționarea școlii și reflectă unicitatea școlii. Cultura organizațională a școlii poate fi folosită, pe de o parte, ca pârghie pentru dezvoltare și, pe de altă parte, pentru a susține funcționarea optimă a școlii. Unicitatea școlii servește, printre altele, ca semnificație și scop pentru populația școlară și constituie uneori o sursă de mândrie și identitate (Sergiovanni, 2002).

I.2.1. Structura organizațională a instituțiilor de învățământ liceal

Sistemul educațional din statul Israel se bazează pe o structură istorică, ideile pedagogice care guvernează astăzi fiind inițiate în urmă cu câteva decenii. Abordările care există astăzi în multe școli se bazează pe instrumente tehnologice care sunt în cea mai mare parte depășite. Mediul organizațional în care funcționează școala este format din Ministerul Educației, monitori, organizații de lucrători și profesori. Această structură obligă școlile să respecte anumite abordări pedagogice care nu sunt compatibile întotdeauna cu abordarea școlii (Banitt, 2017).

Majoritatea școlilor secundare din Israel sunt formate din două divizii. Ciclul secundar inferior, din clasa a VII-a până la clasa a IX-a, și ciclul secundar superior, de la clasa a X-a a XII-a. De asemenea, există încă un număr mic de școli secundare superioare care cuprind clasele a IX-a - a XII-a. Fiecare liceu are un director școlar, iar dacă școala are un anumit număr de studenți, este posibil să fie numiți manageri de divizie: unul pentru ciclul secundar inferior și unul pentru cel superior.

I.3. Teoriile organizaționale și diferitele lor abordări

Deoarece oamenii sunt ființe sociale, în societatea umană s-au format diverse organizații. În societatea modernă există multe organizații, în diferite domenii ale vieții. Termenul de organizare se referă la un grup de oameni care se reunesc pentru a îndeplini o serie de sarcini cu intenția de a atinge obiective comune. Organizația se bazează pe capacitatea unui grup de indivizi de a obține mai mult lucrând împreună, decât ar putea să

obține singură persoană care lucrează individual. Structura organizațională joacă un rol esențial în succesul fiecărei organizații (Samuel, 2012).

Teoriile organizaționale tratează relațiile dintre organizații și mediu, precum și impactul acestor relații asupra funcționării organizaționale. Un concept central este proiectarea organizației. Planificarea organizațională este importantă, deoarece capacitatea companiilor de a răspunde diferitelor probleme depinde de disponibilitatea organizațiilor (Daft, 2001).

Comportamentul indivizilor sau grupurilor din diferite organizații influențează atingerea obiectivelor organizaționale. Capacitatea indivizilor sau grupurilor dintr-o anumită organizație de a colabora va influența atingerea obiectivelor organizaționale. Teoria organizațională examinează impactul relațiilor dintre diverși indivizi din organizație și acțiunile lor asupra organizației în ansamblu. În plus, mediul influențează capacitatea organizației de a-și atinge obiectivele (Samuel, 2012).

Teoriile organizaționale tratează întrebări centrale despre modul în care operează o organizație. Teoriile trebuie să explice nu numai modul în care se formează rolurile în organizații, ci și mecanismele (Samuel, 2012). Accentul se pune pe eficacitatea organizației: modul în care organizația își atinge obiectivele, modul în care mediul în care se află îi influențează funcționarea și modul în care organizația reușește să facă față provocărilor externe (Samuel, 2012).

I.4. Teoria lui Bandura: Autoeficacitatea

Teoria lui Bandura abordează interacțiunea dintre individ și mediul său. Această cercetare investighează interacțiunea dintre titularii de funcții din ciclul școlar liceal, din perspective teoretică a lui Bandura. Atunci când un manager de echipă oferă feedback unui angajat pentru activitatea depusă, pot fi observate două categorii de răspunsuri. În situația în care angajatul primește un feedback negativ, se creează un prilej de reflecție asupra acțiunilor viitoare care ar putea să atragă un feedback pozitiv (condiția este ca feedbackul negativ să fie constructiv și să nu altereze încrederea în sine a persoanei). Angajatul poate extrage învățări din această experiență, chiar dacă experiența nu este pozitivă. În cadrul acestei cercetări, sunt examinate răspunsurile unor membri ai echipei, precum și efectele lor asupra membrilor echipei. Bandura a susținut că o parte a

procesului de învățare are loc prin autoreglare. Cu alte cuvinte, individul își stabilește obiective propriile obiective și stabilește criteriile prin care poate ajunge în cele din urmă la aceste obiective. În cadrul cercetării de față se examinează, printre altele, efectul întăririi pozitive și negative asupra funcționării coordonatorului ca membru al personalului.

I.5. Percepția rolului coordonatorului de disciplină

Rolul unui manager este de a conduce echipa aflată sub responsabilitatea sa. Scopul conducerii este îmbunătățirea continuă a obiectivelor determinate de organizație sau personal. Îmbunătățirea obiectivelor va fi eficientă atunci când vor fi realizate cu resurse și timp minim. Scopul managerului este de a conduce echipa pentru a atinge obiectivele în timp, adaptându-se totodată la realitatea aflată în continuă schimbare (Golan, 2014).

Se poate presupune că gradul de succes al managerilor este legat de percepția rolului lor. Percepția rolului este legată de doi factori principali: gradul de investiție și atingerea obiectivului. Managerii doresc să obțină funcționare maximă și randament maxim cu investiții minime de energie (Golan, 2014).

Liceele au dezvoltat un sistem de management alcătuit dintr-un director principal și doi manageri intermediari.

Ca parte a constrângerilor sistemului, au fost create poziții administrative intermediare pentru a permite managerilor să îndeplinească obiectivele de reformă. Sarcinile care au apărut ca urmare a cererilor din domeniu sunt menite să optimizeze calitatea activităților didactice desfășurate de personalul didactic, să îmbunătățească calitatea învățării și să promoveze astfel realizările elevilor. Având în vedere faptul că acest sistem de management s-a dezvoltat într-o perioadă de timp relativ scurtă, nu a cuprins o dezvoltare liniară și ordonată a rolurilor. După crearea diferitelor roluri, s-au formulat definiții ale rolului, inclusiv definirea rolului coordonatorilor de disciplină, care până la acel moment era ambiguu (Barak-Medina et al., 2011).

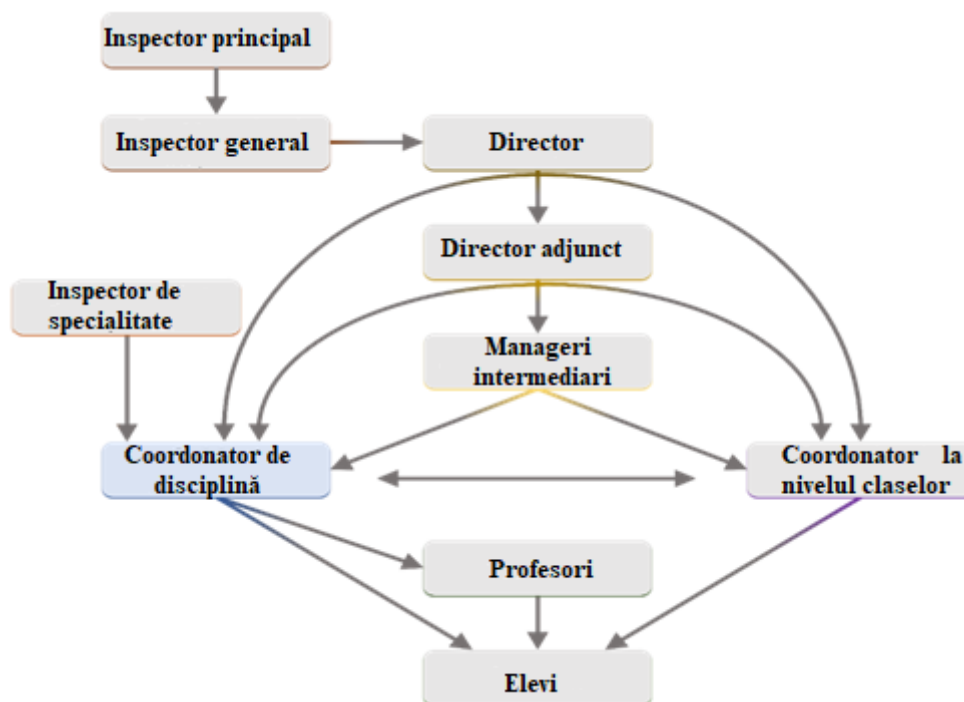


Figura 1.I: Reprezentare grafică a poziției coordonatorului de disciplină în sistemul educațional israelian

Rolul coordonatorului de disciplină este unul dintre cele mai importante în cadrul sistemului educațional. Succesul în îndeplinirea acestui rol va conduce spre succesul cadrelor didactice activitatea lor și, la implicit, la succesul întregii școli. Pentru a realiza acest lucru, coordonatorul trebuie să fie conștient de importanța muncii sale și să înțeleagă responsabilitățile pe care aceasta le implică (Bar Hama, 2005). Coordonatorul de disciplină care servește ca manager de echipă are o importanță deosebită pentru succesul școlii (Murphy, Elliott, Goldring, & Porter, 2006). Prin urmare, coordonatorul de disciplină este responsabil pentru realizările școlare ale elevilor (Avney Rosha, 2009). Coordonatorul unei discipline este un cadru didactic care conduce disciplina respectivă în școală și servește ca o figură reprezentativă față de factorii interni și externi ai școlii. Coordonatorul de disciplină constituie un factor de referință pentru conducere, elevi și părinți și o persoană de contact pentru factorii externi, precum supervizorii din Ministerul Educației, autoritățile locale, etc. (Bar Hama, 2005).

Întrucât coordonatorul de disciplină este o persoană de referință în ceea ce privește disciplinele școlare specifice, acesta trebuie să acorde prioritate disciplinei (înainte de a menține relații bune cu personalul). Pe lângă faptul că este membru al echipei, coordonatorul de disciplină are și rolul de manager al personalului (pentru profesori), prin urmare, pot să apară conflicte. Coordonatorul de disciplină trebuie să fie suficient de puternic pentru încât să accepte că pentru a soluționa unele conflicte este necesar să contacteze alte persoane din școală care pot ajuta la soluționarea conflictului (Bar Hama, 2005).

Rolul coordonatorului de disciplină cuprinde îndatoririle, drepturile, așteptările, cunoștințele profesionale, relațiile interumane, etc. Rolul este format din interacțiunea dintre percepția rolului coordonatorului de disciplină și modul în care acesta este perceput de către mediu (Fuchs, 1995).

I.6. Cadrul conceptual al cercetării

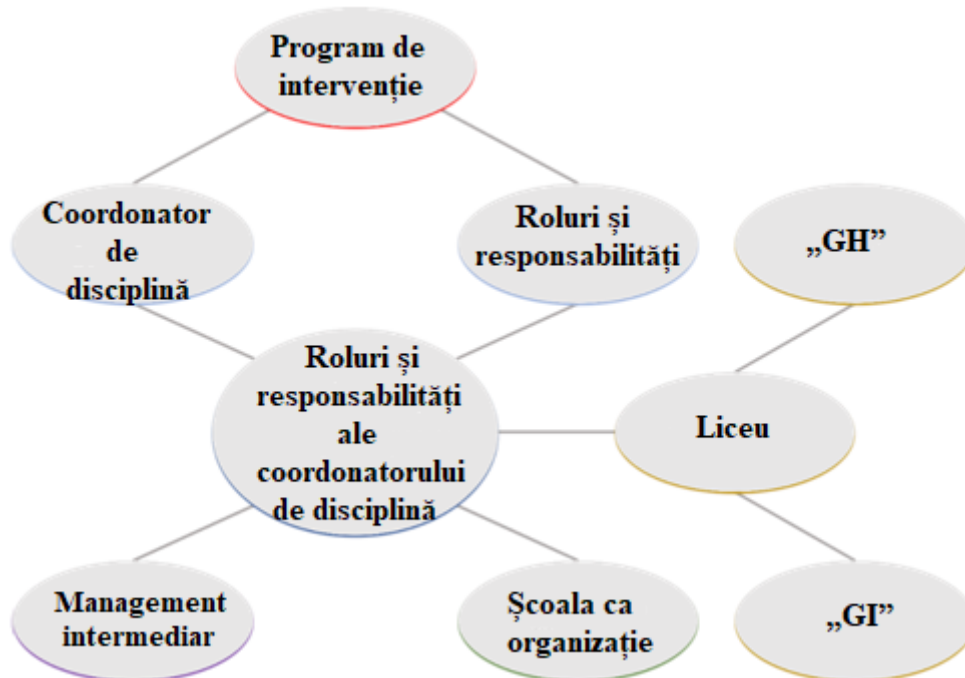


Figura 2.I: Cadrul conceptual al cercetării

Rolul și responsabilitățile coordonatorilor de disciplină - Pentru ca un coordonator de disciplină să își îndeplinească îndatoririle în conformitate cu obiectivele școlii și ale Ministerului Educației, este necesară o definiție a rolului.

Școala ca organizație - Liceul se caracterizează prin cultura organizațională.

Roluri și responsabilități - Rolul și responsabilitățile unui loc de muncă stau la baza înțelegerii modului în care angajatul își îndeplinește îndatoririle.

Managementul intermediar - Se referă la persoanele care dețin funcții manageriale în școală, dar nu sunt parteneri în conducerea superioară a organizației.

Coordonator de disciplină - Responsabil pentru funcționarea personalului didactic aflat sub responsabilitatea lor. Coordonatorul de disciplină este responsabil pentru dezvoltarea profesională și pedagogică a profesorilor, oferă asistență în realizarea programelor de învățământ și sprijină integrarea noilor profesori în colectiv.

Liceul - Aceasta este cea mai înaltă treaptă din procesul de școlarizare a elevului, din momentul în care intră în sistemul de învățământ. La sfârșitul liceului, se susțin examene care servesc ca parte a procesului de triere pentru continuarea studiilor în instituții de învățământ profesional sau superior.

„GH” - Un liceu situat în partea de nord-est a statului Israel.

„GI” - Un liceu situat în partea de nord-est a statului Israel.

Programul de intervenție - Programul de intervenție a fost elaborat în urma problemelor care au fost evidențiate prin interviurile și chestionarele utilizate în această cercetare. Scopul programului de intervenție este de a oferi instrumente pentru coordonatorii de discipline, astfel încât aceștia să poată îmbunătăți modul în care își îndeplinesc sarcinile profesionale.

CAPITOLUL II: PROIECTAREA ȘI METODOLOGIA CERCETĂRII

Această cercetare abordează rolul și responsabilitățile coordonatorului de disciplină (CD), în liceele din Israel.

II.1. Obiective și întrebări de cercetare

Obiectivele cercetării

- Evaluarea percepțiilor directorilor școlari și a cadrelor didactice privind rolul și responsabilitățile CD, în liceele israeliene.
- Dezvoltarea și implementarea unui program de intervenție în rândul profesioniștilor CD și evaluarea impactului acestora asupra percepțiilor lor asupra rolului și responsabilității CD.

Întrebarea principală de cercetare

Care este sistemul de roluri și responsabilități ale CD în liceele israeliene?

Întrebări secundare de cercetare

1. Cum percep CD rolurile și responsabilitățile pe care le au în sistemul școlar israelian?
2. Care este contribuția programului de intervenție la percepția rolurilor și responsabilităților CD?

II.2. Ipotezele și variabilele cercetării

Ipoteza 1: Vor fi identificate diferențe de percepție a rolurilor și responsabilităților CD în rândul agenților educaționali (CD, directori și cadre didactice).

Variabile referitoare la Ipoteza 1:

- V.1: Percepțiile CD cu privire la rolurile și responsabilitățile CD, în liceu.
- V.2: Percepțiile directorilor cu privire la rolurile și responsabilitățile CD, în liceu.

V.3: Percepțiile cadrelor didactice cu privire la rolurile și responsabilitățile CD, în liceu.

Ipoteza 2: Vor fi identificate diferențe de percepție ale rolurilor și responsabilităților CD între cele două momente: (a) înainte de implementarea intervenției bazată pe simulare și joc de rol și (b) după încheierea intervenției.

Variabile referitoare la Ipoteză 2

Variabila independentă:

- Aplicarea programului de intervenție bazat pe simulare și joc de rol.

Variabilă dependentă:

- Percepții ale rolurilor și responsabilităților CD, în licee.

Prima ipoteză de cercetare este aceea că există diferențe de percepție a rolurilor și responsabilităților CD, între cele trei grupuri de participanți: directori, CD și cadre didactice. Această ipoteză a fost examinată separat pentru: directori, directori adjuncți, CD și cadre didactice.

Diferențele de percepție sunt datorate, în parte, de faptul că nu există un document oficial care să delimiteze clar rolul de CD și, prin urmare, fiecare coordonator acționează în funcție de ceea ce consideră adecvat. Atunci când CD își asumă responsabilitatea pentru modul în care funcționează, percepția asupra rolului său devine mai pozitivă. CD care nu se simte pe deplin angajat în misiunea sa, va transmite (voluntar sau involuntar) nemulțumirea față de poziția sa în mediul în care își desfășoară activitatea.

A doua ipoteză de cercetare este aceea că vor exista diferențe pre-post intervenție ale modului în care sunt percepute rolurile coordonatorilor de disciplină. Se presupune că programul de intervenție va influența percepția rolului și responsabilității CD, iar acest lucru se va reflecta atât în dimensiunea în conceptualizarea idealului rolului CD, cât și în realitatea efectivă.

Obiectivele cercetării, întrebările și ipotezele tratează conceptul rolului coordonatorului de disciplină, în licee. Pentru a colecta datele cantitative, rolul CD a fost definit operațional prin două dimensiuni: dimensiunea „dezirabilă” și dimensiunea „reală”, după cum sunt exprimate în școlile incluse în cercetare. Cele două dimensiuni (dezirabilă și reală) au fost măsurate prin raportările participanților. Această distincție între dimensiuni a fost identificată în analiza conținutului interviurilor.

Până la momentul desfășurării acestei cercetări, nu am identificat studii care să investigheze caracteristici ale rolului și responsabilităților coordonatorului de disciplină.

II.3. Paradigma cercetării

În această cercetare s-au utilizat de studiul de caz, deoarece această metodă facilitează investigarea în profunzime a comportamentului indivizilor, atât la nivel individual, cât și organizațional (Yosifon, 2001). Studiul de caz este potrivit pentru examinarea unor fenomene similare cu obiectul acestui studiu și acordă o semnificație mare cadrului organizațional specific în care se desfășoară cercetarea.

Studiul de caz a primit diverse definiții de-a lungul timpului. El presupune observarea și colectarea informațiilor care sprijină înțelegerea cazului (Yosifon, 2001). Stake (2000) a definit studiul de caz ca o observare a activității umane într-un anumit moment și context, investigarea complexității și unicității unui singur caz și înțelegerea activității sale în circumstanțe importante. Patton (1997) a definit studiul de caz ca un proces de învățare privind o populație, evenimente, anumite perioade etc. Sabar-Ben Yehoshua (1999) a definit studiul de caz ca o metodă de organizare a cunoștințelor și a informațiilor sociale, care păstrează în același timp caracterul unic al fiecărui subiect de cercetare.

Robson (1993) completează definițiile amintite anterior și subliniază că în studiul de caz subiectul poate fi reprezentat de o persoană, un grup, o organizație sau orice altă unitate de analiză definită de cercetător drept „caz”.

Cercetătorul examinează o serie de cazuri și trage concluzii combinând toate informațiile obținute din investigații. Conform volumului *Multiple Case Study Analysis* (2013), chiar și în studiile în care există o serie de cazuri care nu împărtășesc neapărat o temă comună se poate atinge coeziunea. Potrivit acestuia, cu cât este mai mare numărul de repetări ale datelor din interviuri, cu atât este mai mare fiabilitatea studiului (Stake, 2013).

Într-un studiu de caz pot fi utilizate atât date cantitative, cât și calitative. Decizia privind metoda care va fi utilizată depinde de întrebarea de cercetare și de tipul de date pe care cercetarea le examinează. Este necesar să se asigure că opiniile participanților sunt

reprezentate în mod corespunzător, chiar dacă nu există un consens între participanți (Heimann, 2001).

Din datele colectate se poate contura perspective asupra unei anumite situații din școală. Observarea repetată face posibilă înțelegerea faptelor și extragerea unor concluzii acurate. Studiul de caz nu se are ca focalizare generalizarea, ci mai degrabă studierea unicității cazului. Analizând datele și extrăgând deducții, se facilitează identificarea motivelor și motivației subtile referitoare la cazul studiat. Aceste informații nu pot fi obținute din metodele cantitative (Yosifon, 2001).

În această cercetare, metodologia se bazează pe utilizarea studiului de caz pentru examinarea rolurilor și responsabilității CD în liceele israeliene. Prin utilizarea studiului de caz, se facilitează atingerea a trei aspecte importante ale unei cercetări. Primul aspect se referă la reprezentarea studiului de caz ca unitate de studiu (Stake, 2000). Al doilea aspect se referă la procesul de cercetare (Yin, 2003) iar al treilea este reprezentat de produsul final al studiului (Merriam, 2001).

II.4. Designul cercetării

Tabelul 1.II: Etapele cercetării

Etapă	Scop	Metode de cercetare	Instrumente de cercetare	Eșantion	Analiza datelor
Etapa 1: O cercetare constatativă (calitativă) Două studii de caz	Evaluarea percepțiilor CD, a directorilor școlari și a profesorilor cu privire la rolurile și responsabilitățile coordonatorilor de discipline în liceele israeliene.	Interviuri semi-structurate	Interviuri semi-structurate	Caz 1: 8 CD Caz 2: 7 CD	Analiză de conținut
	Evaluarea percepțiilor altor participanți la această poziție: directori și profesori	Interviuri semi-structurate	Interviuri semi-structurate	Caz 1: 10 CD Caz 2: 10 CD	Analiză de conținut

Etapă	Scop	Metode de cercetare	Instrumente de cercetare	Eșantion	Analiza datelor
Etapa 2: O cercetare cantitativă	Investigarea rolurilor și a responsabilităților CD în liceele israeliene.	Chestionar	Chestionar cu răspuns închis	35 participanți	Analize statistice Testul T
Etapa 3: O cercetare experimentală	Dezvoltarea și implementarea unui program de intervenție pentru CD și evaluarea impactului programului asupra percepțiilor referitoare la rolurile și responsabilităților CD în Israel.	Chestionar	Chestionar cu răspuns închis	10 participanți	Analize statistice Testul T

II.5. Eșantionul de participanți

Populația de cercetare a fost extrasă din rândul personalului din instituțiile de învățământ incluse în cercetare. În această cercetare au fost cuprinse două școli și de la fiecare școală populația de cercetare a inclus: directorul școlii, directorul adjunct, coordonatorii de disciplină și profesorii care predau disciplina respectivă.

La invitația de participare la cercetare directorii principali și adjuncți au răspuns afirmativ în unanimitate, în timp ce CD și cadrele didactice au răspuns afirmativ parțial: din 16 CD care au fost invitați să participe la studiu, 10 și-au exprimat acordul și din 55 de cadre didactice, 20 au răspuns afirmativ. Prin urmare, populația studiată a cuprins 2 directori, 3 directori adjuncți, 10 coordonatori de disciplină și 20 de cadre didactice. Este important de menționat că răspunsurile eșantionului restrâns numeric ar putea să ofere o imagine diferită comparativ cu cea oferită dacă întreg eșantionul-țintă ar fi răspuns afirmativ invitației de participare.

II.6. Instrumente de cercetare

Pentru componenta calitativă a cercetării, au fost realizate interviuri în profunzime, semi-structurate. Pentru componenta cantitativă, a fost elaborat un chestionar prin care s-au investigat percepțiile rolului coordonatorului de disciplină. S-a administrat un chestionar alcătuit din 32 de itemi celor 35 de membri ai personalului (provenit din două școli) cu funcții de manageri, coordonatori de discipline și profesori. Participanții au răspuns la fiecare item, cotând situația reală din școala în care își desfășoară activitatea și situația dezirabilă/ideală. Pentru fiecare item, a fost calculată discrepanța dintre starea reală și cea dezirabilă. Afirmațiile din chestionar au fost clasificate în funcție de trei variabile de cercetare: responsabilitate, relații de echipă și rol. De asemenea, s-a calculat media itemilor după clasificarea lor, pentru fiecare școală, pentru cele trei grupuri de participanți: conducere, coordonatorii de discipline și profesori. Totodată, s-au efectuat analize de validitate internă a chestionarului (coeficientul alfa Cronbach). Variabilele de cercetare au fost calculate ca medii ale itemilor.

Directorii școlari, directorii adjuncți, coordonatorii de discipline și cadrele didactice au participat la interviuri și au completat chestionare. În baza rezultatelor obținute în urma interviurilor și chestionarelor, s-a fost elaborat un program de intervenție pentru coordonatorii disciplină.

II.6.1. Interviu în profunzime

Interviul este o unealtă metodologică prin care se facilitează înțelegerea experienței participanților la studiu și semnificația atribuită experienței. Interviul oferă acces participanților și astfel cercetătorii au o altă modalitate de a înțelege diferite semnificații și comportamente. În timpul interviului, pot exista situații de disconfort și un sentiment de neîncredere între cercetător și participant. Prin urmare, este esențială acordarea unei atenții deosebite față de afirmațiile interviuevatului și menținerea anonimatului (Shkedi, 2003).

În această cercetare, s-a utilizat interviul semi-structurat, care reunește beneficiile interviului structurat, și nestructurat. Un interviu semi-structurat permite obținerea mai

multor informații de la persoanele intervievate și permite examinarea în profunzime și atingerea unor aspecte care nu au fost anticipate în avans.

II.6.2. Chestionarul atitudinilor

Un chestionar al atitudinilor este un instrument specific cercetării cantitative. Respondentul este solicitat să indice cel mai apropiat răspuns de opinia, dintre alternativele existente. Rezultatele sunt obținute prin procesarea cu instrumente statistice. Chestionarul examinează afirmațiile referitoare la subiectul studiat (Beyth-Marom, 2013).

II.7. Analiza datelor

În cercetarea calitativă, există două abordări principale care pot fi utilizate pentru analiza datelor colectate prin interviu: analiza structurală și analiza tematică. Analiza structurală se referă la text, la informațiile obținute care pot fi analizate în narativ și lingvistic. Acest tip de analiză se referă la cuvintele utilizate de respondent, la descrierea cazului, a sentimentelor și emoțiilor sale. Analiza unităților lingvistice este abordată obiectiv, urmărindu-se informația în sine mai degrabă decât modul în care persoana interviuată furnizează informația (Shkedi, 2007).

În cercetarea cantitativă, datele sunt analizate statistic. Colectarea datelor se realizează prin chestionare, și se alcătuiesc baze de date. Informațiile obținute au complexitate ridicată și, prin urmare, sunt procesate cu instrumente de analiză statistică. Prin intermediul instrumentelor statistice se examinează ipotezele cercetării și să se ofere informații suplimentare privind tema cercetării. Într-un studiu cantitativ, prima etapă constă în colectarea datelor prin chestionare care vor fi aplicate populației țintă. În această cercetare, populația țintă este reprezentată de directori școlari, coordonatori de discipline și cadre didactice din școlile incluse în studiu. În cea de-a doua etapă, datele sunt procesate folosind metode și teste statistice: analiza de varianță, teste T, testarea ipotezelor etc. (Sarid, 2013).

Analiza datelor a fost împărțită în cinci etape:

1. Analiza calitativă a interviurilor.

2. O analiză cantitativă a răspunsurilor oferite de participanți la itemii chestionarului („dezirabil” versus „real”).
3. Integrarea informațiilor obținute din primele două etape.
4. Analiza chestionarelor programului de intervenție.
5. Integrarea informațiilor obținute din etapele anterioare.

II.8. Rolul cercetătorului

Cercetătorul are capacitatea să absoarbă informațiile obținute și să înțeleagă dinamica și diversitatea subiecților. Cercetătorul ar trebui să fie suficient de flexibil pentru a înțelege complexitatea informațiilor obținute de la participanții studiului. Cercetătorul trebuie să fie sensibil la tot ceea ce se întâmplă în mediul participanților și să examineze toate indiciile date în timpul interviului. Cercetătorul trebuie să aibă capacitatea de a colecta informații simultan de la diverse entități, să fie capabil să înțeleagă ideile și conceptele și să creeze o sinteză a informațiilor adunate. Cercetătorul identifică aspectele mai puțin evidente din răspunsurile oferite de participanți (Sabar-Ben Yehoshua, 2001). Woods (1985) a argumentat că există anumite riscuri ale implicării cercetătorului în cercetarea calitativă. Unii cercetători pot fi subiectivi, iar acest lucru periclitează colectarea și interpretarea datelor. Woods recomandă adoptarea unei atitudini distanțe, obiective, pentru a evita obținerea unor rezultate biasate (Woods, 1985).

Pentru a înțelege corect rolul și responsabilitatea coordonatorului de disciplină, cercetătorul trebuie să fie implicat în studiu, dar să rămână obiectiv (Shkedi, 2003). Prin urmare, este extrem de important ca cercetătorul să fie conștient de poziția sa.

II.9. Considerații etice

Una dintre principalele funcții ale cercetătorului constă în respectarea principiilor de etică în cercetare. În cadrul cercetărilor calitative, respondenții tind adesea să dezvăluie informații personale. Este datoria cercetătorului de a asigura anonimitatea și respectarea demnității umane a participanților (Levitzki, 2008). De asemenea, este necesar ca, pe de o parte, cercetătorul să fie implicat și empatic, iar, pe de altă parte, să mențină distanța și obiectivitatea.

În cursul efectuării unui interviu calitativ, este necesar să se efectueze două procese diferite, dar complementare. În cadrul interviului există importanță colectarea datelor, dar, totodată, este necesară dezvoltarea unei relații de încredere între cercetător și participant. Rolul cercetătorului este de a transmite participantului respect, încredere, atenție, amabilitate etc. Fără acestea, participantul nu va dezvolta o relație de încredere cu cercetătorul. Este important ca persoanele intervievate să se simtă în siguranță pe tot parcursul interviului. Respondentul trebuie să primească informații despre interviu și să semneze un formular de consimțământ informat, astfel încât participantul să aprobe diseminarea rezultatelor care vor fi obținute. De asemenea, este important ca identitatea participanților la cercetare să rămână anonimă (Shkedi, 2007). Participanții la această cercetare au fost informați cu privire la utilizarea datelor colectate exclusiv pentru scopuri de cercetare.

În cadrul acestei cercetări, interviul a fost realizat în două etape. În prima etapă participanții au răspuns la întrebări generale care să îi ajute pe respondenți să se simtă confortabil. Pe parcursul interviurilor, s-a accentuat faptul că interviurile sunt anonime, iar informațiile nu vor fi împărtășite cu niciun factor extern. De asemenea, s-a explicat că datele colectate vor fi supuse unei analize statistice și nu vor include numele persoanelor intervievate. În a doua etapă, participanții au răspuns la întrebări legate de rolul și responsabilitatea coordonatorului de disciplină.

CAPITOLUL III: REZULTATE ALE CERCETĂRII

III.1. Rezultate calitative privind prima întrebare de cercetare și prima ipoteză

Analiza datelor colectate de la 35 de participanți la interviuri semi-structurate a relevat șapte teme principale:

1. Numirea coordonatorilor de disciplină (CD)
2. Rolurile CD
3. Resursele de care dispune CD (materiale, umane)

4. Procesul de instruire a CD
5. Abilități
6. Dificultăți
7. Decalajul dintre rolul și responsabilitățile reale/actuale al CD și cele ideale/dezirabile

Tema 1: Numirea coordonatorului de disciplină în funcție

Datele colectate în cadrul interviurilor cu grupul CD au arătat că numirea în funcție se bazează pe consimțământul candidatului și lipsesc criteriile clare de eligibilitate. Răspunsurile participanților sugerează că nu există o procedură clară în ceea ce privește modul de numire a CD. În plus, poziția CD nu este una dorită, în ciuda creșterii salariale de 7%.

Tema 2: Rolurile coordonatorului de subiect

În ceea ce privește această temă, participanții au oferit răspunsuri diverse. De asemenea, a fost dificil să se stabilească dacă există o uniformitate în modul de desfășurare a activității. Elementul comun regăsit în răspunsurile oferite de participanți a fost reprezentat de multiplicitatea rolurilor îndeplinite de CD. Se poate concluziona că funcția CD este caracterizată printr-o multitudine de roluri și, prin urmare, este foarte versatilă și complexă.

Tema 3: Resursele disponibile coordonatorului de subiect

Coordonatorul de disciplină are la dispoziție două tipuri de resurse: resurse financiare și resurse umane, care sunt furnizate de școală. De exemplu, resursele financiare pot fi utilizate pentru a cumpăra cărți, software, materiale didactice, etc. CD poate comanda cărți sau softuri educaționale, în funcție de necesitățile școlii. În situația în care se depășește bugetul aprobat, există două opțiuni: 1) CD va reprograma achiziția pentru anul școlar următor, sau 2) se va solicita o aprobare pentru suplimentarea fondurilor.

Rezultatele obținute în urma acestei cercetări sugerează că resursele de care dispune CD - atât cele financiare cât și umane - nu sunt utilizate în mod optim.

Tema 4: Procesul de instruire al coordonatorilor de disciplină

În urma reformelor din sistemul de învățământ, fiecare profesor care dorește să îndeplinească un anumit rol în școală trebuie să urmeze o pregătire pentru a avea acces

la funcția dorită. Există două organizații care sunt responsabile de furnizarea acestor programe de instruire pentru profesori. Organizațiile profesionale sunt responsabile pentru condițiile de angajare ale profesorilor din sistemul de învățământ israelian. CD participanți ai acestei cercetări, care au urmat programul de instruire, au declarat că nu au considerat benefică instruirea deoarece nu și-au îmbogățit instrumentele didactice care să-i poată ajuta în îndeplinirea îndatoririlor lor.

Prin urmare, conform datelor colectate, CD nu beneficiază de o pregătire adecvată rolurilor lor, în special în ceea ce privește managementul.

Tema 5: Calificare necesară pentru îndeplinirea rolurilor coordonatorului de disciplină

Datele colectate în cadrul interviurilor sugerează că directorii școlari atribuie CD rolul de manager. Directorii școlari participanți la această cercetare au considerat CD ca o persoană care are capacitatea de a organiza și motiva oamenii.

Există o ambiguitate accentuată în ceea ce privește abilitățile necesare pentru îndeplinirea rolului de CD.

Tema 6: Multiplicitatea rolurilor care generează dificultăți în îndeplinirea optimă a funcției de coordonator de disciplină

Interviurile au evidențiat o serie de dificultăți întâmpinate în practică de CD. Unele dintre dificultăți decurg din rolurile multiple pe care trebuie să le îndeplinească CD. Totodată, definiția funcției de CD este caracterizată de ambiguitate, fapt care îngreunează activitatea practică a coordonatorilor. În concluzie, dificultățile majore în exercitarea funcției de CD sunt datorate, în principal, de atribuțiile multiple pe care acesta trebuie să le îndeplinească.

Tema 7: Decalajul real/dezirabil în ceea ce privește rolul și responsabilitățile coordonatorilor de disciplină

Răspunsurile participanților la interviuri au indicat un decalaj între situația reală a rolului și responsabilităților coordonatorilor de disciplină și situația dezirabilă. Decalajul s-a identificat la nivelul răspunsurilor celor trei grupuri de participanți directori, cadre didactice, CD. Directorii școlari au exprimat expectanțe în ceea ce privește asumarea responsabilității de către CD pentru diverse discipline. Participanții directori au raportat ca fiind esențială asumarea responsabilității de către CD de a conduce predarea

disciplinei pentru care au fost numiți în funcție. Directorii școlari au considerat, în unanimitate, CD ca lider al personalului didactic aflat în responsabilitatea lor.

În concluzie, rezultatele interviurilor au evidențiat un decalaj între situația reală și cea dezirabilă privind rolul CD. Acest decalaj a fost identificat la nivelul celor trei grupuri de participanți la cercetare.

III.2. Rezultate cantitative privind prima întrebare de cercetare și prima ipoteză

Analiza cantitativă a datelor colectate de la participanții afiliați instituției școlare „GH” a dus la următoarele constatări:

- A existat o diferență semnificativă în modalitatea de percepție a funcționării efective (reale) a coordonatorilor de disciplină între conducere, cadre didactice și coordonatorii de disciplină.
- În general, modelul dezirabil de coordonator a fost caracterizat similar în rândul conducerii, coordonatorilor și cadrelor didactice. Cu toate acestea, există aspecte în care percepția modelului dorit a fost diferită între cele trei grupuri de participanți.
- Funcționarea efectivă a coordonatorilor de disciplină este inferioară funcționării dezirabile (conform răspunsurilor oferite de participanți)
- Analiza comparativă a datelor colectate a evidențiat diferențe semnificative între cele trei grupuri (directori școlari, CD și cadre didactice) ceea ce privește funcționarea reală, efectivă și cea ideală, dezirabilă a CD. Diferența dintre funcționarea ideală și cea efectivă a CD a fost evidentă, în principal, în rândul cadrelor didactice (în special în privința responsabilității și a relațiilor de echipă).

Analiza cantitativă a datelor colectate de la participanții afiliați instituției școlare „GI” a dus la următoarele constatări:

- A existat o diferență semnificativă în modalitatea de percepție a funcționării efective a coordonatorilor de disciplină între conducere, cadre didactice și coordonatorii de disciplină.
- În general, modelul dezirabil de coordonator a fost caracterizat similar în rândul coordonatorilor de disciplină și în rândul cadrelor didactice. Cu toate acestea, modelul

dezirabil al CD enunțat de directorii școlari a fost diferit de cel descris de CD și cadrele didactice participante la studiu.

- Analiza comparativă a datelor a evidențiat diferențe semnificative între cele trei grupuri (directori școlari, CD și cadre didactice) ceea ce privește funcționarea reală, efectivă și cea ideală, dezirabilă a CD.
- Modelul de funcționare actual a CD a fost cotate scăzut în rândul conducerii școlare, CD și cadrelor didactice.
- Funcționarea efectivă a coordonatorilor de disciplină a fost inferioară funcționării dezirabile (conform răspunsurilor oferite de participanți).
- Majoritatea diferențelor dintre situația reală, actuală și cea ideală au fost identificate în răspunsurile cadrelor didactice, în special în ceea ce privește domeniile de responsabilitate și relații de echipă.

Analiza comparativă a celor două instituții școlare: „GH” și „GI”

- În ambele instituții școlare, CD au perceput funcționarea lor actuală în mod diferit comparativ cu directorii școlari și cadrele didactice (care predau disciplina respectivă).
- În ambele instituții școlare, convingerea generală a fost aceea că funcționarea actuală a CD este mai mică decât cea dezirabilă.
- În ambele școli, au existat dezacorduri între cele trei grupuri de participanți (directori școlari, CD, cadre didactice) cu privire la domeniile în care se manifestă un decalaj între funcționarea actuală și cea dezirabilă a CD.
- În ambele școli, decalajul dintre funcționarea dezirabilă și cea efectivă, reală a CD a fost evident în special în rândul cadrelor didactice (teme de responsabilitate și relații de echipă).
- În școala „GH”, modelul dezirabil al CD a fost, în general, similar în rândul conducerii, coordonatorilor și cadrelor didactice. Cu toate acestea, au existat câteva aspecte în diferite. În școala „GI”, modelul dezirabil al CD a fost enunțat similar în rândul CD și a cadrelor didactice, dar a fost diferit în rândul directorilor școlari.
- În școala „GI”, există un decalaj semnificativ între modelul dezirabil și cel actual al CD, manifestat și în rândul conducerii școlare.

În baza rezultatelor sumarizate anterior, s-a constatat că ipoteza cercetării este confirmată.

III.3 Rezultate privind a doua întrebare a cercetării și a doua ipoteză

Pentru a testa cea de-a doua ipoteză a cercetării, s-au efectuat o serie de teste T pentru eșantioane perechi. Înainte de aceasta, a fost efectuată o analiză statistică la nivelul itemilor, pentru a examina opiniile CD cu privire la eficacitatea workshopului privind diminuarea decalajului dintre situația reală și cea dezirabilă a funcției CD.

Pentru a răspunde la întrebarea cercetării și pentru a investiga ipoteza cercetării, s-a examinat percepția participanților asupra impactului workshopului. Astfel, s-a investigat în ce măsură workshopul a contribuit la diminuarea decalajului dintre situația actuală a rolului și responsabilităților CD și cea dezirabilă.

Rezultatele obținute au sugerat că participarea la workshop a contribuit la diminuarea decalajului dintre situația reală și cea dezirabilă, în principal în ceea ce privește responsabilitatea (rezolvarea problemelor dintre cadrele didactice din echipă și conducere, acceptarea unui nou profesor în echipă și inițierea acestuia) și munca în echipă (rezolvarea problemelor cadrelor didactice din echipă, formarea în echipă a personalului didactic). În ceea ce privește rolul CD, participarea la workshop a contribuit parțial la diminuarea decalajului referitor la organizarea întâlnirilor personalului. Cu toate acestea, o serie de cadre didactice participante au declarat că workshopul nu a avut nici o influență asupra aspectului menționat anterior.

Sumarizând, în baza răspunsurilor oferite de CD participanți, eficacitatea workshopului a fost percepută ca fiind semnificativă pentru diminuarea decalajului dintre situația reală și cea dezirabilă în ceea ce privește responsabilitatea și relațiile de echipă.

Pentru a valida concluziile privind domeniile asupra cărora participarea la workshop a avut un impact pozitiv, s-au examinat (post-workshop) percepțiile CD participanți cu privire la decalajul dintre situația reală a funcției și cea dezirabilă. Pentru fiecare item, CD au fost divizați în trei grupuri: coordonatori care nu au observat niciun decalaj între situația reală și cea dezirabilă a funcției de CD, coordonatori care au evaluat situația dezirabilă ca fiind semnificativ superioară față de cea reală și coordonatori care au evaluat situația dorită ca fiind inferioară celei reale.

Pentru a investiga ipoteza cercetării, s-a utilizat testul T al eşantioanelor perechi. Rezultatele au evidențiat diferențe semnificative ale participanților între cele două momente ale testării: înainte și după participarea la workshop, pentru dimensiunea relațiilor de echipă – situație actuală. S-a concluzionat că participarea la workshop a contribuit la o creștere semnificativă a acestei dimensiuni, în rândul CD. Rezultatul obținut este în acord cu rezultatele prezentate în subcapitolul anterior (privind diminuarea decalajului dintre situația reală și cea dezirabilă în ceea ce privește funcția - rolurile și responsabilitățile - coordonatorului de disciplină). Pentru majoritatea elementelor asociate responsabilității, CD au raportat că participarea la workshop a contribuit la diminuarea decalajului dintre situația reală și cea dezirabilă.

CAPITOLUL IV: DISCUȚII

IV.1 Discuții privind rezultatele calitative care decurg din prima întrebare a cercetării și prima ipoteză

Întrebarea de cercetare 1: Care este autopercepția CD privind rolurile și responsabilitățile atașate funcției lor, în sistemul școlar israelian?

Ipoteza 1: Vor fi identificate diferențe în ceea ce privește percepția rolurilor și responsabilităților CD în rândul celor trei grupuri de agenți educaționali (CD, directori școlari, cadre didactice).

Rezultate obținute:

1) Nu există o procedură standard pentru numirea CD în funcție. În plus, rolul de CD nu este unul dorit, cu toate că este remunerat cu un spor de 7%.

Concluzia care rezultă din rezultatul obținut este că rolul CD în liceele israeliene este caracterizat de ambiguitate, atât în ceea ce privește numirea în funcție cât și efectuarea efectivă a sarcinilor și atribuțiilor.

2) Rolurile CD sunt versatile și complexe. Unele dintre roluri necesită abilități personale și interpersonale speciale.

Concluzia care rezultă din acest rezultat este că funcția CD (în liceele israeliene) reunește, în realitate, o serie de roluri. Adeseori abilitățile necesare pentru îndeplinirea eficientă a rolurilor sunt insuficient dezvoltate în rândul CD.

3) Atât resursele financiare, cât și cele umane disponibile pentru CD nu sunt exploatate în mod optim.

În calitate de manager intermediar, CD are acces la resurse care îi pot sprijini să evolueze atât la nivel individual, cât și instituțional, dar totodată aceste resurse nu sunt utilizate în mod optim, din cauza lipsei de abilități administrative.

4) CD nu sunt instruiți în mod formal și sunt pregătiți insuficient, în special în ceea ce privește rolul lor de manager.

CD nu dețin calificare specială în gestionarea echipelor de cadre didactice, ceea ce poate face ca modalitatea în care coordonează echipa și manageriază situațiile problematice să fie ineficientă.

5) Există ambiguități în ceea ce privește calificările necesare pentru îndeplinirea rolului de CD.

Rolul CD din instituțiile de învățământ liceal din Israel este privit fiind atribuit în mod arbitrar de directorii școlari, fără să se evalueze compatibilitatea dintre abilitățile potențialilor candidați și cerințele pe care le implică acest rol de manager.

6) S-au identificat deficite în funcționarea CD, ca urmare a multiplelor roluri pe care trebuie să le îndeplinească simultan.

Asumarea simultană a mai multor roluri de către CD poate să genereze situații de conflict intra-roluri.

7) S-a remarcat un decalaj între situația actuală a rolului și responsabilităților CD și cea dezirabilă (sau ideală).

Decalajul între situația reală și cea actuală se referă, în special, la expectanțele agenților educaționali privind asumarea rolului de manageri și lideri pedagogici, în calitate de CD și performanța coordonatorilor în realitate.

IV.2 Discuții privind rezultatele cantitative care decurg din prima întrebare a cercetării și prima ipoteză

Întrebarea de cercetare 1: Care este autopercepția CD privind rolurile și responsabilitățile atașate funcției lor, în sistemul școlar israelian?

Ipoteza 1: Vor fi identificate diferențe în ceea ce privește percepția rolurilor și responsabilităților CD în rândul celor trei grupuri de agenți educaționali (CD, directori școlari, cadre didactice).

Ipoteza 1 a fost confirmată. O analiză a rezultatelor cantitative ale primei întrebări de cercetare a condus la identificarea următoarelor rezultate-cheie:

Rezultatul nr. 1: Există diferențe între modul în care rolul CD este perceput de directori și profesori.

Rezultatul nr.2: Există diferențe între modul în care funcționarea CD este privită de directori și profesori.

Concluzia care poate fi extrasă din aceste rezultate este că funcționarea CD în instituțiile de învățământ liceal din Israel este percepută de către directorii școlilor și cadrele didactice ca având unele deficite.

Rezultatul 3: Există o ambiguitate în ceea ce privește domeniile de responsabilitate care revin CD.

Rolul CD, în calitate de manageri intermediari, este caracterizat de ambiguitate cu privire la domeniile de responsabilitate corespunzătoare.

IV.3 Discuții privind rezultatele cantitative care decurg din a doua întrebare a cercetării și a doua ipoteză

Întrebarea de cercetare nr. 1: Care este contribuția programului de intervenție la percepția rolurilor și responsabilităților CD?

Ipoteza 2: Vor exista diferențe pre-post intervenție în percepțiile CD privind rolurile și responsabilitățile lor.

Rezultatele cantitative referitoare la cea de-a doua întrebare de cercetare au relevat trei aspecte principale:

- 1) CD consideră că sunt responsabili de soluționarea problemelor dintre profesorii din echipă și coordonarea lor, precum și de integrarea în colectiv și îndrumarea cadrelor didactice noi.

Concluzia care rezultă din aceste rezultate este că rolul CD, în calitate de manageri intermediari, se caracterizează prin responsabilitatea de a rezolva problemele care apar în activitatea personalului didactic și de a oferi îndrumare și orientare pentru profesorii care se alătură colectivului instituției școlare.

- 2) CD sunt percepuți ca responsabili pentru gestionarea problemelor și consolidarea relațiilor dintre personalul didactic.

Se poate concluziona că rolul CD din instituțiile de învățământ liceal din Israel este caracterizat de responsabilitate pentru stabilirea relațiilor interpersonale pozitive între cadrele didactice pe care le gestionează.

- 3) CD acordă o importanță deosebită în organizarea de întâlniri regulate la care să participe cadrele didactice membre ale echipei.

CD, în calitate de manageri intermediari, consideră o prioritate desfășurarea de întâlniri periodice între cadrele didactice membre ale echipei.

În concluzie, a doua ipoteză a cercetării a fost confirmată.

IV.3.1. Discuții privind rezultatele calitative obținute în urma focus grupului post-intervenție

Analiza datelor colectate prin intermediul unui focus grup, realizat după implementarea programului de intervenție a conturat patru teme: pedagogie, calificări personale, relații interpersonale, management și leadership.

Tema 1: Pedagogie: Printre rolurile cheie ale CD din învățământul liceal din Israel sunt și cele de lideri pedagogici și experți educaționali.

Tema 2: Aptitudini personale: Nu există criterii clare de eligibilitate pentru rolul de CD, fapt care poate influența negativ modul în care persoanele desemnate își desfășoară activitatea.

Tema 3: Relații interpersonale: Relațiile interpersonale pozitive pot duce la succesul echipei în atingerea obiectivelor și obiectivelor stabilite de directorii școlari sau de CD (în calitate de manageri intermediari).

Tema 4: Management și leadership: Un aspect esențial al rolului CD constă în îndrumarea și gestionarea echipelor de cadre didactice, dar ambiguitățile privind definirea rolurilor CD conduc la apariția unor dificultăți în îndeplinirea optimă a funcției.

CAPITOLUL V: CONCLUZII ȘI RECOMANDĂRI

Interviurile realizate în cadrul acestei cercetări au indicat că rolul coordonatorului de disciplină este unul complex. Totodată, responsabilitățile care revin acestui rol nu sunt delimitate clar. În urma analizei interviurilor, s-au conturat următoarele concluzii:

1. Funcția CD este caracterizată printr-o multitudine de roluri. Această funcție este caracterizată de versatilitate și responsabilitate pentru multe probleme.

2. Resursele de care dispune CD - atât financiare cât și umane - nu sunt utilizate în mod optim.

3. CD nu primesc o pregătire adecvată pentru rolul lor, în special în ceea ce privește dimensiunea managementului.

4. A existat ambiguitate în ceea ce privește abilitățile necesare pentru îndeplinirea rolului de CD.

5. Există dificultăți în exercitarea funcției de CD, datorită numărului mare de roluri pe care trebuie să le îndeplinească.

6. S-a constatat un decalaj între situația actuală și cea dezirabilă a rolului CD.

Analiza răspunsurilor la chestionare a condus la conturarea următoarelor concluzii:

Comparație între instituția școlară „GH” și „GI”

- În ambele instituții școlare, CD nu percep funcționarea lor reală în mod similar cu modalitatea în care este percepută de către conducerea școlii și cadrele didactice.

- În ambele școli, convingerea generală este aceea că funcționarea efectivă a CD este mai redusă decât cea dezirabilă.
- În ceea ce privește instituția școlară „GH”, în general conducerea, CD și cadrele didactice au raportat caracteristici similare ale modelului dezirabil al CD. Pentru participanții proveniți din instituția școlară „GI” s-au identificat similarități în modelul dezirabil al CD enunțat de CD și cadrele didactice. Cele două modele au fost diferite de cel enunțat de directorii școlari.

În baza rezultatelor obținute la chestionarul post-intervenție, completat de CD, s-a concluzionat că ipoteza cercetării a fost parțial confirmată: s-au evidențiat diferențe semnificative pre-post intervenție doar în aria „relații de echipă”.

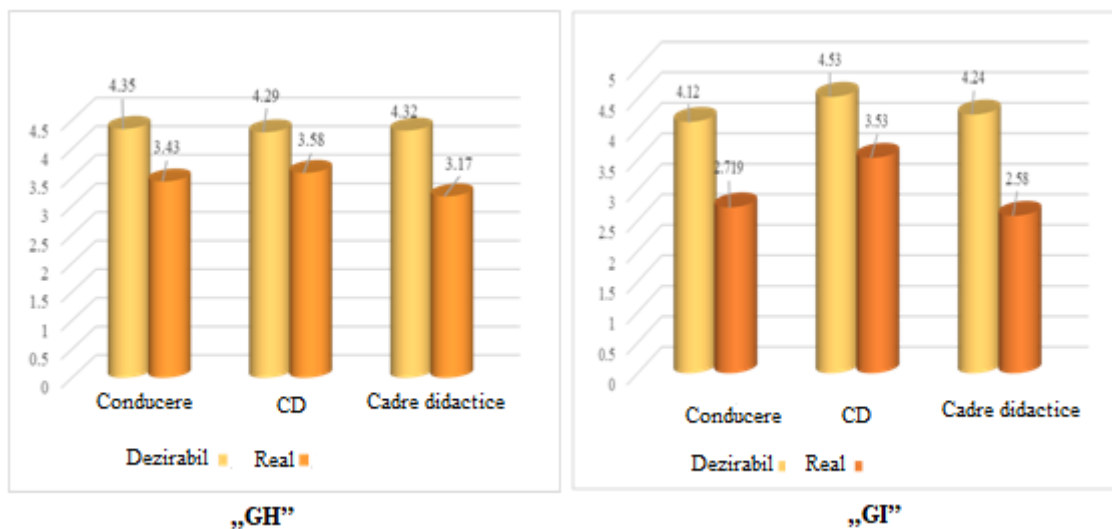


Figura 1.V: Analiză comparativă „actual” versus „dezirabil” în funcționarea CD

Analiza comparativă pre-post intervenție a răspunsurilor participanților a condus la identificarea unor diferențe semnificative privind în dimensiunea relațiilor dintre personalul educațional. Rezultatele sugerează că participarea la workshop (intervenție) a avut un efect pozitiv asupra percepțiilor privind modul de funcționare al CD.

Tabelul 2.V: Distribuția răspunsurilor participanților pre-/post-intervenție

		Pre-intervenție		Post-intervenție		p
		M	SD	M	SD	
Responsabilitate	Dezirabil	4.45	0.34	4.48	0.33	0.622
Responsabilitate	Real	3.75	0.59	3.86	0.40	0.877
Relații interpersonale	Dezirabil	4.05	0.58	4.03	0.57	0.953
Relații interpersonale	Real	3.33	0.57	3.56	0.56	0.047
Rol	Dezirabil	4.40	0.37	4.46	0.33	0.590
Rol	Real	3.70	0.64	3.76	0.26	0.858

V.1. Recomandări

Această cercetare a semnalizat importanța stabilirii unei definiții detaliate, acceptată de toate organismele educaționale, a rolului și responsabilităților coordonatorilor de disciplină (CD). Conceptualizarea rolului CD din perspectiva modelului MI (Managerului Intermediar) conturează următoarele recomandări:

1. Se recomandă ca rolul și responsabilitățile CD să fie definite structurat și în detaliu, astfel încât să se prevină conflictul între rolurilor.

2. Se recomandă ca directorii școlari să prezinte rolul CD ca un rol esențial în reglementările pedagogice din licee.

3. Instituțiile școlare, ca organizații, trebuie să accepte rolul de manager al CD. CD sunt manageri intermediari, cu responsabilitate pentru profesorii și elevii arondați. CD reprezintă o legătură între factorii externi școlilor (de ex., inspectoratul și părinții elevilor) și factorii interni (școala).

4. Se recomandă organizarea unor programe de formare/dezvoltare profesională continuă destinate CD.

5. Se recomandă integrarea CD în cursuri de dezvoltare profesională continuă, în cadrul cărora să se furnizeze instrumente de management menite să sprijine CD în efectuarea optimă a atribuțiilor care le revin.

6. Este important să precizăm că cerințele pentru CD sunt probabil variabile, în funcție de diferite discipline. Prin urmare, ar fi util ca formarea să aibă loc pe tot parcursul anului și să abordeze problemele întâmpinate de coordonatori în practica lor. De asemenea, se recomandă ca întâlnirile de dezvoltare profesională continuă să se stabilească periodic, pe durata întregului an școlar, pentru a putea întâmpina eficient problemele apărute în practică.

7. Se recomandă optimizarea procesului de recrutare și selecție a coordonatorilor de subiect, pentru a include abilități, cum ar fi capacitatea de a stabili relații de lucru bune între membrii echipei.

8. Se recomandă ca debutanții în funcția de CD să aibă mentori (CD cu experiență în funcție), care să le ofere îndrumare și sprijin.

9. Este recomandată înființarea unui program de mentorat destinat CD, la care să poată apela pentru sprijin în soluționarea dificultăților întâmpinate în practică. Construirea unei rețele profesionale de sprijin pentru CD ar putea să aibă un impact major, atât la nivel individual cât și organizațional.

V.2. Contribuții teoretice ale cercetării

Această cercetare a contribuit la expansiunea cunoașterii din domeniul managementului educațional. Cercetarea se adaugă corpului de studii care evidențiază importanța existenței managerilor intermediari în instituțiile școlare. Conform teoriilor organizaționale, o organizație își poate îndeplini cel mai bine rolul atunci când are o structură organizațională coerentă. Teoria birocratică susține că structura organizațională creează circumstanțe în care este necesar ca diverse persoane din cadrul unei organizații să coopereze. În plus, este necesar un sistem de monitorizare și control al activităților organizaționale, care să sprijine funcționarea eficientă a acestuia (Samuel, 2012).

În cadrul acestei cercetări, a fost elaborat un model teoretic (Fig 2.V). Modelul contribuie la abordările teoretice ale managementului instituțiilor școlare ca organizații și enunță recomandări privind structura și funcționarea organizațională a instituțiilor de învățământ liceal. Modelul evidențiază importanța rolului și responsabilitățile CD, în calitate de manageri intermediari.



Figura 2.V: Coordonatorul de disciplină (CD) din perspectiva modelului managerului intermediar (MI)

Modelul CD ca manager intermediar reprezintă o contribuție originală la cunoștințele aplicate. Acest model poate servi oricărei organizații școlare interesate de optimizare în domeniul pedagogiei. Optimizarea poate fi obținută prin numirea CD ca manageri intermediari. Astfel, rolul și responsabilitățile lor vor fi clar delimitate. CD vor gestiona echipe de profesori, în virtutea profesionalismului și inovației pedagogice.

V.3. Direcții de cercetare viitoare

Pentru a extinde și completa imaginea oferită de datele acestei cercetări, în viitor pot fi incluse în cercetare alte instituții școlare din Israel. Extinderea dimensiunii și a varietății eșantionului de participanți poate să contribuie la o înțelegere mai complexă cu privire la funcționarea și responsabilitățile CD din liceele israeliene. Această cercetare poate fi replicată în diferite tipuri de instituții școlare, din regiuni geografice diferite. De

asemenea, examinarea situației CD din alte țări ar permite trasarea unor comparații interculturale.

Epilog - Importanța cercetării pentru sistemul de învățământ israelian

Există o serie de cercetări, efectuate în diferite domenii ale sistemului de învățământ din statul Israel. Procesele de cercetare și dezvoltare sunt concepute pentru a asimila inovațiile din sistemul educațional. Această asimilare a noilor cunoștințe se realizează prin dezvoltarea cunoștințelor existente, dezvoltării pedagogice, dezvoltării academice și tehnologice. Studiile educaționale pot avea un impact asupra deciziilor luate de factorii educaționali și directorii instituțiilor școlare și, astfel, pot influența politica școlară prin evidențierea unor noi informații (Ran, 2018).

Prin această cercetare s-a urmărit aducerea unei contribuții la îmbunătățirea situației în ceea ce privește definirea rolului și responsabilităților CD, în liceele israeliene. Procesele de cercetare și asimilarea cunoștințelor au loc în diferite organizații, la diferite niveluri de management, de la care sunt furnizate informații și cunoștințe către educatorii din domeniu, respectiv CD și cadre didactice. Procesul de asimilare a noilor cunoștințe este complex. Noile cunoștințe nu sunt întotdeauna primite pozitiv de diferite populații. Uneori, acestea generează îngrijorări cu privire la volumul de muncă suplimentar sau posibilitatea de apariție a eșecului.

Printre scopurile acestei cercetări s-a regăsit și acela de a disemina informațiile obținute într-un mod care să prevină rezervele și rezistența. Înțelegerea faptului că există o problemă în definirea rolului este primul pas în calea implementării unei reforme. În introducerea și implementarea cu succes a unei reforme, există câțiva factori esențiali:

1. Conducere puternică - o conducere organizațională puternică este exprimată atunci când directorul școlar poate determina personalul educațional să se angajeze în schimbarea propusă. Un director școlar care este perceput ca un lider poate influența personalul și, prin urmare, reduce rezistența și îngrijorările personalului.

2. Structura organizațională care promovează atitudini pozitive față de schimbare - este necesar ca personalul școlar să manifeste flexibilitate în fața schimbărilor. Construirea unui climat școlar bazat pe încredere poate să încurajeze flexibilitatea și acceptarea schimbărilor.

3. Strategie eficientă - este necesar ca instituția școlară să formuleze o strategie eficientă, astfel încât personalul să fie îndrumat către schimbare. Un plan strategic eficient va defini clar obiectivele școlii. Procesul de asimilare a unei schimbări trebuie să fie transparent și clar pentru toți cei implicați (Ran, 2018).

După cum sugerează rezultatele acestei cercetări, rolul CD nu este definit în documentele oficiale ale Ministerului Educației. Mai mult, în numeroase licee din Israel, unde activează mai mulți CD, nu există o definiție clară a rolului și responsabilității CD. Această situație creează ambiguitate în ceea ce privește rolul și responsabilitatea CD.

Cercetarea de față a evidențiat problema lipsei unei delimitări clare a rolului CD. În lipsa unei înțelegeri clare a cerințelor unei funcții, devine imposibilă funcționarea optimă. Lipsa definiției rolului CD poate duce la situații indezirabile, care să interfereze cu realizarea obiectivelor instituționale.

Ambiguitatea rolului CD ridică următoarele întrebări:

1. Ce costuri ridică, sau care sunt consecințele pentru instituțiile de învățământ liceal ambiguitatea de rol a CD?
2. Este posibil ca o organizație (în acest caz instituțiile școlare) care nu delimitează clar rolurile managerilor să funcționeze în mod optim?

Cercetarea de față a adresat problema definirii rolului coordonatorilor de disciplină. Prin demersurile prezentate anterior s-a urmărit identificarea unor soluții pentru problemele apărute în domeniu.

Referințe bibliografice

- Avney Rosha (2009). *On principals in Israeli schools: snapshot following a survey of principals and a series of interviews*. Jerusalem, Israel: Avney Rosha. Available from <http://www.avneyrosha.org.il/resourcecenter/library/Documents/Forms/AllItems.aspx> (In Hebrew).
- Banitt, I. (2017, July). The structure of the new school. *Education Now*. Available from: <http://www.edunow.org.il/edunow-media-story-253497> (In Hebrew).
- Barak-Medina, A., Avni, R., & Ben Aryeh, Y. (2011). *Developing middle management at the school*. Jerusalem: Avney Rosha Institute. (In Hebrew).

- Bar Hama, S. (2005). Notes on the role of the subject coordinator in the high school. *Division of Planning and Curriculum Development. Booklet 9.* (In Hebrew).
- Beyth-Marom, R. (2013). *Research methods in the social sciences: Principles and styles of research. Unit 7: The social circumstances of behavioral research.* The Open University of Israel.
- Daft, R. L. (2001). *The leadership experience.* Fort Worth, TX: Harcourt College Publishers.
- Davidson, M. (2002). *The birth and application of the State Education Law, 1953.* Tel Aviv University. (In Hebrew).
- Donmoyer, R. (1990). Generalizability and the single-case study. In Eisner, E.W. & Peshkin, A. (Eds.), *Qualitative inquiry in education: The continuing debate.* Teacher College Press (pp. 175 – 200). NY & London
- Enoch, Y. (2000). *Introduction to sociology* (Vol. 5-6). Tel Aviv: The Open University of Israel. (In Hebrew).
- Even Shoshan, A. (1990). *Hebrew Dictionary,* KiryatSefer Publishers, Jerusalem (In Hebrew).
- Fuchs, I. (1995). *Change: A way of life in schools.* Tel-Aviv: Cherikover publishers. (In Hebrew).
- Golan, N. (2014). *Managerial skills based on the model "Positions in Relationships".* Orion Publishers, Holon. (In Hebrew).
- Greene, J. C. (2007). *Mixed methods in social inquiry* (1st ed.). Jossey-Bass, A Wiley Imprint. San Francisco.
- Heimann, R. (2001). *Planning, conducting and evaluation of school-based training in the form of collaborative action-research, a model for the development of a professional team at the school.* (In Hebrew).
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2005). *Educational administration: Theory, research and practice* (7th ed). New York: McGraw-Hill.
- Kashti, Y. (1998a). The education system in Israel: The 1960's. In M. Aharoni & S. Aharoni (Eds.), *People and deeds in Israel: Jubilee book.* Kfar Saba: Miksam. (In Hebrew).
- Kashti, Y. (1998b). The education system in Israel: The 1980's and onwards. In M. Aharoni & S. Aharoni (Eds.), *People and deeds in Israel: Jubilee book.* Kfar Saba: Miksam. (In Hebrew).
- Kol Israel Haverim. (2009, May 31). *The evolution of the education system* (lesson plan). Available from: <http://www.mizrach.org.il/2009/05/31/hutpathut/> (In Hebrew).
- Kurland, H. & Hertz-Lazarowitz, R. (2006). Organizational learning as a lever for realizing an educational vision. *Dapim*, 41, 230-271. Mofet institute. (In Hebrew).
- Levi, G. (2006). *Education.* Tel Aviv: The Open University of Israel. (In Hebrew).
- Levitzki, N. (2008). *Issues in narrative research: Quality tests and ethics.* Ben-Gurion University. (In Hebrew).
- Lissak, M. (1999). *The mass immigration in the fifties: The failure of the melting pot policy.* Jerusalem: The Bialik Institute.
- Markgraf, B. (2017). *What are organizational theories?* Retrieved from <http://smallbusiness.chron.com/organizational-theories-61457.html>
- Merriam, S. B. (2001). Case studies as qualitative research. *Qualitative research in higher education: Expanding perspectives*, 2, 191-201.

- Murphy, J., Elliott, S. N., Goldring, E., & Porter, A. C. (2006). Learning-centered leadership: A conceptual foundation. Report for the Wallace Foundation Grant on Leadership Assessment. *Learning Sciences Institute, Vanderbilt University (NJI)*.
- Oplatka, Y., & Tobin, D. (2007). *Fundamentals of educational management: Leadership and management in educational organizations*. Haifa: Pardess. (In Hebrew).
- Patton, M. Q. (1997). *Qualitative evaluation and research* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Robson, C. (1993). *Real world research*. Oxford: Blackwell.
- Sabar-Ben Yehoshua, N. (1999). *The qualitative research in teaching and learning*. Givatayim: Massada. (In Hebrew).
- Sabar-Ben Yehoshua, N. (2001). *Traditions and trends in qualitative research*. Tel Aviv: Dvir. (In Hebrew).
- Samuel, J. (2012). *Organizations: Introduction to organizational theory* (3rd ed.). Kinneret Zmora-BitanDvir. (In Hebrew).
- Schein, E. H. (2004). *Organisational culture and leadership*. San Francisco: Jossey Bass.
- Sergiovanni, T. J. (2002). *School management: Theoretical and practical aspects*. Ramat Aviv, Tel Aviv: The Open University. (In Hebrew).
- Shkedi, A. (2003). *Words of meaning: Qualitative research theory and practice*. Tel Aviv: Ramot, Tel Aviv University.
- Shkedi, A. (2007). *Words of meaning: Qualitative research theory and practice* (5th ed.). Tel-Aviv: Tel-Aviv University Ramot. (In Hebrew).
- Shlomo, Z. (2003). School culture and its relationship to the problems of integration in six-year schools. *Kesher Ain: The Monthly High-School Teacher Journal*, 133, 16-17. (In Hebrew).
- Stake, R. E. (2000). Case Studies. In Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 435-453). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Stake, R. E. (2013). *Multiple case study analysis*. Guilford Press.
- Vorgan, Y., & Fidelman, A. (2009). *The education system in Israel - central issues in the work of the Education Committee*. Report Prepared for the Knesset Education, Culture and Sport Committee. Jerusalem: Knesset Research and Information Center. (In Hebrew).
- Woods, P. E. (1985). New songs played skillfully: Creativity and technique in writing up qualitative research. In R.G. Burgess (Ed.), *Issues in educational research – Qualitative methods* (pp. 86-106). Thousand Oaks, CA: Sage
- Weininger, A. (2014). *Operating six-year elementary schools against the background of the implementation of the “OfekHadash” and “Oz LeTmura” reforms*. Jerusalem: The Knesset Research and Information Center (In Hebrew).
- Yosifon, M. (2001). Case study. In Sabar-Ben Yehoshua, N. (Ed.). *Traditions and trends in qualitative research* (pp. 257-230). Tel Aviv: Dvir. (In Hebrew).